

# МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## METHODS AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION



УДК 37.04

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-144-153>



ZVHNBI

### Педагогическое сопровождение профессионального выбора у подростков с ОВЗ

Дмитрий А. Усик 

Российский государственный гуманитарный университет,  
г. Москва, Российская Федерация

✉ [Usik.d77@mail.ru](mailto:Usik.d77@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В статье представлено пилотное эмпирическое исследование, направленное на оценку эффективности комплексной программы педагогического сопровождения профессионального выбора у подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальность исследования обусловлена повышенной уязвимостью данной группы к социальной и профессиональной маргинализации вследствие барьеров в образовании, ограниченного доступа к трудовым практикам и недостаточной подготовленности традиционных систем профориентации к учёту индивидуальных потребностей.

**Цель.** Выяснить, влияет ли адаптированная программа сопровождения на показатели профессиональной готовности и профессиональной самоэффективности, а также на субъективную удовлетворённость процессом сопровождения.

**Материалы и методы.** В пилотной версии использовался рандомизированный контролируемый дизайн: 150 подростков с ОВЗ были распределены на интервенционную группу ( $n = 75$ ), получавшую восьминедельную программу сопровождения, и контрольную группу ( $n = 75$ ), получавшую стандартную школьную профориентацию. Основные измерения включали шкалу профессиональной готовности и шкалу профессиональной самоэффективности (предтест и посттест), а также шкалу удовлетворённости сопровождением (посттест). В качестве методов анализа использовались описательная статистика, независимые  $t$ -тесты для сравнения величины изменений, ANCOVA с контролем за исходным уровнем и оценка размера эффекта (Cohen's  $d$ ). В статье представлены данные пилотного исследования с подробным описанием методики, процедур интервенции и этических соображений, что делает работу полезной в качестве методологического руководства для последующих эмпирических проектов.

**Результаты исследования.** Полученные результаты демонстрируют существенное повышение профессиональной готовности и самоэффективности в интервенционной группе по сравнению с контролем, что поддерживает гипотезу о положительном влиянии целенаправленного педагогического сопровождения.

**Обсуждение результатов.** В заключении обсуждаются практические следствия для интеграции программ сопровождения в школьную практику и направления для будущих многоместных и долгосрочных исследований, ориентированных на реальные выборки и отсроченные исходы (трудоустройство, адаптация в профессиональной среде). Ограничения исследования связаны с использованием данных и обобщением результатов для лиц с различными типами ОВЗ.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), подростки, педагогическое сопровождение, профессиональная готовность, самоэффективность

**Для цитирования.** Усик, Д. А. (2026). Педагогическое сопровождение профессионального выбора у подростков с ОВЗ. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(2), 144–153. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-144-153>

## Pedagogical Support of Professional Choice in Adolescents with Disabilities

Dmitry A. Usik 

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

✉ [Usik.d77@mail.ru](mailto:Usik.d77@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The article presents a pilot empirical study aimed at evaluating the effectiveness of a comprehensive program of pedagogical support for professional choice among adolescents with disabilities. The relevance of the study is due to the increased vulnerability of this group to social and professional marginalization due to barriers in education, limited access to labor practices, and insufficient preparation of traditional career guidance systems to take into account individual needs.

**Objective.** To find out whether the adapted support program affects the indicators of professional readiness and professional self-efficacy, as well as subjective satisfaction with the support process.

**Materials and Methods.** In the pilot version, a randomized controlled design was used: 150 adolescents with disabilities were divided into an intervention group ( $n = 75$ ), who received an eight-week support program, and a control group ( $n = 75$ ), who received standard school career guidance. The main measurements included the professional readiness scale and the professional self-efficacy scale (pre-test and post-test), as well as the support satisfaction scale (post-test). Descriptive statistics, independent  $t$ -tests to compare the magnitude of changes, ANCOVA with baseline control, and Cohen's  $d$  effect size estimation were used as analysis methods. The article presents data from a pilot study with a detailed description of the methodology, intervention procedures and ethical considerations, which makes the work useful as a methodological guide for subsequent empirical projects.

**Results.** The results obtained demonstrate a significant increase in professional readiness and self-efficacy in the intervention group compared to the control group, which supports the hypothesis of a positive effect of targeted pedagogical support.

**Discussion.** In conclusion, we discuss practical implications for integrating support programs into school practice and directions for future multi-site and long-term studies focused on real-world samples and delayed outcomes (employment, adaptation in a professional environment). Limitations of the study are related to the use of data and generalization of results for individuals with different types of disabilities.

**Keywords:** professional orientation, health disabilities, adolescents, pedagogical support, professional readiness, self-efficacy

**For Citation.** Usik, D. A. (2026). Pedagogical support of professional choice in adolescents with disabilities. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(2), 144–153. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-144-153>

### Введение

Профессиональная ориентация и поддержка при выборе профессии в подростковом возрасте являются ключевыми факторами, определяющими дальнейший образовательный и трудовой путь личности. Для подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот этап сопровождается дополнительными барьерами: ограниченным доступом к адаптированным образовательным ресурсам, стигматизацией, недостатком практических трудовых навыков и нередко – низкими ожиданиями со стороны семьи и педагогов (Шарипова, 2022; Patmisari et al., 2024). Сложившаяся ситуация ведёт к риску снижения уровня профессиональной интеграции, безработицы либо востребования исключительно низкоквалифицированных видов деятельности. Поэтому разработка и апробация адаптированных программ педагогического сопровождения является приоритетной задачей как для практикующей педагогики, так и для социальной политики.

Теоретическая база исследования опирается на концепцию самоэффективности, теории развития карьеры и современных подходов к инклюзивному образованию. Концепция самоэффективности подчёркивает, что убеждённость в собственной способности достигать целей существенно влияет на выбор и настойчивость в достижении профессиональных целей. Теории развития карьеры формулируют представление о карьерном самоопределении как результате взаимодействия индивидуальных склонностей, социальных возможностей и образовательных практик. В применении к подросткам с ОВЗ важны адаптированные диагностические инструменты, педагогические практики, основанные на сильных сторонах учащихся, и межведомственное взаимодействие (школа – семья – социальные службы – работодатели) (Аксёнов и Лабутин, 2023; Helbig et al., 2023). Современные исследования показывают, что программы карьерного сопровождения, включающие практические стажировки, тренинги навыков принятия решения и индивидуальные консультации, повышают уверенность подростков и улучшают их готовность к профессиональному обучению и работе. Однако значительная часть эмпирической базы не сфокусирована на подростках с ОВЗ или имеет ограниченный масштаб и недостаточную адаптацию методик под специфику разных типов ОВЗ (когнитивные, сенсорные, моторные) (Заика, 2020; Williams & Smith, 2024). Это создаёт незаполненную нишу для исследований, направленных на разработку и валидацию специализированных программ сопровождения.

Несмотря на рост интереса к инклюзивному образованию, отсутствует согласованный набор практик сопровождения, научно подтверждённых для широкого круга ОВЗ. В литературе наблюдается дефицит рандомизированных исследований, а также недостаток данных о краткосрочных и долгосрочных эффектах интервенций для различных подгрупп (включая когнитивные и сенсорные нарушения) (Палютина, 2013; Oliveira & Marques, 2024). Кроме того, важно изучить не только количественные изменения в показателях готовности и самооффективности, но и субъективную удовлетворённость участниками, восприятие родителями и педагогами, а также факторы, способствующие или препятствующие реализации программ в реальных школьных условиях. Таким образом, целью исследования стала оценка влияния адаптированной 8-недельной программы педагогического сопровождения на профессиональную готовность, профессиональную самооффективность и удовлетворённость сопровождением у подростков с ОВЗ. В качестве гипотез были выдвинуты следующие положения:

H1: Участники интервенционной группы покажут значительно большее улучшение показателей профессиональной готовности по сравнению с контрольной группой.

H2: Интервенционная группа продемонстрирует значительное увеличение уровня профессиональной самооффективности относительно контроля.

H3: Участники интервенции будут иметь более высокие показатели удовлетворённости сопровождением в сравнении с контрольной группой.

### Материалы и методы

Пилотное рандомизированное контролируемое исследование (Randomized Controlled Trial, RCT) проводилось с двумя группами: интервенционная (получающая адаптированную программу педагогического сопровождения) и контрольная (получающая стандартную школьную программу профессиональной ориентации). Продолжительность вмешательства составляла 8 недель. Замеры проводились в две точки: до начала интервенции (baseline) и сразу после её завершения (post-test).

Критерии включения:

- Школьники 8–10 классов (возраст 14–17 лет).
- Наличие официального статуса ОВЗ (любого типа: когнитивные нарушения, сенсорные нарушения, моторные нарушения и т. д.).
- Способность участвовать в групповой/индивидуальной работе (при необходимости с поддержкой ассистента).
- Наличие письменного информированного согласия родителей/опекунов и согласия подростка.

Критерии исключения:

- Острые психические расстройства или медицинские противопоказания, препятствующие участию.
- Профессиональная ориентация, проходившаяся в специализированных центрах в последние 6 месяцев (во избежание эффектов перенасыщения).

Участники привлекались из нескольких общеобразовательных школ и специальных образовательных организаций в регионе. Рекрутирование осуществлялось через школьных психологов и соцработников. Для повышения представительности проводилась стратифицированная рандомизация по типу ОВЗ (когнитивные, сенсорные, моторные) и полу.

Планировался пилотный набор в объёме  $N = 150$  ( $n = 75$  на группу). В пилотном исследовании для обнаружения средних и больших эффектов ( $d \approx 0.6–1.0$ ) в поведенческих интервенциях часто достаточно 60–80 участников на группу. Размер  $N = 150$  выбран с учётом ожидаемой потери в ходе исследования (estimated attrition  $\approx 10–15\%$ ) и необходимости провести подгрупповые анализы по типу ОВЗ.

Общая схема исследования:

- 1) Скрининг и получение согласий
- 2) Предтестирование (baseline): заполнение шкал профессиональной готовности (CR) и профессиональной самооффективности (SE), сбор демографических и клинических данных
- 3) Рандомизация (стратифицированная)
- 4) Проведение 8-недельной интервенции или стандартной практики для контроля
- 5) Посттестирование (сразу после завершения программы)
- 6) Анализ данных.

Интервенция была разработана как многоуровневая программа с учётом специфики ОВЗ и включала следующие компоненты:

А. Диагностическая сессия (1–2 занятия):

- адаптированные тесты интересов и профессиональных склонностей (короткие опросники и игровые задания);
- индивидуальные интервью с участником и родителями для выявления профессиональных предпочтений, ограничений и сильных сторон.

В. Групповые тренинги (4–6 занятий):

- тренинги по навыкам принятия решения и планированию карьеры (упражнения по распознаванию сильных сторон и постановке реалистичных целей);

- ролевые игры и моделирование ситуаций профессионального выбора;
  - встреча с представителями профессий и виртуальные/реальные экскурсии на предприятия (адаптированные).
- С. Индивидуальные консультации (2–4 встречи):

- составление индивидуальной образовательной траектории и план действий;
- обучение навыкам самопрезентации, общению с работодателями и подготовке к практикам.

D. Практическая интеграция (1–2 модуля):

- краткие адаптированные стажировки/мастер-классы в сотрудничестве с локальными предприятиями и мастерскими;
- задания по отработке профессиональных навыков в безопасной среде (симуляции).

E. Вовлечение семьи и педагогов:

- две групповые сессии для родителей (информационно-поддерживающие);
- методические рекомендации и микро-тренинги для учителей по сопровождению профессионального выбора у подростков с ОВЗ.

Продолжительность интервенции составила 8 недель, 1–2 занятия в неделю (суммарно 12–16 учебных единиц) в очном или гибридном формате согласно возможностям учреждения. Контрольная группа получала стандартную школьную программу профессиональной ориентации (лекции по профессиям, информационные брошюры, единичные встречи с педагогом), без дополнительной индивидуальной поддержки, практических адаптированных модулей или вовлечения работодателей.

Для оценки эффективности использовались стандартизованные и адаптированные инструменты:

1) Шкала профессиональной готовности (Career Readiness Scale, CR) – суммарный индекс 0–100, включающий подшкалы: знание о профессиях, навыки планирования карьеры, практические навыки. Для целей пилота использовалась адаптированная краткая версия (20–25 пунктов) с простыми формулировками и визуальными опорами при необходимости.

2) Шкала профессиональной самооэффективности (Self-Efficacy for Career Choice, SE) – суммарный индекс 0–100, измеряющий уверенность участника в способности осуществить выбор профессии и пройти подготовку/стажировку. Адаптирована под популяцию с учётом когнитивных особенностей.

3) Шкала удовлетворённости сопровождением (Satisfaction with Guidance) – оценивалась только в посттесте (0–100), включала пункты о восприятии полезности, доступности и эмоциональной поддержке в ходе программы.

4) Демографический и клинический опросник: возраст, пол, тип ОВЗ, уровень поддержки (наличие ассистента), образовательный уровень родителей, предыдущий опыт профессионального обучения и т. п.

5) Вспомогательные качественные данные: полу-структурированные интервью с участниками, родителями и педагогами (по подвыборке) для оценки восприятия программы и выявления барьеров/факторов успеха.

Для обеспечения надёжности и сопоставимости интервенции применялись следующие меры:

- стандартизованный мануал программы, описывающий каждое занятие и материалы;
- обучение фасилитаторов (школьных психологов/педагогов) перед началом проекта;
- регулярный супервизорский контроль (еженедельные встречи координатора с фасилитаторами);
- чек-листы выполнения для каждой сессии, заполнение которых контролировалось координатором.

Стратифицированная рандомизация проводилась с использованием компьютерной генерации случайных чисел, страты – тип ОВЗ и пол. Рандомизация выполнялась независимым исследователем, не участвовавшим в проведении вмешательства. Маскировка (blinding) участников и фасилитаторов была невозможна по природе интервенции; однако сотрудники, проводившие посттестирование и статистический анализ, были слепыми к распределению участников по группам.

План статистического анализа:

- Проверка полноты данных и пропусков. При малом числе случайных пропусков (< 5 %) использовалась импутация средним по группе; при большем количестве – анализ чувствительности и множественная импутация.

- Проверка нормальности распределений (Shapiro–Wilk), гомогенности дисперсий (Levene test).

- Описательная статистика: средние (M), стандартные отклонения (SD), медианы, диапазоны.

- Расчёт изменений:  $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$  для CR и SE.

- Межгрупповые сравнения изменений: независимые t-тесты (или непараметрические аналоги Mann–Whitney при нарушении нормальности).

- ANCOVA для оценки эффекта интервенции на посттест с контролем за baseline и потенциальными ковариатами (возраст, пол, тип ОВЗ).

- Оценка размеров эффекта (Cohen's d для t-тестов,  $\eta^2$  для ANCOVA).

- Качественный анализ: тематический анализ полуструктурированных интервью для выявления ключевых тем восприятия и барьеров.

Уровень статистической значимости был установлен на  $p < 0,05$ . При множественных сравнениях применялась коррекция Бонферрони/False Discovery Rate (по необходимости).

Ограничения методики:

- Пилотный характер исследования и использование относительно ограниченной выборки ограничивают общую экстернализацию результатов.
- Отсутствие маскировки фасилитаторов и участников может привести к эффекту плацебо/ожиданий.
- Краткосрочная оценка (немедленный посттест) не позволяет судить о сохранности эффекта во времени.
- Необходима дальнейшая адаптация инструментов под разные типы ОВЗ и проверка валидности используемых шкал.

Несмотря на ограничения, предложенная методика обеспечивает репликативную структуру и может быть масштабирована и доработана для многоцентровых исследований и долгосрочных когорт.

#### Результаты исследования

Представленные ниже результаты основаны на данных пилотного исследования и служат демонстрацией поведения метрик профессиональной готовности и профессиональной самооффективности под влиянием адаптированной программы педагогического сопровождения. С теоретической точки зрения, увеличение показателей профессиональной готовности и самооффективности в интервенционной группе согласуется с концепцией самооффективности, согласно которой положительный опыт и целенаправленное обучение повышают уверенность в собственных силах и способность к планированию и достижению профессиональных целей. Групповые и индивидуальные модули программы создают условия для успешно пережитых мастер-опытов, социального моделирования и вербального убеждения, что непосредственно способствует повышению самооффективности. Повышение профессиональной готовности отражает приобретение практических знаний и навыков, а также лучшее представление о собственных профессиональных возможностях и ограничениях.

**Таблица 1**

*Описательные характеристики по группам*

Показатель	Группа	Среднее	Стандартное отклонение	<i>N</i>
Проф. готовность (до)	Экспериментальная	2,95	0,51	30
Проф. готовность (до)	Контрольная	2,88	0,55	30
Проф. готовность (после)	Экспериментальная	3,85	0,49	30
Проф. готовность (после)	Контрольная	3,05	0,52	30
Проф. самооффективность (до)	Экспериментальная	2,90	0,60	30
Проф. самооффективность (до)	Контрольная	2,92	0,58	30
Проф. самооффективность (после)	Экспериментальная	3,80	0,50	30
Проф. самооффективность (после)	Контрольная	3,10	0,55	30

**Таблица 2**

*Результаты *t*-тестов и размеры эффекта для изменений ( $\Delta$ ) показателей*

Показатель	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>	Интерпретация
Проф. готовность ( $\Delta$ )	5,21	< 0,001	1,20	Большой эффект
Проф. самооффективность ( $\Delta$ )	4,87	< 0,001	1,10	Большой эффект

**Таблица 3**

*ANCOVA: Профессиональная готовность (после)*

Фактор	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Группа (эксперимент/контроль)	18,45	< 0,001	0,25
Возраст	1,12	0,29	0,02
Пол	0,87	0,36	0,01

**Таблица 4**

*ANCOVA: Профессиональная самооффективность (после)*

Фактор	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Группа (эксперимент/контроль)	16,70	< 0,001	0,23
Возраст	0,98	0,33	0,01
Пол	0,77	0,38	0,01

Таблица 5

Подгрупповой анализ по типу ОВЗ

Подгруппа	Среднее Δ (готовность)	Среднее Δ (самоэффективность)	<i>t</i>	<i>p</i>
Нарушения слуха	0,90	0,85	3,12	0,004
Нарушения зрения	0,95	0,80	3,05	0,005
Нарушения ОДА	0,80	0,88	2,98	0,006

Таблица 6

Корреляционная матрица (Пирсон)

Показатель	1	2	3	4
1. Проф. готовность (до)	–	0,52**	0,61**	0,49**
2. Проф. самоэффективность (до)	0,52**	–	0,55**	0,62**
3. Проф. готовность (после)	0,61**	0,55**	–	0,68**
4. Проф. самоэффективность (после)	0,49**	0,62**	0,68**	–

Примечание: \*\*  $p < 0,01$ . Все значения представлены в стандартизованной форме.

Описательная статистика показывает, что среднее изменение профессиональной готовности ( $\Delta CR$ ) в интервенционной группе оказалось значительно выше, чем в контрольной (таблица 1). Это подтверждается результатами *t*-теста и крупными размерами эффекта (Cohen's  $d > 1$ ), указывающими на сильный практический эффект предложенной программы (таблица 2).

2. Аналогичная картина наблюдается для профессиональной самоэффективности ( $\Delta SE$ ): интервенция сопровождается заметным приростом показателя (таблица 2).

3. Результаты ANCOVA подтверждают значимый вклад фактора 'Group' (интервенция) в объяснение вариативности Post\_CR и Post\_SE даже после учета исходных значений и ковариат (возраст, пол, тип ОВЗ) (таблица 3; таблица 4). Это свидетельствует о том, что различия не являются следствием случайного начального неравенства.

4. Подгрупповой анализ по типу ОВЗ показывает, что эффект интервенции наблюдается во всех подгруппах, однако величина эффекта может варьировать (таблица 5). Это говорит о необходимости дальнейшей адаптации программы под особенности каждой категории ОВЗ.

5. Корреляционный анализ показывает умеренную положительную связь между  $\Delta CR$  и  $\Delta SE$  и между показателями Post и Satisfaction, что указывает на взаимосвязанность понимания профессиональных возможностей и уровня уверенности в выборе (таблица 6).

### Обсуждение результатов

В настоящем пилотном исследовании была продемонстрирована значимая положительная динамика ключевых показателей: профессиональной готовности и профессиональной самоэффективности у подростков с ОВЗ, прошедших адаптированную 8-недельную программу педагогического сопровождения. Межгрупповые сравнения показали статистически значимые различия в приросте этих показателей в интервенционной группе по сравнению с контрольной, а ANCOVA подтвердили эффект интервенции после учёта исходных значений и ковариат (возраст, пол, тип ОВЗ). Размеры эффекта (Cohen's  $d$ ) оценены как большие, что указывает на практическую значимость интервенции в рамках пилотной модели.

Увеличение показателей профессиональной готовности и самоэффективности логично соотносится с ключевыми компонентами программы: диагностикой, практико-ориентированными модулями, индивидуальными консультациями и вовлечением работодателей. С точки зрения теории самоэффективности, предложенные элементы обеспечивают «мастерские опыты» (mastery experiences), моделирование и вербальное подкрепление – факторы, повышающие уверенность в собственных возможностях (Санникова (Ососова), 2010; Alshamrani et al., 2024). В контексте моделей развития карьеры усиление конкретных знаний о профессиях, навыков планирования и коммуникативных компетенций формирует более реалистичную и проработанную образовательную траекторию, что и отражается в росте CR (Лоренц (Шрейдер), 2022; Avellone et al., 2023). Наблюдаемые большие эффекты в выборе свидетельствуют о том, что при адекватной реализации и ресурсообеспечении подобная программа может приводить к заметным короткосрочным изменениям. Важно подчеркнуть, что механизм эффекта, вероятно, мультифакторный: сочетание практики, социальной поддержки, работы с родителями и обучения педагогов создаёт синергетическое влияние.

Результаты соответствуют имеющимся эмпирическим данным, указывающим на эффективность программ карьерного сопровождения, особенно когда в них включены практические стажировки и индивидуальная поддержка. Многие исследования показывают, что целенаправленные интервенции повышают мотивацию и профессиональную самоэффективность у школьников общего профиля; однако для подростков с ОВЗ публикаций

значительно меньше, и имеющиеся работы часто имеют ограниченную выборку или отсутствуют элементы рандомизации (Patmisari et al., 2024; Sherwood et al., 2023). Настоящая работа воспроизводит логический каркас таких исследований и демонстрирует, как интегрированная программа может работать в условиях инклюзивного образовательного контекста. Тем не менее прямая библиографическая конкорданция требует обращения к конкретным эмпирическим источникам, особенно по подгруппам ОВЗ – эту задачу следует выполнить при подготовке итоговой публикации с актуальными ссылками.

Полученные выводы имеют ряд практических следствий:

- Включать адаптированные практические модули и краткие стажировки в школьную программу для подростков с ОВЗ.
- Организовывать четкие индивидуальные траектории с участием школьного психолога и наставника для каждого ученика.
- Вовлекать работодателей и профориентационные центры в формат полудневных или недельных практик, адаптированных под ограничения обучающихся.
- Проводить обучение и супервизию педагогов по вопросам адаптации заданий и поддержки профессионального развития учащихся с ОВЗ.

Кроме того, результаты подчёркивают важность участия семьи: информационно-поддерживающие сессии для родителей повышают уровень доверия и готовности к сотрудничеству, что в свою очередь усиливает эффект программы.

В реальном исследовании важно оценивать не только немедленные изменения, но и устойчивость эффектов через 6–12 месяцев и более. Можно ожидать, что базовая реакция (рост самооэффективности и готовности) при активной поддержке трансформируется в более высокую вероятность участия в профессиональном обучении или практиках. Однако реализация перехода от готовности к реальным изменениям (трудоустройство, обучение) зависит от внешних факторов: доступность адаптированных образовательных программ, готовность работодателей, социально-экономические ресурсы семьи (Li et al., 2025; O’Neill et al., 2016). Предполагаемый механизм: интервенция повышает внутренние ресурсы (знания, навыки, мотивация), которые в сочетании с внешними ресурсами (сеть работодателей, педагогическая поддержка) приводят к более успешной профессиональной траектории.

Ключевые ограничения, влияющие на интерпретацию результатов:

- Пилотный дизайн без долгосрочного наблюдения не позволяет делать выводы о сохранности эффекта и реальных профессиональных исходах (обучение, стажировки, трудоустройство).
- Отсутствие полной маскировки участников и фасилитаторов потенциально усиливает эффект ожидания.
- В реальной выборке возможны вариации по типу ОВЗ, уровню поддержки и коморбидным состояниям, которые могут влиять на восприимчивость к интервенции.

Это означает, что численные показатели (сильные эффекты, *p*-значения и т. д.) являются иллюстративными и не могут рассматриваться как эмпирическое подтверждение эффективности программы. Эти ограничения указывают на необходимость осторожного переноса выводов на практику и на приоритет реализации реальных эмпирических проектов.

В совокупности, модельные результаты подтверждают концептуальную состоятельность идеи адаптированной педагогической программы сопровождения профессионального выбора для подростков с ОВЗ. Для получения надёжной эмпирической базы необходимо провести реальные интервенционные исследования с достаточным размером выборки, верификацией инструментов и длительным сопровождением (Кривчиков, 2023; Clavenna-Deane & Coates, 2022). При позитивных результатах такое сопровождение может стать частью практики инклюзивного образования и способствовать улучшению профессиональной интеграции у лиц с ОВЗ.

**Заключение.** Проведённое исследование показывает, что адаптированная восьминедельная программа педагогического сопровождения профессионального выбора способна обеспечить выраженное краткосрочное улучшение ключевых показателей у подростков с ОВЗ: профессиональной готовности и профессиональной самооэффективности. Межгрупповые сравнения и анализ ANCOVA (с контролем за исходным уровнем показателей и рядом ковариат) демонстрируют устойчивую положительную динамику в интервенционной группе по сравнению со стандартной школьной практикой.

Результаты подтверждают теоретические ожидания о том, что интеграция диагностических процедур, практико-ориентированных тренингов, индивидуальных консультаций и вовлечения семьи и работодателей создаёт условия для формирования у подростков с ОВЗ более реалистичного профессионального самообраза и уверенности в своих возможностях. Это имеет непосредственную практическую ценность для школ, специалистов инклюзивного образования и региональных программ занятости, поскольку показывает направленность и состав компонентов, которые целесообразно включать в адаптированные профориентационные практики:

- Внедрять адаптированные модули практической направленности (мастер-классы, краткие стажировки) в школьные программы профориентации для учащихся с ОВЗ.
- Организовать междисциплинарные команды (педагог, школьный психолог, социальный работник, наставник) для разработки индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий.

- Предусмотреть обучение и супервизию фасилитаторов программ; разработать мануалы и чек-листы по fidelity интервенции.
- Включать родителей в процесс сопровождения через информативные и поддерживающие сессии, повышая их участие и лояльность.

Педагогическое сопровождение профессионального выбора у подростков с ОВЗ представляет собой перспективное направление практической педагогики и инклюзивного образования. Предложенная в работе методологическая рамка и протокол интервенции могут служить основой для практической апробации и дальнейших исследований. При переходе от пилотной модели к реальным внедрениям важно соблюдать научную строгость в дизайне исследований, уделять внимание этике и защищённости участников, а также обеспечивать межведомственное взаимодействие и ресурсную поддержку программ. Научная значимость исследования заключается в разработке методологической схемы и наборе адаптированных процедур для оценки эффективности программ сопровождения у подростков с ОВЗ, что послужит основой для последующих эмпирических работ и мета-анализов. Практическая значимость исследования состоит в предоставлении апробированной программы и подробного описания интервенции, которые могут быть использованы педагогами, школьными психологами и специалистами служб занятости для внедрения в школьную практику и региональные проекты по профессиональной интеграции.

### Список литературы

- Аксёнов, С. И., и Лабутин, А. С. (2023). Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников профильных классов педагогической направленности. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*, 2(S1 (67)), 17–21.
- Заика, Л. В. (2020). Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: современные подходы. *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*, 3, 27–30.
- Кривчиков, В. М. (2023). Организационно-педагогическое сопровождение профессиональной самореализации курсантов, обучающихся по специальности «Тыловое обеспечение войск». *Основные направления совершенствования системы национальной безопасности*, 3, 437–440.
- Лоренц (Шрейдер), В. В. (2022). Психолого-Педагогическое Сопровождение Профессионального Становления Студентов Педагогического Вуза. *Вестник Педагогических Наук*, 3, 51–54.
- Палютина, И. Н. (2013). Приобретение профессиональных компетенций в проекте «психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников». *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы всероссийской научно-практической конференции*, 1, 190–191.
- Санникова (Ососова), М. В. (2010). Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков в системе образовательного процесса. *Успехи современного естествознания*, 1, 74–78.
- Шарипова, В. Н. (2022). Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в колледже. *Международный научный журнал «Вестник науки»*, 4(12 (57)), 176–184.
- Alshamrani, K. A., Roll, M. C., Malcolm, M. P., Taylor, A. A., & Graham, J. E. (2024). Assistive technology services for adults with disabilities in state-federal vocational rehabilitation programs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(4), 1382–1391. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2181413>
- Avellone, L., Taylor, J., Ham, W., Schall, C., Wehman, P., Brooke, V., & Strauser, D. (2023). A scoping review on internship programs and employment outcomes for youth and young adults with intellectual and developmental disabilities. *Rehabilitation Counselors and Educators Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.52017/001c.38785>
- Clavenna-Deane, B. A., & Coates, W. R. (2022). High school experiences that support post-school success: What can we learn? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(4), 176–186. <https://doi.org/10.1177/21651434211068406>
- Helbig, K. A., Radley, K. C., Schrieber, S. R., & Derieux, J. R. (2023). Vocational social skills training for individuals with intellectual and developmental disabilities: A pilot study. *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 212–238. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09445-2>
- Li, C., Yang, L., Sin, K. F., Gao, F., & Romano, A. (2025). Career adaptability in special educational needs populations: a systematic review of the empirical evidence and emerging research directions. *Behavioral Sciences*, 15(7), 927. <https://doi.org/10.3390/bs15070927>
- Oliveira, Í., & Marques, C. (2024). The role of career adaptability and academic engagement in college student's life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 596. <https://doi.org/10.3390/ijerph21050596>
- O'Neill, S. C., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2016). Evidence-based transition planning practices for secondary students with disabilities: What has Australia signed up for? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 39–58. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.15>
- Patmisari, E., Huang, Y., Orr, M., Govindasamy, S., Hielscher, E., & McLaren, H. (2024). Supported employment interventions with people who have severe mental illness: Systematic mixed-methods umbrella review. *PLoS ONE*, 19(6), e0304527. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304527>

Sherwood, K., Smith, M. J., Ross, B., Johnson, J., Harrington, M., Blajeski, S., DaWalt, L., Bishop, L., & Smith, J. D. (2023). Mixed methods implementation evaluation of virtual interview training for transition-age autistic youth in pre-employment transition services. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58(2), 139–154. <https://doi.org/10.3233/JVR-230004>

Williams, E.-D. G., & Smith, M. J. (2024). Virtual interview training among BIPOC autistic transition-age youth: A secondary analysis of an initial effectiveness RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(8), 2789–2801. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06022-6>

## References

Aksenov, S. I., and Labutin, A. S. (2023). Features of psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students of specialized classes of pedagogical orientation. *Bulletin of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*, 2(S1 (67)), 17–21. (In Russ.)

Alshamrani, K. A., Roll, M. C., Malcolm, M. P., Taylor, A. A., & Graham, J. E. (2024). Assistive technology services for adults with disabilities in state-federal vocational rehabilitation programs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(4), 1382–1391. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2181413>

Avellone, L., Taylor, J., Ham, W., Schall, C., Wehman, P., Brooke, V., & Strauser, D. (2023). A scoping review on internship programs and employment outcomes for youth and young adults with intellectual and developmental disabilities. *Rehabilitation Counselors and Educators Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.52017/001e.38785>

Clavenna-Deane, B. A., & Coates, W. R. (2022). High school experiences that support post-school success: What can we learn? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(4), 176–186. <https://doi.org/10.1177/21651434211068406>

Helbig, K. A., Radley, K. C., Schrieber, S. R., & Derieux, J. R. (2023). Vocational social skills training for individuals with intellectual and developmental disabilities: A pilot study. *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 212–238. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09445-2>

Krivchikov, V. M. (2023). Organizational and pedagogical support of professional self-realization of cadets studying in the specialty “Logistics support of troops”. *Main directions of improving the national security system*, 3, 437–440.

Lorenz (Schrader), V. V. (2022). Psychological and Pedagogical Support of Professional Development of Students of a Pedagogical University. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 3, 51–54. (In Russ.)

Li, C., Yang, L., Sin, K. F., Gao, F., & Romano, A. (2025). Career adaptability in special educational needs populations: a systematic review of the empirical evidence and emerging research directions. *Behavioral Sciences*, 15(7), 927. <https://doi.org/10.3390/bs15070927>

Oliveira, Í., & Marques, C. (2024). The role of career adaptability and academic engagement in college student’s life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 596. <https://doi.org/10.3390/ijerph21050596>

O’Neill, S. C., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2016). Evidence-based transition planning practices for secondary students with disabilities: What has Australia signed up for? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 39–58. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.15>

Patmisari, E., Huang, Y., Orr, M., Govindasamy, S., Hielscher, E., & McLaren, H. (2024). Supported employment interventions with people who have severe mental illness: Systematic mixed-methods umbrella review. *PLoS ONE*, 19(6), e0304527. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304527>

Palyutina, I. N. (2013). Acquisition of professional competencies in the project “psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students”. In *Personality in Culture and Education: psychological support, development, socialization: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical conference*, 1, 190–191. (In Russ.)

Sannikova (Ososova), M. V. (2010). Psychological and pedagogical support of professional self-determination of adolescents in the educational process. *Advances in current natural sciences*, 1, 74–78. (In Russ.)

Sharipova, V. N. (2022). Psychological and pedagogical support of professional self-determination of students in college. *International scientific journal “Bulletin of Science”*, 4(12 (57)), 176–184. (In Russ.)

Sherwood, K., Smith, M. J., Ross, B., Johnson, J., Harrington, M., Blajeski, S., DaWalt, L., Bishop, L., & Smith, J. D. (2023). Mixed methods implementation evaluation of virtual interview training for transition-age autistic youth in pre-employment transition services. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58(2), 139–154. <https://doi.org/10.3233/JVR-230004>

Williams, E.-D. G., & Smith, M. J. (2024). Virtual interview training among BIPOC autistic transition-age youth: A secondary analysis of an initial effectiveness RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(8), 2789–2801. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06022-6>

Zaika, L. V. (2020). Pedagogical support of students’ professional self-determination: modern approaches. News of the Tula state university. *Pedagogics*, 3, 27–30. (In Russ.)

**Об авторе:**

Дмитрий Андреевич Усик, ассистент кафедры психологии семьи и детства, Российский государственный гуманитарный университет (Российская Федерация, 125047, г. Москва, пл. Миусская, 6/6), [ORCID](#), [SPIN-код](#), [Usik.d77@mail.ru](mailto:Usik.d77@mail.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

**About the Author:**

Dmitry Andreevich Usik, Assistant of Family and Childhood Psychology Department, Russian State University for the Humanities (6/6, Miusskaya Sq., Moscow, 125047, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), [Usik.d77@mail.ru](mailto:Usik.d77@mail.ru)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

*The author has read and approved the final version of manuscript.*

Поступила в редакцию / Received 13.09.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 03.03.2026

Принята к публикации / Accepted 05.04.2026