 © Авторы статьи / Authors of the article

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88 EDN: WIJVOK

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

Ю С.[1, *]

[1] Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (19938115874[at]163.com)

Предложена: 28.08.2026; Принята: 22.10.2026; Опубликована: 17.11.2026

Аннотация

Статья направлена на теоретико-методологическое изучение профессиональной компетентности будущего учителя музыки для инклюзивного обучения учащихся с особенностями развития. Актуальность исследования определяется как ростом уровня инклюзии в образовательном процессе, так и отсутствием научно обоснованной системы содержания и структуры подготовки учителя музыки по реализации коррекционно-развивающего потенциала музыкального искусства. Предметом работы является разработка комплексной модели готовности. Методы исследования: метод теоретического анализа, синтеза; сравнительно-сопоставительный анализ литературы по проблеме исследования; моделирование. Отличается от ранее разработанных моделей в области общей педагогики наличием 5 интегрированных структурных элементов: мотивационно-ценностное, когнитивное, эмоционально-коммуникативное, музыкально-адаптационное и рефлексивное. Структурным звеном является музыкально-адаптационное направление — оно направлено на изменение содержания музыкального материала, способов восприятия музыки и двигательной активности, форм организации занятий по состоянию психического здоровья и физического развития детей с нарушениями. Научная новизна исследования заключается в разработке пятикомпонентной модели готовности будущего учителя музыки к инклюзивному обучению, включающей музыкально-адаптационный компонент как элемент, объединяющий коррекционно-развивающие, коммуникативные и адаптивные возможности музыкальной деятельности. В статье также определены направления формирования исследуемой готовности в педагогическом вузе, предполагающие междисциплинарную интеграцию музыкально-педагогических, психологических и специально-коррекционных знаний. Разработанная модель является базой для последующей эмпирической верификации и развития системы подготовки педагогов музыкальной специальности к работе с детьми в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагоги музыкального профиля, профессиональная готовность, обучающиеся с нарушениями развития, структурная модель готовности.

A THEORETICAL ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR THE INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

Research article

Yu S.[1, *]

[1] Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

* Corresponding author (19938115874[at]163.com)

Suggested: 28.08.2026; Accepted: 22.10.2026; Published: 17.11.2026

Abstract

The article aims to provide a theoretical and methodological review of the professional competence required of future music teachers for the inclusive education of students with special needs. The relevance of the study is determined both by the increasing level of inclusion in the educational process and by the lack of a scientifically sound system for the content and structure of music teacher training aimed at implementing the remedial and developmental potential of musical art. The subject of the study is the development of a complex model of readiness. Research methods are the following: theoretical analysis and synthesis; comparative analysis of the literature on the research problem; modelling. Unlike previously developed models in the field of general pedagogy, such model is characterised by the presence of 5 integrated structural elements: motivational-value, cognitive, emotional-communicative, musical-adaptive and reflective ones. The musical-adaptive component forms a structural link — it is aimed at modifying the content of musical material, the ways in which music is perceived and motor activity is carried out, and the organisation of lessons in accordance with the mental health and physical development of children with disabilities. The scientific novelty of the study lies in the development of a five-component model of a future music teacher's readiness for inclusive education, which includes the musical-adaptive component as an element that unites the corrective-developmental, communicative and adaptive potential of musical activity. The paper also identifies areas for developing the studied readiness within a teacher training university, involving the interdisciplinary integration of knowledge in music education, psychology and special educational needs. The model developed serves as a basis for subsequent empirical verification and the development of a system for training music teachers to work with children in inclusive settings.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Keywords: inclusive education, music teachers, professional readiness, students with developmental disorders, structural model of readiness.

Введение

Образование инклюзивное — это приоритетная задача государственной политики РФ и всего мира; гарантирует каждому ребенку право на получение качественного, полноценного обучения без учета его индивидуальных особенностей. Музыкальное образование в данном случае не исключение — музыкальная деятельность развивает у детей эмоциональные, коммуникативные навыки, мышление, помогает включать детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социокультурную жизнь [16].

Проанализированные исследования характеризуются тем, что в них рассматриваются лишь общие педагогические модели готовности. Не раскрыта структура профессиональной готовности будущего учителя по специальности «музыкальное образование», в частности ее компонент — способность адаптировать музыкальные методики под особенности учеников [6].

Цель — разработка теоретического аппарата профессиональной готовности будущего музыкального педагога к работе с учащимися в условиях инклюзии; определение содержательной структуры данной готовности (компонентов), ее особенностей для музыкального образования.

Задачи работы:

1. Изучение отечественной и зарубежной литературы по вопросам инклюзивного музыкального образования, подготовка специалистов.
2. Определить составляющие профессиональной готовности по материалам зарубежной и российской литературы.
3. Разработать модель готовности на основе музыкально адаптационного подхода.
4. Определение путей развития готовности в педагогическом университете.

Методология исследования

2.1. Методологические основания исследования

В основе теоретико-методологического базиса работы лежат три взаимосвязанных подхода: компетентностный, диспозициональный и функциональный. на их основе мы будем рассматривать готовность будущего педагога по специальности «Музыкальное искусство» для инклюзивного образования в виде комплексного профессионально-личностного развития.

Компетентностная парадигма дает основание говорить о готовности как о комплексном качестве личности — совокупности знаний, умений, навыков, опыта деятельности и ценностей для осуществления инклюзивного музыкального обучения.

Диспозиционный подход — это теория инклюзивных диспозиций; рассматривает профессиональную готовность как совокупность устойчивых ценностно-смысловых установок у будущего учителя относительно детей с ООП и инклюзией.

В работе В. З. Кантор, Ю. Л. Проекта установлено, что инклюзивные диспозиции педагога коррелируют с его компетентностью, но при этом не идентичны ей — они характеризуют ценностно-смысловое отношение субъекта к задачам образования в условиях инклюзии [2].

Функциональный метод дает возможность рассмотреть учебно-профессиональную деятельность педагога по музыке с позиции реализации системы образовательной, развивающей, коррекционной-психолого-педагогической и коммуникативной функции при организации инклюзивного образования.

2.2. Список источников исследования

Источники для работы — это российские и иностранные журнальные статьи на тему инклюзии в образовании, подготовка к работе учителя, музыкальная педагогика.

К основным источникам можно отнести работы М. Карбони (2025) о специфике музыкального мышления детей со школьными затруднениями, значением музыки для развития когнитивных и эмоциональных способностей [7].

Особое место в исследовании занимают труды В. З. Кантора, Ю. Л. Проекта, А. П. Антропова и др., по проблеме развития инклюзивных установок у будущего педагога; подготовка профессорско-преподавательского состава на предмет осуществления инклюзии [4].

Отдельно стоит отметить работу Zhu T., Zhang Y. (2023) – построение концептуальной модели музыкального обучения для учащихся с особыми образовательными нуждами по Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (ICF) [14].

На основе проанализированных материалов определены составляющие профессиональной компетентности педагога по вопросам инклюзивного образования, особенности работы учителя музыки при реализации образовательной инклюзии.

2.3. Методы исследования

Методы исследования. Для достижения целей и решение задач исследования применялись взаимосвязанные теоретические методы.

Теоретические методы — анализ и синтез материалов научно-методической литературы по вопросам современной подготовки специалистов сферы образования, инклюзивного обучения и музыкального воспитания.

На основе сравнительного сопоставления были определены сходные и различающиеся черты уже разработанных моделей готовности педагога к работе с обучающимися с ОВЗ.

Метод теоретического моделирования использовался для разработки авторской модели готовности будущих педагогов музыкального профиля к инклюзивному обучению детей с нарушениями развития.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Интерпретация, научное обобщение — методы позволили структурировать результаты исследования и сделать выводы по теории.

Оценка возможных моделей структуры профессиональной готовности учителя

Для разработки авторской модели готовности будущих учителей музыки для работы в условиях инклюзии выполнен направленный теоретико-аналитический обзор литературы по проблемам теории и практики инклюзивного образования, а также по вопросам музыкальной педагогики.

1. Международные исследования музыкального мышления у детей с нарушениями развития.

Карбони (2025) указывает на необходимость формирования музыкальной компетентности обучающихся с особенностями психофизического развития [7]. В работе указывается роль занятий музыкой как фактор развития познавательной деятельности, двигательной координации и эмоциональной сферы ребенка, в связи с чем необходимо вовлекать детей с интеллектуальной недостаточностью и др. Это позволяет обосновать выделение музыкально адаптационного компонента в системе подготовки педагога.

2. Создание инклюзивных установок у будущих педагогов.

Кантор и Проект (2023) описывают механизмы формирования у студентов педагогических вузов инклюзивных ценностей и готовности к работе с детьми с особенностями развития. Исследование показывает, что мотивационно-ценностный компонент является ключевым для формирования устойчивой профессиональной готовности и положительного отношения к инклюзии [4].

3. Профессиональная готовность преподавателей к работе в условиях инклюзии.

По мнению авторов исследования Кантор В.З., соавт. (2020) наличие знаний по вопросам адаптации и особенностей лиц с ОВЗ — когнитивная составляющая — является фактором успешности процесса инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Это знание служит фундаментом для формирования собственной модели готовности [3].

4. Типология инклюзивных диспозиций.

По результатам исследования Кантор В.З., соавторы (2023) описывают типы инклюзивных диспозиций педагога, определяют связь ценностей — знаний — навыков. На основании сравнения литературных источников выделяются перекликающиеся основные компоненты, на базе которых была построена пятикомпонентная модель [5].

5. Функциональное направление музыкального образования.

Чжу и Чжан (2023) считают целесообразным применять ICF при разработке гибких и инклюзивных курсов музыки для детей с ОВЗ. Работа подтверждает важность трехмерности рассмотрения — организм, активность и участие; контекстуальные условия. Результаты дают методологическое обоснование музыкально адаптирующей составляющей, оценке результативности учебно-воспитательного процесса [15].

Таблица 1 - Сводная таблица моделей структуры готовности учителя к инклюзии

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88.1

Автор	Компоненты основные
Кантор и соавт. (2020)	мотивационно-ценностный, когнитивный
Кантор и Проект (2023)	мотивационно-ценностный, эмоционально-коммуникативный
Carboni (2025)	когнитивный, музыкально-адаптационный
Zhu и Zhang (2023)	музыкально-адаптационный, рефлексивный.
Авторская модель	мотивационно-ценностный; когнитивный; эмоционально-коммуникативный; музыкально-адаптационный; рефлексивно-оценочный.

Примечание: составлено автором

6. Выводы из анализа литературы.

Выделяют общие компоненты готовности — это мотивационно ценностный, когнитивный и эмоционально коммуникативные. Специфическими компонентами для учителя музыки выступают музыкально адаптационный; он определяется по результатам рассмотрения функциональных задач перед учащимися с ОВЗ. Компонент рефлексии гарантирует постоянное развитие себя как специалиста и осмысление своей работы.

На основании этих выводов возможно построить Авторскую теоретическую модель готовности, включающую пять взаимосвязанных компонентов, которая будет подробно рассмотрена в следующем разделе. Проведённый анализ научной литературы позволяет сделать несколько важных выводов.

Во-первых, большинство ученых определяют профессиональную компетентность педагога в сфере инклюзивного образования через призму его многосторонней готовности (ценностно-мотивационная сфера; специальная подготовка; коммуникативная компетентность) [9].

Во-вторых, проведён анализ исследований на предмет наличия унифицированной модели структуры готовности педагога музыкальной направленности для работы с детьми с ОВЗ.

В третьих, работы по музыкальной педагогике говорят о специфике musical activity как одном из компонентов профессионального становления будущего учителя музыки.

 © Авторы статьи / Authors of the article

На основе полученных результатов была разработана авторская теоретическая концепция о готовности будущих специалистов по музыке для работы с детьми, имеющими нарушения развития.

Теоретическое обоснование подготовки будущего учителя музыки к работе с детьми ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Анализ полученных результатов дает возможность перейти от фрагментарного изучения проблем профессиональной подготовки педагогов на уровень формирования системы подготовки будущего учителя музыки к работе в условиях инклюзии.

Изучение литературы по проблеме профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования позволило выявить следующие положения: исследователи чаще всего определяют ценностно-мотивационные, когнитивные и коммуникативные качества как основу профессионализма педагога. Однако особенность музыкально-педагогического процесса обусловливает необходимость учета ряда иных аспектов — особенности музыкальной чувствительности, музыкального мышления; художественно творческая деятельность, коррекционно-развивающий потенциал музыки.

В связи с этим необходимо понимать под готовностью к будущей профессиональной деятельности учителя по музыке комплексный интегральный уровень подготовки, состоящий из ряда взаимосвязанных элементов для эффективного выполнения работы в системе инклюзивного образования.

На основании проведённого теоретического анализа предлагается авторская теоретическая модель готовности будущих педагогов музыкального профиля к инклюзивному обучению детей с нарушениями развития.

В состав модели входят 5 элементов.

– мотивационно-ценностный;
– когнитивный;
– эмоционально-коммуникативный;
– музыкально адаптационный;
– рефлексивный.

Структура представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Авторская теоретическая модель готовности будущего педагога музыкальной направленности к работе с детьми, имеющими нарушения развития

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88.2

Примечание: составлено автором

Каждый компонент имеет свою определенную роль, но лишь вместе они создают условия для формирования интегративной профессиональной готовности будущего учителя к инклюзивному образованию.

Мотивационно-ценностный аспект характеризует осознание педагогом будущего направления на инклюзивное образование, ценность гуманизма, ценности равного доступа к образованию. Мотивационно-ценностный блок — это осмысление педагогом идеи об инклюзивном образовании; ценность гуманизма; ценность равноправия в получении образования.

Когнитивно-содержательная составляющая — совокупность профессиональных знаний по вопросам развития психики обучающихся с ОВЗ, специфики музыкального восприятия у них, новые технологии инклюзивного образования и сопровождения.

Компонент эмоционально коммуникативный — это проявление эмпатии педагогом, его умение поддержать эмоциональное состояние обучающегося, взаимодействие с участниками образовательной деятельности. Данный

 © Авторы статьи / Authors of the article

компонент особо актуален при обучении музыке, так как здесь одна из главных форм влияния на ученика — это эмоциональная коммуникация.

Рефлексия — это условие для возможности анализа своей деятельности как учителя музыки, оценка действенности применяемых методов работы с учащимися и постоянное развитие себя в профессии.

Отдельное место в составе модели имеет музыкально адаптационная составляющая — это для нас характерный признак профессиональной готовности именно педагога по музыке.

Отличительная черта предложенной модели — ее направленность не столько на общие педагогические качества (как это часто бывает при разработке подобных моделей), сколько именно на музыкальные аспекты подготовки специалиста к работе в условиях инклюзии. Музыкальный адаптационный блок показывает уровень готовности педагога к тому, чтобы менять содержание музыки, формат проведения урока, методику работы по музыке под нужды учащихся [8].

Необходимость выделения данного компонента подтверждается результатами современных исследований в области музыкального мышления и специальной музыкальной педагогики. Согласно исследованиям M. Carboni, музыкальная деятельность способствует развитию когнитивных функций, пространственно-временной организации деятельности, эмоциональной регуляции и коммуникативных навыков обучающихся с различными нарушениями развития [7]. Аналогичные выводы представлены в исследованиях Зу и Чжан, разработавших функционально ориентированную модель музыкального образования на основе Международной классификации функционирования (ICF) [15].

В результате чего музыкально адаптационная составляющая является инструментом реализации практики инклюзивного музыкального образования, а также мостом для перехода от когнитивно-эмоционально коммуникативных и ценностно-ориентированных характеристик к профессиональной компетентности учителя.

Все элементы взаимосвязаны в системе. Можно предположить, что недостаточная сформированность хотя бы одного из компонентов может привести к снижению результативности инклюзивного музыкального обучения. Из этого следует вывод о необходимости комплексной подготовки специалистов по музыкальному образованию — это не отдельные навыки и умения, а система профессионально-педагогической компетентности.

Таблица 2 - Компонентный состав авторской модели готовности будущих специалистов музыкальной направленности к работе в условиях инклюзии

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88.3

Компонент	Функции	Примеры воплощения
Мотивационно-ценностный	Признание инклюзивного подхода	Гуманитарная педагогика. Работа с детьми на инклюзивном проекте
Когнитивный	Понимать особенности детского возраста	Разработка траектории индивидуального обучения
Эмоциональный коммуникативный	Сочувствие, поддержка	Формирование психологического климата. Групповая динамика
Музыкально-адаптационный	Адаптирование музыки	Дифференциация уроков. Интегрирование двигательной и слуховой деятельности
Рефлексия	Самоанализ и развитие	Дневники рефлексии. Корректировка методики работы с детьми

Примечание: составлено автором

1. Результаты теоретических выводов.

На основе проведенного анализа теоретических источников по вопросам инклюзивного образования, подготовки специалистов к работе в условиях инклюзии, музыкальной педагогики были определены особенности структуры готовности будущего специалиста музыкального профиля к работе с детьми с нарушениями развития.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что ранее разработанные модели готовности имеют направленность только на общие педагогические качества, недостаточно учитывают специфичность музыкально-педагогического процесса. На основании этого можно говорить о необходимости дополнения состава готовности компонентом по адаптации музыкального содержания, методики и форм работы с обучающимися.

На основе проведенного теоретико-методологического исследования построена авторская модель готовности будущего специалиста по музыке к работе с детьми с ОВЗ — это система из пяти составляющих: мотивационно ценностная; познавательная; эмоциональная коммуникативная; музыкально адаптационная; рефлексивно оценочная.

2. Структура авторского подхода.

Изучение структуры построенной нами модели позволяет констатировать, что выделенные элементы между собой взаимосвязаны и характеризуют разные грани готовности будущего специалиста по направлению «музыкальное искусство» к работе с детьми с ОВЗ. Мотивационно-ценностный — характеризует вектор профессионального

 © Авторы статьи / Authors of the article

самоопределения педагога; когнитивный — система знаний о предмете; эмоционально коммуникативный — способность к общению с обучающимися, их психолого-педагогическому сопровождению; музыкально-адаптационный — предметная область музыкального образования; рефлексивный – анализ и улучшение своей работы как специалиста.

Все эти элементы вместе составляют единую систему готовности. Общепедагогические компетентности дополняются особенностями музыкально инклюзивного процесса. Музыкально адаптационный элемент является связкой между профессиональными знаниями, коммуникативностью и практикой организации музыкального образования по индивидуализированным принципам.

3. Особенности музыкально адаптационной составляющей.

Особое значение в структуре модели имеет музыкально-адаптационный компонент. Теоретический анализ позволяет заключить, что именно данный компонент отражает специфику профессиональной деятельности учителя музыки в условиях инклюзивного образования и не представлен в большинстве существующих моделей профессиональной готовности педагогов.

Музыкально-адаптационная функция подразумевает умение учителя варьировать содержание музыкального содержания; выбирать подходящие виды музыкальных занятий; задействовать разные пути получения информации; строить музыкальную коммуникацию в соответствии с особенностями учеников [13].

Обоснование необходимости выделение этого элемента основано на результатах исследований в области музыкального мышления и специальной музыкальной педагогики — исследования в области музыкальной психологии и специальной педагогики показывают значительный коррекционный и развивающий потенциал музыкального образования для детей с нарушениями развития [7], [15].

Следовательно, музыкально-адаптационный блок является не просто отдельной компетентностью, а системно формирующим фактором готовности к профессиональной деятельности будущего педагога по музыке.

4. Связи между элементами готовности.

На основании проведенного исследования можно заключить, что все элементы авторского подхода взаимосвязаны между собой.

Компоненты взаимодействуют между собой системно — имеют независимый характер в работе каждого из них, но именно посредством взаимосвязи все они формируют единую систему профессионального становления будущего музыкального педагога.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что уменьшение степени сформированности любого компонента ведет к снижению результативности всего комплекса профессиональной готовности.

Таким образом, формирование педагога музыкального направления должно включать работу по всем элементам данной модели с целью их объединения в целостную структуру системы подготовки специалистов.

Направления развития готовности на педагогическом университете

Из представленных выше составляющих структуры авторской модели можно вывести основные векторы целенаправленной подготовки будущих специалистов музыкальной направленности к работе по включению в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ на базе вуза.

Системная интеграция теорий — это изменение содержания ОПП за счет введения междисциплинарного блока (специальная психология, коррекционная педагогика, музыкальная терапия). Данный подход направлен на решение проблемы недостаточной развитости когниции готовности — это означает, что необходимо дать студентам знания о специфике нозологии ребенка с нарушением развития, а также создать представление о психофизиологической природе музыкального восприятия и активности при дизонтогенезе [10].

Во-вторых — реализация пролонгированной практико-ориентированной подготовки осуществляется посредством вовлечения обучающихся в реальную трудовую деятельность на базе инклюзивных учреждений образования, центров реабилитации, СПО. По этому направлению направлению ставится задача осуществления исследовательско-педагогической деятельности студентов по созданию адаптированных учебных программ, изменению программы музыкальных произведений, формированию индивидуального подхода к обучению. Такая организация практики обеспечивает формирование музыкально-адаптационного и эмоционально-коммуникативного компонентов, поскольку позволяет студентам апробировать теоретические конструкты в ситуациях, приближенных к реальной профессиональной действительности, и вырабатывать оперативные алгоритмы педагогических решений [12].

На 3-ем месте — это реализация механизмов рефлексии профессионального развития за счет использования на занятиях технологии ситуативного моделирования, рассмотрения педагогических ситуаций (казусов), ведение дневника рефлексии своей профессиональной деятельности. Указанные виды работы позволяют формировать у молодого специалиста навык рефлексивного анализа своих представлений, ценностей и действий в работе с детьми-инвалидами. Особая роль отводится развитию мотивационно ценностных установок — ведь именно рефлексия позволяет перейти от внешнего осмысления инклюзии к внутреннему освоению ее как ценности профессии [11].

В-четвертых — формирование инклюзивной среды обучения непосредственно внутри вуза является одним из условий естественного тестирования полученных навыков [12]. Включение учащихся в совместное создание произведений искусства, участие в благотворительных мероприятиях и межпредметные лаборатории для детей с ОВЗ позволяет преодолеть стереотипы мышления; активизировать эмпатические способности; выстроить целостную профессиографическую идентичность педагога по музыке в статусе участника инклюзивного обучения [9].

Следовательно данные направления включают в себя все 5 элементов авторской модели, а значит должны развиваться комплексно во взаимодействии между собой. Взаимодействие данных направлений при их совместном воплощении на уровне теоретико-методологического, практического и личностного компонентов педагогического образования обеспечивает условия для формирования высокой степени профессионального мастерства будущего учителя музыки по организации инклюзивного процесса работы с детьми с нарушением развития.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Обсуждение

Показанные результаты говорят о многослойности структуры профессиональной компетентности будущих учителей музыки по направлению инклюзивного обучения и нуждаются в дальнейшей интерпретации через призму актуальных исследований по формированию кадровой базы для инклюзивной педагогики. В этом параграфе мы не планируем делать какие-либо выводы по результатам эмпирического исследования — напротив, намереваемся вести дискуссию с уже имеющимися теоретическими моделями и определить положение нашей модели в контексте проблемы инклюзивной музыкальной педагогики.

4.1. Структурные особенности модели по отношению к имеющимся аналогам

Предложенная 5-компонентная структура готовности во многом согласуется с существующими в науке взглядами на структуру профессиональной готовности учителя к инклюзивному образованию. Ценностно-мотивационную, когнитивную и коммуникативную сферы рассматривают большинство исследователей феномена инклюзивной готовности как основные компоненты ее формирования. Представленная модель содержит все эти элементы — следовательно, она является непрерывностью предыдущих теорий.

Вместе с тем специфика музыкально-педагогической деятельности, как показывают результаты исследования, требует содержательного расширения традиционной структуры. Именно необходимостью учёта этой специфики обусловлено выделение музыкально-адаптационного компонента, который отсутствует в большинстве общепедагогических моделей готовности. Данный элемент является средством предметного опосредствования — это не общие педагогические навыки адаптации, а изменение содержания музыкального процесса — изменение форм работы со звуком; изменение структуры ритмо-ритмической и восприятия музыки на занятиях; изменение формы общения с учетом сенсомоторики, мышления детей.

Другими словами, авторская модель позволяет перейти от общего понятия «педагогическая готовность» к понятию «предметно методическая компетентность». В этом и заключается ее концептуальная новизна по сравнению с большинством предыдущих моделей.

4.2. Теория музыкально адаптационной составляющей

Отдельно стоит рассмотреть положение музыкально адаптационного компонента как системного элемента предложенной модели. Выделение данного элемента обусловлено не столько логикой педагогически-профессиональной деятельности, сколько новейшими концепциями мышления о музыке (когнитивная теория).

Из работ по музыкальной психологии и нейрокогнитивистике следует, что музыкальная активность существенно разнится от вербальных логических видов деятельности во времени, пространстве, сенсомоторном плане. Музыкальное восприятие и создание музыки требуют специфической временной организации, предсказаний и сенсорно-моторного взаимодействия с помощью других сетей мозга, чем для речи или концептуализации. Таким образом, адаптация музыки для ребенка с нарушением развития — это не просто сокращение текста или замедление темпа. Это изменение самой структуры времени в музыке; перераспределение соотношения слухового восприятия, двигательного действия и чувства [1, С. 320]

Именно это определяет потребность выделении музыкально адаптационного компонента как отдельной структуры. Музыкальный компонент не подчинен ни когнитивному, ни эмоционально коммуникативному — он апеллирует к особым формам музыкальной мысли, имеющим косвенное отношение к словесной мысли и общению. В этом плане музыкально адаптационная компетентность является специфическим знанием профессиональным. Музыкальная педагогика, специальная психология и нейронаука пересекаются при ее формировании.

4.3. Дифференцированная готовность по профилю подготовки

Проведенный анализ теоретических основ формирования профессионального компетентностного уровня педагога дает основания полагать, что готовность будущего учителя к проведению уроков с учащимися с ОВЗ будет разной для разных направлений педагогической подготовки. Это связано со спецификой содержания программы, характером развития компетенций и тем насколько вопросы индивидуального и коррекционного педагогического обеспечения учеников учитываются при формировании специалиста.

Скорее всего, выше уровень предпосылок к формированию инклюзивной готовности у студентов специальностей, для которых проблема личностного развития, индивидуальной адаптации и коррекции является актуальной. А вот студентам педспециальностей при недостаточном представлении проблемы инклюзии будет сложнее овладеть этими видами профессиональной компетентности.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что именно для педагогов по музыке этот вопрос является особенно актуальным. Специфика музыкального образования позволяет реализовывать инклюзивные подходы за счет эмоционально-коммуникативного характера музыкального процесса, но при этом необходимо выстраивать особые адаптационные компетентности. Поэтому компетентность будущего педагога по музыке необходимо рассматривать не в контексте общих педагогических компетенций, а как умение формировать музыкальное образование с учетом особенностей учеников.

То есть можно говорить о том, что отличие профилей подготовки заключается не столько в уровне сформированности инклюзивной готовности, сколько в различных условиях ее формирования (профессиональные предпосылки). Следовательно актуальна разработка интегративного подхода к подготовке будущих педагогов — включение в него общих и предметных составляющих профессиональной готовности.

4.4. Нозологическая дифференциация установок у будущих учителей

В работах по изучению инклюзивных диспозиций педагога выявляется наличие вариативности отношения к детям с разными нарушениями. Это обусловлено спецификой представлений педагогов о различных группах обучающихся, степенью компетентности и идеями относительно того как можно выстроить работу с учащимися.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Такие отличия связаны с особенностями работы по разным видам нарушения — для педагогов необходим разный уровень профессионально-педагогической готовности, коммуникативных навыков и умение дифференцировать обучение.

Актуальность проблемы для учителя-музыканта обусловлена тем, что музыкальное образование отличается от других видов учебной деятельности своим эмоциональным характером, невербальной формой общения, групповой организацией процесса. Включение детей с особыми образовательными потребностями в музыкальную деятельность невозможно без учета их личностных особенностей и способности учителя к вариативности содержания, методов и форм музыкальной работы.

Отсюда вытекает — возможные вариации восприятия будущими учителями обучающихся разных типов нарушения говорят не о разделении «труднее»/«легче», а об улучшении профподготовки по формированию общих инклюзивных компетентностей.

Такая ситуация говорит о необходимости развития рефлексивно-ценностно-мотивационных сфер профессионального становления будущего педагога. Инклюзия в системе образования требует от педагога не просто знания способов инклюзии образовательного процесса, а способность к принятию разнородности учеников как факт действительности современного общества.

4.5. Ограничения исследования и перспективы дальнейшей работы

Проведенное нами исследование обладает теоретическим значением, но оно также характеризуется некоторыми недостатками по методологии исследования, что позволит в дальнейшем продолжить исследования.

Во-первых, данная модель является теоретически обоснованной, но ещё не проверена эмпирически на практике педагога. На следующем этапе необходимо создать методику диагностики для определения степени реализации каждого из 5 составляющих; далее — осуществление экспериментального мониторинга изменения данных показателей при обучении специалистов.

Также данное исследование не предусматривало сравнение разных подходов к формированию готовности. Определенные пути развития являются ориентирами для дальнейшей работы, а не готовыми методиками. Дальнейшие работы можно посвящать созданию и тестированию педагогического модуля по реализации данных путей развития с целью определения его результативности при работе с экспериментальной группой.

Также необходимо отметить, что работа выполнена по материалу подготовки педагогов музыкального направления. Обобщение результатов исследования на иные направления предметной педагогики нуждается в дальнейшей эмпирической верификации. В то же время методология построения предметно-содержательного элемента готовности рассматриваемой работы является примером для создания подобных структур при изучении иных направлений профильного образования.

4.6. Резюме итогов дискуссии

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что данная модель позволяет расширить научную картину профессиональной компетентности педагога по подготовке к работе в условиях инклюзивного образования за счет перехода от общих педагогических компетентностей на уровень предметно-методических. Включение в систему музыкально-адаптационный компонент дает возможность говорить о музыкальной педагогике как о специализированной сфере применения общих подходов к созданию условий для инклюзии, а также ее рассматривать как особую сферу практической работы со своими особенностями, способами и методами организации обучения.

Одновременно изучение характеристик профильной подготовки, особенности работы со студентами разной категории образования дают основания говорить о возможном разном характере развития инклюзивных представлений у будущих специалистов по разным направлениям подготовки и при работе с разными категориями обучающихся. Данная трудность говорит о том, что нужно рассматривать формирование инклюзивности не просто как получение знаний и умений по профессии, а еще и про ценности-мотивацию, рефлексию деятельности специалиста и преодоление стереотипов. Следовательно, подготовка специалистов по образованию должна быть направлена на формирование профессиональных установок и идентичностей для развития стабильной способности работать со всеми группами учащихся.

Заключение

Проведен анализ и сконструирована авторская модель готовности будущего педагога по специальности «Музыкальное образование» для работы в условиях инклюзии — это интегральная многоуровневая структура из мотивации, ценностных ориентаций, знаний (когнитивный компонент), эмоций, коммуникации, музыкальной адаптации и рефлексии.

Модель отражает особенности музыкального профиля в том, что его музыкально-адаптационная составляющая определяет характер адаптации содержания, методов и форм музыкального образования под потребности обучающихся с разными видами нарушений развития.

Все элементы взаимосвязаны между собой — система. От степени интеграции этих элементов будет зависеть результативность организации процесса инклюзивного музыкального обучения.

Предлагаемая автором модель является базой для дальнейшего выведения критериев оценивания сформированности составляющих готовности, а также создания педагогических технологий.

Актуальность работы состоит в практической значимости предложенной модели для построения учебно-методического обеспечения в педагогическом университете; разработки программ профессионального развития; диагностики уровня подготовки обучающихся по профилю специальности.

Теоретическая ценность исследования — приращение знаний по проблеме структуры готовности педагога музыкального профиля для инклюзивного образования; описание системы взаимосвязей между всеми элементами.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Направления перспективных исследований — проведение эмпирического тестирования модели на базе педагогических университетов; разработка методического обеспечения и конструирование комплексной системы диагностики по каждому компоненту.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Сообщество рецензентов Международного научно-исследовательского журнала
DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88.4

Conflict of Interest

None declared.

Review

Community of Reviewers of the International Research Journal
DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.88.4

Список литературы / References

1. Leman M. Embodied Music Cognition and Mediation Technology / M. Leman. — Cambridge, Massachusetts, Usa: The MIT Press, 2007. — 320 p.

2. Кантор В.З. Инклюзивные диспозиции и компетенции педагогов общеобразовательных организаций: проблемы взаимосвязи / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект // Интеграция образования. — 2024. — № 3. — С. 384–399. — DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399.

3. Кантор В.З. Готовность профессорско-преподавательского состава вузов к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью: проблемное поле / В.З. Кантор, А.П. Антропов, Ю.Л. Проект // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2020. — № 195. — С. 7–25. — DOI: 10.33910/1992-6464-2020-195-7-25

4. Кантор В.З. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, А.П. Антропов и др. // Образование и наука. — 2023. — № 10. — С. 12–44. — DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44

5. Кантор В.З. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, А.Н. Кошелева и др. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2023. — № 210. — С. 217–229. — DOI: 10.33910/1992-6464-2023-210-217-229

6. Allan A.A. Vision 2020: A review of 20 years of inclusion studies in music education. / A.A. Allan // Update: Applications of Research in Music Education. — 2022. — № 2. — P. 47–55. — DOI: 10.1177/87551233211040088

7. Carboni M. Musical thinking in specific learning disorders: the potential before and beyond difficulties / M. Carboni // Problems in Music Pedagogy. — 2025. — № 2. — P. 6–21. — DOI: 10.59893/pmp.24(2).001.

8. Sutela K. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs / K. Sutela, M.-L Juntunen, J. Ojala // Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy. — 2016. — № 2. — P. 134–146. — DOI: 10.56883/aijmt.2016.340.

9. Allan A. Three Inclusion Barriers: An Examination of Elementary Music Teachers' Preparation to Teach Learners with Exceptionalities / A. Allan // Journal of Music Teacher Education. — 2026. — № 2. — P. 22-40. — DOI: 10.1177/10570837241307249.

10. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms / U. Sharma. // Oxford Research Encyclopedia of Education; — Oxford: Oxford University Press, 2018. — P. 1–22. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113

11. 王雁,喻璐. 融合教育背景下教师支持系统的构建与阐释//基于社会生态系统理论视角[J]. 中国特殊教育, 2024(9): 頁.30–34+87.

12. De Vroey A. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion / A. De Vroey, A. Lecheval, A. Watkins. — Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. — 64 p. doi: 10.5281/Zenodo.7214964

13. Efstathiou R. How Inclusive are Our Music Classrooms? A Theoretical Model and Case Study from a Preschool Class of a Mainstream Private Nursery School in Cyprus / R. Efstathiou, M. Varvarigou // Music Education Research. — 2025. — 27(2). — P. 148–162. — DOI: 10.1080/14613808.2025.2454646

14. 朱婷，张玉红. 基于 ICF 和 Hauenstein 教育目标分类理论构建特殊音乐教育目标[J]. 中国康复理论与实践，2023，29(9):頁.1110–1116.

15. 朱婷，张玉红. 基于 ICF 构建特殊教育学校音乐教育的理论架构与方法体系[J]. 中国康复理论与实践，2023，29(8):頁.977–984.

16. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education — All means all // UNESCO. — Paris: UNESCO, 2020.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Leman M. Embodied Music Cognition and Mediation Technology / M. Leman. — Cambridge, Massachusetts, Usa: The MIT Press, 2007. — 320 p.

2. Kantor V.Z. Inklyuzivny'e dispozicii i kompetencii pedagogov obshheobrazovatel'ny'x organizacij: problemy' vzaimosvyazi [Inclusive Dispositions and Competences of School Teachers: Problems of Interrelation] / V.Z. Kantor, Yu.L. Proekt // Integration of Education. — 2024. — № 3. — P. 384–399. — DOI: 10.15507/1991-9468.116.028.202403.384-399. [in Russian]

 © Авторы статьи / Authors of the article

3. Kantor V.Z. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov k inklyuzivnomu obucheniyu studentov s invalidnost'yu: problemnoe pole [The Readiness of University Faculty for Inclusive Education of Students with Disabilities: Problematic Field] / V.Z. Kantor, A.P. Antropov, Yu.L. Proekt // News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen. — 2020. — № 195. — P. 7–25. — DOI: 10.33910/1992-6464-2020-195-7-25 [in Russian]

4. Kantor V.Z. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivny'x dispozicij uchitelya [Pedagogical education as a sphere of formation of inclusive teacher attitudes] / V.Z. Kantor, Yu.L. Proekt, A.P. Antropov et al. // Education and Science. — 2023. — № 10. — P. 12–44. — DOI: 10.17853/1994-5639-2023-10-12-44 [in Russian]

5. Kantor V.Z. Inklyuzivny'e dispozicii kak professional'no znachimy'e xarakteristiki budushhix pedagogov: tipologicheskij aspekt [Inclusive attitudes as professionally significant characteristics of future educators: a typological aspect] / V.Z. Kantor, Yu.L. Proekt, A.N. Kosheleva et al. // Herzen State Pedagogical University News. — 2023. — № 210. — P. 217–229. — DOI: 10.33910/1992-6464-2023-210-217-229 [in Russian]

6. Allan A.A. Vision 2020: A review of 20 years of inclusion studies in music education. / A.A. Allan // Update: Applications of Research in Music Education. — 2022. — № 2. — P. 47–55. — DOI: 10.1177/87551233211040088

7. Carboni M. Musical thinking in specific learning disorders: the potential before and beyond difficulties / M. Carboni // Problems in Music Pedagogy. — 2025. — № 2. — P. 6–21. — DOI: 10.59893/pmp.24(2).001.

8. Sutela K. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs / K. Sutela, M.-L Juntunen, J. Ojala // Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy. — 2016. — № 2. — P. 134–146. — DOI: 10.56883/aijmt.2016.340.

9. Allan A. Three Inclusion Barriers: An Examination of Elementary Music Teachers' Preparation to Teach Learners with Exceptionalities / A. Allan // Journal of Music Teacher Education. — 2026. — № 2. — P. 22-40. — DOI: 10.1177/10570837241307249.

10. Sharma U. Preparing to teach in inclusive classrooms / U. Sharma. // Oxford Research Encyclopedia of Education; — Oxford: Oxford University Press, 2018. — P. 1–22. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.113

11. Wang Yan. Rónghé jiàoyù bèijǐng xià jiàoshī zhīchí xìtǒng de gòujiàn yǔ chǎnshì [Construction and Interpretation of Teacher Support Systems in the Context of Inclusive Education: A Perspective Based on Social Ecosystem Theory] / Wang Yan, Yu Lu // Jīyú shèhuì shēngtài xìtǒng lǐlùn shìjiǎo [Chinese Special Education]. — 2024. — № 9. — P. 30–34+87. [in Chinese]

12. De Vroey A. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion / A. De Vroey, A. Lecheval, A. Watkins. — Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. — 64 p. doi: 10.5281/Zenodo.7214964

13. Efstathiou R. How Inclusive are Our Music Classrooms? A Theoretical Model and Case Study from a Preschool Class of a Mainstream Private Nursery School in Cyprus / R. Efstathiou, M. Varvarigou // Music Education Research. — 2025. — 27(2). — P. 148–162. — DOI: 10.1080/14613808.2025.2454646

14. Zhu T. Jīyú ICF hé Hauenstein jiàoyù mùbiāo fēnlèi lǐlùn gòujiàn tèshū yīnyuè jiàoyù mùbiāo [Construction of special music educational objectives based on ICF and Hauenstein taxonomy of educational objectives] / T. Zhu, Y. Zhang // Zhōngguó Kāngfù Lǐlùn yǔ Shíjiàn [Chinese Journal of Rehabilitation Theory and Practice]. — 2023. — 29(9). — P.1110–1116. [in Chinese]

15. Zhu T. Jīyú ICF gòujiàn tèshū jiàoyù xuéxiào yīnyuè jiàoyù de lǐlùn jiàgòu yǔ fāngfǎ tǐxì [Construction of conceptual framework and approaches of music education in special education schools based on ICF] / T. Zhu, Y. Zhang // Zhōngguó Kāngfù Lǐlùn yǔ Shíjiàn [Chinese Journal of Rehabilitation Theory and Practice]. — 2023. — 29(8). — P. 977–984. [in Chinese]

16. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education — All means all // UNESCO. — Paris: UNESCO, 2020.