

ІНКЛЮЗИВНО ОРІЄНТОВАНІ НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КАЛІФОРНІЇ В РОБОТІ З УЧНЯМИ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСКУ МОВУ

Павло Голуб^{1,2}, Ірина Когут¹, Вікторія Маринич¹, Сергій Матвєєв¹

¹ Національний університет фізичного виховання і спорту України, Київ, Україна

² California Public School System, USA

Анотація. У сучасних багатомовних освітніх середовищах фізичне виховання виконує не лише оздоровчу, а й важливу соціально-інтегративну функцію, створює умови для залучення учнів з різним мовним і культурним досвідом. Зростання кількості учнів, які вивчають англійську мову, актуалізує потребу в аналізі інклюзивних педагогічних практик фізичного виховання, здатних забезпечити доступність освітнього процесу та безпечну участь усіх учасників.

Метою є визначення та характеристика навчальних стратегій, комунікативних підходів і організаційних практик, що використовують вчителі фізичного виховання в багатомовному освітньому середовищі штату Каліфорнія для підтримки участі, розуміння та соціальної інтеграції учнів, які вивчають англійську мову. **Методи дослідження.** Дослідження мало описовий характер і здійснювалося шляхом стандартизованого анкетування. У вибірку ввійшов 71 учитель фізичного виховання з різних регіонів Каліфорнії. Для збору даних використано авторську анкету із 24 структурованих запитань, спрямованих на виявлення частоти застосування навчальних стратегій, комунікативних підходів і кооперативних форм роботи з учнями, які вивчають англійську мову. Обробка результатів здійснювалася із застосуванням методів описової статистики.

Результати дослідження. Установлено, що педагогічна практика вчителів фізичного виховання характеризується домінуванням мультимодальних і візуально орієнтованих стратегій, зокрема систематичним використанням демонстрацій рухових дій і наочних матеріалів. Поширеними є також спрощення мовних інструкцій і залучення невербальних засобів комунікації. Значна частка респондентів застосовує організацію навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками та навчальні стратегії, орієнтовані на розвиток соціальних навичок і взаємопідтримки.

Висновки. Отримані результати свідчать про системний характер інклюзивних практик фізичного виховання в багатомовному освітньому середовищі Каліфорнії, їхню загальну відповідність сучасним науковим підходам до інклюзивної і кооперативної освіти. Водночас результати актуалізують потребу в подальшому методичному забезпеченні та професійній підготовці вчителів фізичного виховання до роботи в умовах зростання мовного розмаїття.

Ключові слова: фізичне виховання, інклюзія, багатомовне освітнє середовище, учні, які вивчають англійську мову, навчальні стратегії.

Pavel Golub, Iryna Kohut, Viktoriia Marynych

INCLUSION-ORIENTED INSTRUCTIONAL STRATEGIES OF CALIFORNIA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WORKING WITH ENGLISH LEARNERS

Abstract. In contemporary multilingual educational settings, physical education plays an important role not only in promoting health but also in fostering social inclusion and participation among students with diverse linguistic backgrounds. The growing number of students who are learning English as an additional language highlights the need to examine inclusive instructional practices that ensure accessibility, understanding, and safety in physical education classes.

The aim is to identify and characterise instructional strategies, communication approaches, and organisational practices used by physical education teachers in multilingual school environments in the state of California to support participation, comprehension, and social integration of students who are English language learners. **Materials and methods.** The study employed a descriptive survey design. A total of 71 physical education teachers from different regions of California participated in the study. Data were collected using a structured author-developed questionnaire consisting of 24 items aimed at examining the frequency of instructional strategies, communication practices, and cooperative learning approaches used with English language learners. The data were analysed using descriptive statistical methods.

The results. The findings indicate a predominant use of multimodal and visually oriented instructional strategies, particularly systematic demonstrations of motor skills and the use of visual aids. Teachers also frequently reported simplifying verbal instructions and relying on non-verbal communication. Pairing English language learners with English-proficient peers and implementing cooperative learning strategies focused on social interaction and peer support were common practices across the sample. The results demonstrate that inclusive physical education practices in multilingual educational settings in California are largely aligned with contemporary theoretical models of inclusive and cooperative education. At the same time, the findings highlight the need for further methodological support and targeted professional development for physical education teachers working in linguistically diverse contexts.

Keywords: physical education, inclusion, multilingual education, English language learners, instructional strategies.

Голуб П., Когут І., Маринич В. Матвєєв С. Інклюзивно орієнтовані навчальні стратегії вчителів фізичного виховання Каліфорнії в роботі з учнями, які вивчають англійську мову
Sport Science Spectrum. 2026; 1: 19-27
DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2026-1-3>

Golub P., Kohut I., Marynych V., Matvieiev S. Inclusion-oriented instructional strategies of California physical education teachers working with English learners
Sport Science Spectrum. 2026; 1: 19-27
DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2026-1-3>

© Павло Голуб, Ірина Когут, Вікторія Маринич, Сергій Матвєєв, 2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Вступ. Сучасні системи загальної середньої освіти дедалі частіше функціонують в умовах зростання лінгвістичної та культурної різноманітності, що є наслідком інтенсифікації міграційних процесів, глобалізації та розширення доступу до освіти. У цих умовах істотно зростає кількість учнів, які опановують мову навчання як другу або іноземну (далі – ESL), що потребує адаптації педагогічних підходів у різних освітніх галузях. Особливе місце в цьому контексті посідає фізичне виховання, яке поєднує мовну комунікацію з руховою діяльністю та виконує важливі функції соціалізації, формування здоров'язбережувальної поведінки й розвитку рухових компетентностей.

Для учнів, які вивчають мову навчання, уроки фізичного виховання можуть виступати як середовище зі зниженим мовним навантаженням, у якому невербальна комунікація, демонстрація рухів і спільна діяльність частково компенсують обмежений рівень мовної компетентності. Водночас недостатня адаптація інструкцій, правил безпеки, методів організації діяльності й оцінювання може створювати додаткові бар'єри для включеності таких учнів, підвищувати ризики непорозуміння й негативно впливати на рівень залученості. Це зумовлює актуальність пошуку й аналізу інклюзивних педагогічних практик фізичного виховання в багатомовних освітніх середовищах.

У наукових дослідженнях інклюзія у фізичному вихованні традиційно розглядається переважно крізь призму залучення учнів з інвалідністю або особливими освітніми потребами. Значна кількість праць присвячена питанням адаптації рухових завдань, модифікації обладнання, диференціації навантажень та підготовці вчителів до роботи з різними нозологічними групами [7; 8; 17; 23; 26; 27]. Натомість лінгвістичний вимір інклюзії у фізичному вихованні представлений у літературі менш системно.

Окремі дослідження вказують на ефективність використання мультимодальних навчальних стратегій у роботі з учнями, які вивчають мову навчання, зокрема візуальних демонстрацій, жестової підтримки, спрощених усних інструкцій і кооперативного навчання. Також підкреслюється роль підтримки однолітків як чинника, що сприяє підвищенню розуміння завдань, соціальної інтеграції та формуванню впевненості учнів в освітній діяльності [2; 5; 11; 24; 30]. Водночас більшість наявних публікацій мають теоретичний або рекомендаційний характер, тоді як емпіричні дослідження, що відображають реальну поширеність таких практик у шкільних умовах, залишаються обмеженими [12; 28].

У контексті багатомовних регіонів, зокрема штату Каліфорнія, де спостерігається висока концентрація учнів, які вивчають англійську мову, питання адаптації фізичного виховання набуває додаткової складності через регіональні відмінності в ресурсному забезпеченні, кадровій підтримці й освітній політиці на рівні округів [1, 4; 6; 10; 20]. Це підсилює потребу в дослідженнях, орієнтованих на аналіз практичного досвіду вчителів фізичного виховання в різних демографічних і організаційних умовах.

Наукова новизна дослідження полягає в систематизованому аналізі інклюзивних практик фізичного виховання крізь призму лінгвістичної різноманітності учнівського контингенту. На відміну від попередніх робіт, у дослідженні акцентовано увагу не лише на окремих педагогічних

прийомах, а й на регіональних особливостях їх застосування, зумовлених щільністю багатомовного населення та доступом до спеціалізованої підтримки. Отримані результати дозволяють розширити уявлення про реальні механізми адаптації фізичного виховання в умовах багатомовного освітнього середовища.

Метою статті є визначення та характеристика навчальних стратегій, комунікативних підходів і організаційних практик, що використовують вчителі фізичного виховання в багатомовному освітньому середовищі штату Каліфорнія для підтримки участі, розуміння та соціальної інтеграції учнів, які вивчають англійську мову.

Матеріали і методи. Учасники

У дослідженні взяли участь 71 учитель фізичного виховання, які пройшли загальнодержавне опитування, спрямоване на вивчення навчальних стратегій роботи з учнями, які вивчають англійську мову, у штаті Каліфорнія. Вибірка характеризувалася широким географічним представництвом і охоплювала регіони з різною щільністю багатомовного населення. Найбільша частка респондентів представляла столичний регіон Сакраменто (40,8 %), що включає великі міські та приміські шкільні округи з високим рівнем мовного різноманіття. Значну частку становили також учасники з регіону Інланд Емпайр (33,8 %), зокрема округів Ріверсайд і Сан-Бернардіно, які характеризуються стабільно високою часткою учнів, для яких англійська мова не є рідною. Регіон Великого Лос-Анджелеса та Сан-Дієго охоплював 15,5 % вибірки, а Центральна долина та регіон затоки – 7,0 %. Двоє респондентів (2,8 %) перебували за межами Каліфорнії, проте їхні відповіді було збережено з огляду на повне заповнення анкети та контекстуальну подібність освітніх умов.

Учасники представляли початкові, середні та старші школи, а також чартерні заклади та програми К-8, що дозволило охопити різні типи освітніх середовищ – від міських і приміських до сільських. Така різноманітність вибірки підвищує зовнішню валідність результатів і забезпечує відображення реальних умов реалізації інклюзивних практик фізичного виховання в багатомовному освітньому контексті Каліфорнії.

Процедура (організація дослідження)

Дослідження мало описовий характер і здійснювалося у формі стандартизованого анкетування. Організація дослідження передбачала залучення вчителів фізичного виховання з різних регіонів штату з урахуванням демографічних особливостей поширення учнів, які вивчають англійську мову. Регіональна класифікація учасників здійснювалася на основі наданих поштових індексів із використанням демографічних даних штату Каліфорнія та відповідних освітніх звітів.

Опитування проводилося дистанційно з використанням авторського інструменту, розробленого з урахуванням багатомовного освітнього середовища та специфіки фізичного виховання. Усі респонденти добровільно брали участь у дослідженні та заповнювали анкету в повному обсязі, що дало змогу включити їхні відповіді до подальшого аналізу.

Методи / статистичний аналіз

Основним методом збору емпіричних даних було анкетування з використанням авторської анкети, яка

складалася із 24 структурованих запитань. Інструмент був спрямований на фіксацію навчальних стратегій, комунікативних підходів, методів оцінювання та труднощів, з якими стикаються вчителі фізичного виховання під час роботи з учнями, які вивчають англійську мову. Питання навчальної практики передбачали оцінювання частоти використання різних стратегій, що дало змогу здійснити порівняльний опис між регіонами та типами шкіл. Зібрані дані оброблялися із застосуванням методів описової статистики. Аналіз передбачав узагальнення частотних показників та інтерпретацію отриманих результатів з урахуванням регіональних і організаційних особливостей освітнього середовища.

Результати. Навчальні стратегії становили центральний аналітичний блок результатів дослідження та відображали особливості адаптації професійної діяльності вчителів фізичного виховання до потреб учнів, які вивчають англійську мову, у шкільному середовищі штату Каліфорнія. Узагальнення відповідей респондентів засвідчило системне використання мультимодальних, візуально орієнтованих і соціально інтерактивних навчальних підходів незалежно від типу закладу освіти.

Серед представлених навчальних стратегій візуальні демонстрації посіли провідне місце як один із найбільш часто застосовуваних методів організації освітньої діяльності на уроках фізичного виховання (рис. 1).

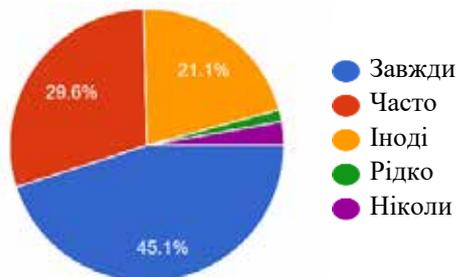


Рисунок 1 – Використання візуальних демонстрацій у процесі навчання фізичних вправ (n = 71)

Більшість опитаних учителів систематично використовує візуальні засоби або демонстрації під час проведення занять з фізичного виховання для ESL-учнів. Зокрема, 45,1 % респондентів зазначили, що застосовують такі підходи завжди, тоді як ще 29,6 % – часто. Сукупно це становить 74,7 % вибірки, що свідчить про високу поширеність візуально орієнтованих методів у професійній практиці вчителів фізичного виховання. Водночас 21,1 % опитаних повідомили про епізодичне використання візуальних засобів, що може відображати залежність педагогічних рішень від конкретного змісту уроку або рівня мовної підготовки учнів. Лише незначна частка респондентів вказала на рідкісне застосування таких підходів (2,8 %). Отримані результати засвідчують, що візуальні та демонстраційні методи посідають центральне місце у структурі педагогічної взаємодії під час навчання фізичних вправ ESL-учнів, формуючи основу для подальшого аналізу конкретних способів адаптації інструкцій і комунікації у фізичному вихованні.

Одним із ключових аспектів адаптації освітнього процесу, зафіксованих у процесі дослідження, стало цілеспрямоване спрощення вербальних інструкцій під час

занять фізичним вихованням для ESL-учнів. Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що більшість учителів застосовують комплекс взаємодоповнювальних стратегій, поєднуючи мовне спрощення з невербальними засобами комунікації (рис. 2).

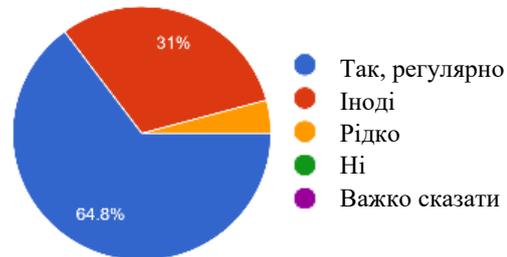


Рисунок 2 – Частота мовного спрощення вчителями фізичного виховання під час надання інструкцій учням, які вивчають англійську мову (n = 71)

Зокрема, 64,8 % опитаних зазначили, що регулярно спрощують мовні інструкції, що вказує на усвідомлення вчителями мовних бар'єрів і необхідності адаптації вербальної комунікації в умовах інклюзивного фізичного виховання. Ще 31,0 % респондентів повідомили, що використовують спрощену мову час від часу, що може свідчити про ситуативний характер мовної адаптації залежно від складності завдань або рівня мовної підготовленості учнів. Таким чином, проведені дослідження засвідчують, що мовна адаптація інструкцій виступає одним із ключових інструментів педагогічної підтримки ESL-учнів у процесі фізичного виховання.

Панівними підходами до спрощення інструкцій є фізичне моделювання завдань і використання жестів або візуальних підказок. Переважна частка вчителів зазначила, що регулярно демонструє вправи та рухові дії безпосередньо під час пояснення, що дозволяє зменшити залежність від вербальних форм подання інформації. Аналогічно високою є частота використання жестової підтримки та візуальних сигналів, які слугують допоміжними орієнтирами для розуміння завдань.

Водночас значна кількість респондентів повідомила про систематичне застосування мовного спрощення, зокрема використання коротших речень та повторення ключових інструкцій. Такі підходи спрямовані на підвищення зрозумілості навчальних повідомлень і зменшення когнітивного навантаження під час виконання рухових завдань. Натомість уникнення ідіоматичних висловів і розмовної лексики використовувалося менш послідовно, що може свідчити про різний рівень усвідомлення мовних бар'єрів у педагогічній практиці.

Лише поодинокі респонденти зазначили, що не вдаються до спрощення інструкцій, тоді як відповіді в категорії «інше» вказують на наявність додаткових, контекстуально зумовлених прийомів адаптації комунікації. Загалом отримані результати демонструють, що спрощення інструкцій у фізичному вихованні розглядається вчителями не як ізольований прийом, а як інтегрований елемент педагогічної стратегії.

У розвиток наведених результатів подальший аналіз був зосереджений на виявленні конкретних способів адаптації та спрощення інструкцій, які використовуються вчителями фізичного виховання в роботі з ESL-учнями (рис. 3).

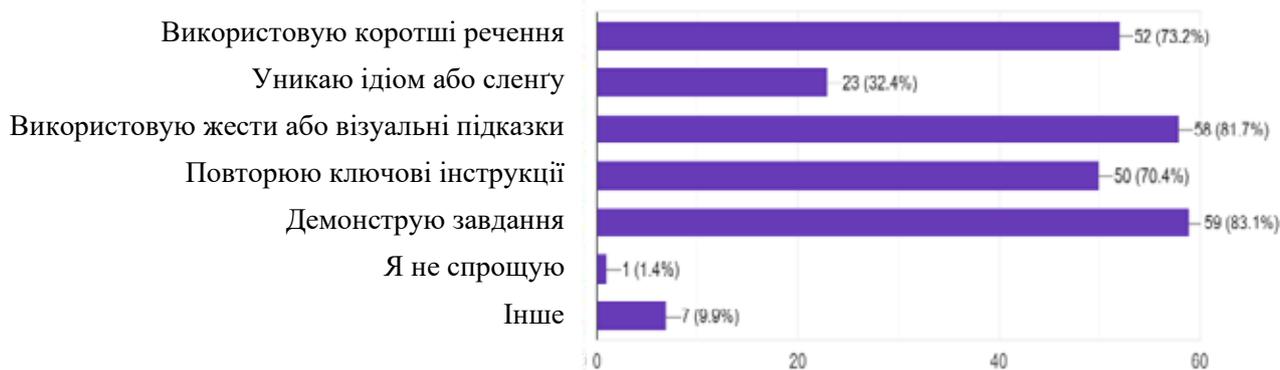


Рисунок 3 – Способи спрощення інструкцій, що застосовуються вчителями фізичного виховання в роботі з учнями, які вивчають англійську мову (n = 71)

Отримані дані свідчать, що найбільш поширеними є методи спрощення, пов'язані з візуалізацією та тілесною демонстрацією рухових дій. Так, 83,1 % респондентів зазначили, що демонструють завдання фізично, тоді як 81,7 % використовують жести або візуальні підказки, що узгоджується з високою частотою застосування візуальних засобів, зафіксованою на попередньому етапі аналізу. Це свідчить про орієнтацію педагогічної практики на зменшення залежності від вербального каналу передавання інформації під час організації рухової діяльності.

Водночас значна частка вчителів вдається до вербальної оптимізації інструкцій, зокрема шляхом використання коротших речень (73,2 %) та повторення ключових інструкцій (70,4 %). Такі прийоми спрямовані на підвищення зрозумілості навчальних повідомлень і підтримку послідовного виконання рухових завдань учнями з різним рівнем володіння англійською мовою. Менш поширеним виявився підхід, пов'язаний з униканням ідіом або сленгу, на що вказали 32,4 % опитаних, що може свідчити про недостатню усвідомленість мовних бар'єрів або про перевагу невербальних каналів комунікації у фізичному вихованні, а також відображати варіативність педагогічної обізнаності щодо мовних аспектів інклюзії у фізичному вихованні.

Варто зазначити, що лише 1,4 % респондентів повідомили про відсутність практики спрощення інструкцій, що підтверджує загальну тенденцію до педагогічної адаптації в умовах багатомовного освітнього середовища. Загалом отримані результати демонструють, що спрощення інструкцій у фізичному вихованні реалізується як комплексна педагогічна стратегія, що поєднує мовні та невербальні елементи й відповідає потребам багатомовного учнівського контингенту.

Отже, більшість респондентів навмисно змінюють своє мовлення під час спілкування з учнями, які вивчають англійську як іноземну мову. Це включало уповільнення темпу, розбиття інструкцій на менші сегменти або повторення ключових фраз. Спрощена мова найчастіше використовувалася на початку уроку, під час пояснень правил та під час уведення нового обладнання.

Підтримка однолітків відіграла суттєву роль в інклюзивному навчанні. Проведені дослідження свідчать, що

більшість учителів регулярно організовували навчальну взаємодію ESL-учнів з мовно компетентними однолітками під час занять з фізичного виховання (рис. 4).



Рисунок 4 – Використання навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками під час занять з фізичного виховання (n = 71)

Результати дослідження підтверджують поширеність практики поєднання учнів, які вивчають англійську мову, з однолітками, що вільно володіють англійською, під час занять з фізичного виховання. Отримані дані свідчать про те, що використання парної або групової взаємодії з мовно більш компетентними учнями є досить поширеним педагогічним підходом у практиці вчителів фізичного виховання.

Зокрема, 31,0 % респондентів зазначили, що застосовують таку практику постійно, тоді як ще 38,0 % повідомили про її часте використання. Отже, майже дві третини опитаних (69,0 %) систематично інтегрують елементи мовної підтримки через взаємодію з однолітками у процесі фізичного виховання. Водночас 18,3 % учителів вказали, що звертаються до цієї стратегії час від часу, що може свідчити про ситуативний характер її застосування залежно від змісту занять або складу учнівських груп.

Незначна частка респондентів повідомила про рідкісне або відсутнє використання навчальної взаємодії ESL-учнів з носіями англійської мови, а також про альтернативні організаційні підходи, зокрема залучення асистентів або спеціалістів з фізичного виховання.

Після аналізу частоти застосування навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками та його організаційних форм у процесі фізичного виховання доцільним є уточнення педагогічних цілей, які зумовлюють використання цієї інклюзивної стратегії в роботі з учнями, що вивчають англійську мову (рис. 5).

Отримані дані свідчать, що провідним мотивом застосування навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками є покращення комунікації, на що вказали 65 респондентів, що становить 91,5 % від загальної кількості опитаних. Такий високий показник підтверджує, що вчителі фізичного виховання розглядають навчальні взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками передусім як ефективний інструмент подолання мовних бар'єрів в освітній діяльності, зокрема під час пояснення завдань, організації командної роботи та виконання рухових дій.

Другим за значущістю чинником є формування підтримки з боку однолітків, що було відзначено 87,3 % учасників опитування. Це вказує на усвідомлену орієнтацію педагогів на створення соціально безпечного та підтримувального освітнього середовища, у якому ESL-учні можуть отримувати не лише мовну, а й емоційну та поведінкову підтримку під час занять фізичним вихованням.

Водночас понад три чверті респондентів (78,9 %) зазначили, що використовують навчальну взаємодію ESL-учнів з мовно компетентними однолітками з метою розвитку соціальних навичок, що підкреслює комплексний характер цієї стратегії. У такому контексті навчальні взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками виходять за межі суто мовної адаптації та виконують

функцію соціалізації, сприяючи формуванню співпраці та міжособистісного розуміння між учнями з різним мовним і культурним досвідом.

Менш вираженою, проте суттєвою, є ціль управління поведінкою учнів на уроці, яку обрали 47,9 % респондентів. Це свідчить про те, що майже половина вчителів сприймає навчальні взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками як допоміжний інструмент організації освітнього процесу, що сприяє зниженню дезадаптивної поведінки та підвищенню залученості ESL-учнів до активної діяльності.

Таким чином, представлені результати демонструють, що навчальна взаємодія ESL-учнів з мовно компетентними однолітками у фізичному вихованні розглядається вчителями як багатфункціональна інклюзивна стратегія, спрямована насамперед на комунікативну підтримку та соціальну інтеграцію ESL-учнів. Окрім того, вчителі відзначили кілька переваг, зокрема й покращене розуміння правил, посилений соціальний зв'язок, збільшення участі та можливості для учнів інклюзивного навчання спостерігати за виконанням навичок, перш ніж спробувати їх самостійно.

Після з'ясування педагогічних цілей застосування навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками у фізичному вихованні доцільним є аналіз конкретних кооперативних навчальних стратегій, що вчителі фізичного виховання регулярно використовують у роботі з учнями, які вивчають англійську мову (рис. 6). Кооперативне навчання – це освітній підхід, за якого учні працюють у малих групах (3–5 осіб) над спільними навчальними завданнями, де успіх кожного залежить від результатів роботи всієї команди.

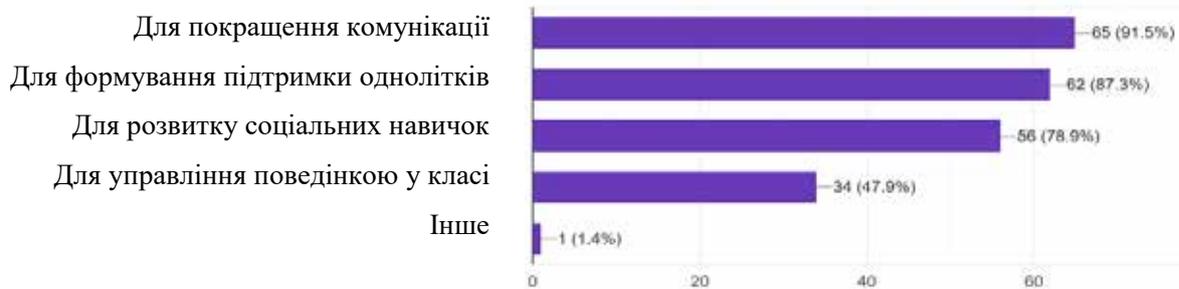


Рисунок 5 – Педагогічні цілі використання навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками у фізичному вихованні (n = 71)



Рисунок 6 – Кооперативні навчальні стратегії, що застосовуються вчителями фізичного виховання в роботі з ESL-учнями (n = 71)

Отримані дані засвідчують, що найбільш поширеними серед респондентів є стратегії, спрямовані на розвиток соціальних навичок і безпосередню міжособистісну взаємодію. Зокрема, 71,8 % учасників опитування зазначили регулярне використання стратегій розвитку соціальних навичок, тоді як 70,4 % респондентів вказали на застосування форм безпосередньої взаємодії між учнями під час занять фізичним вихованням. Це свідчить про орієнтацію педагогів на активну соціальну залученість ESL-учнів в освітній процес через співпрацю та комунікацію.

Водночас понад половина вчителів повідомила про використання таких базових компонентів кооперативного навчання, як позитивна взаємозалежність (56,3 %) та індивідуальна відповідальність (52,1 %). Наявність цих показників указує на те, що значна частина педагогів структурує освітню діяльність таким чином, щоб поєднувати спільну відповідальність за результат із персональним внеском кожного учня, включно з тими, хто має обмежений рівень володіння мовою навчання. Водночас незначна частка респондентів (7,0 %) зазначила, що не використовує конкретні кооперативні стратегії у своїй практиці.

Отже, можна констатувати, що кооперативні навчальні стратегії посідають помітне місце у практиці вчителів фізичного виховання та реалізуються насамперед через соціально орієнтовані форми взаємодії.

Загалом результати дослідження свідчать про те, що підтримка учнів, які вивчають англійську мову, у фізичному вихованні реалізується через поєднання візуальних, мовних, соціальних і кооперативних стратегій, які застосовуються не ізольовано, а у взаємозв'язаній педагогічній системі. Такий підхід не лише забезпечує доступність навчального матеріалу, а й сприяє активній участі ESL-учнів в освітній діяльності. Представлені емпіричні результати створюють підґрунтя для подальшого аналізу їхньої відповідності сучасним науковим уявленням про інклюзивну педагогіку, мовну підтримку та кооперативне навчання у фізичному вихованні в контексті наявних теоретичних і емпіричних досліджень інших науковців.

Обговорення. Отримані результати свідчать про те, що візуально орієнтовані та демонстраційні стратегії становлять основу педагогічної підтримки учнів, які вивчають англійську мову, під час занять з фізичного виховання. Така домінантність невербальних форм подання інформації узгоджується з положеннями теорії мультимодального навчання, згідно з якою поєднання руху, візуальних стимулів і спрощеної мовної інформації підвищує зрозумілість навчальних завдань для учнів з обмеженою мовною компетентністю [15; 21]. У контексті фізичного виховання візуальне моделювання рухів розглядається як ключовий інструмент зменшення когнітивного та мовного навантаження, що підтверджується результатами досліджень у багатомовних освітніх середовищах [16].

Переважає використання демонстрацій як засобу інструктажу також узгоджується з підходами *embodied learning* (втілене навчання), відповідно до яких засвоєння інформації відбувається через тілесний досвід і спостереження за рухами інших [25]. У дослідженнях, присвячених фізичному вихованню учнів-мігрантів, наголошується, що демонстрація рухів забезпечує універсальний «педагогічний код», незалежний від рівня володіння мовою

навчання, і водночас підвищує рівень безпеки під час виконання рухових завдань [18].

Отримані дані щодо систематичного спрощення мовних інструкцій підтверджують відповідність практик учителів фізичного виховання рекомендаціям, розробленим лінгвістом S. Krashen, які ґрунтуються на засвоєнні мови через розуміння контексту, а не через зубріння (*comprehensible input*) [13]. Згідно з положеннями науковця, ефективне навчання учнів, які вивчають другу мову, можливе за умови адаптації мовної складності до поточного рівня мовної компетентності. У фізичному вихованні ці принципи реалізуються через використання коротких інструкцій, повторення ключових повідомлень та уникнення ідіоматичних висловів, що раніше також відзначалося в дослідженнях з методики CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – інтегроване навчання змісту та мови) та PE-based language support (фізична активність розглядається як підтримувальне середовище для мовного навчання) [14].

Важливим аспектом інклюзивної практики, підтвердженим результатами дослідження, є широке застосування навчальної взаємодії ESL-учнів з однолітками, які вільно володіють англійською мовою. Такий підхід узгоджується із соціокультурною теорією навчання, відповідно до якої пізнавальний розвиток відбувається у процесі соціальної взаємодії в межах зони найближчого розвитку [29]. У фізичному вихованні навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками виступає формою природного педагогічного посередництва, що сприяє як мовному, так і соціальному розвитку учнів [3].

Аналіз мотивацій використання навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками підтверджує його багатомірну роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Орієнтація вчителів на покращення комунікації та розвиток підтримки з боку однолітків відповідає висновкам досліджень, у яких фізичне виховання розглядається як простір соціальної інтеграції учнів з різним культурним і мовним досвідом [22]. Водночас використання навчальної взаємодії ESL-учнів з мовно компетентними однолітками для розвитку соціальних навичок підтверджує, що інклюзія у фізичному вихованні виходить за межі академічних результатів і охоплює ширший соціально-виховний вимір.

Результати, що стосуються застосування кооперативних навчальних стратегій, корелюють із класичними моделями кооперативного навчання, розробленими D.W. Johnson & R.T. Johnson [9], які підкреслюють значущість безпосередньої взаємодії та соціальної компетентності для ефективного навчання в гетерогенних групах. Домінування стратегій, пов'язаних із міжособистісною взаємодією та розвитком соціальних навичок, свідчить про те, що вчителі фізичного виховання інтуїтивно реалізують інклюзивні принципи, навіть за відсутності формалізованих методичних моделей.

Водночас менш систематичне використання компонентів позитивної взаємозалежності й індивідуальної відповідальності може вказувати на потребу в цілеспрямованій методичній підготовці вчителів фізичного виховання до роботи в багатомовних класах. Подібні висновки містяться в дослідженнях, присвячених професійній підготовці

вчителів до інклюзивної освіти, де наголошується на розриві між інтуїтивною практикою та теоретично обґрунтованими моделями навчання [19].

Отже, результати дослідження підтверджують, що інклюзія ESL-учнів у фізичному вихованні реалізується через поєднання візуальних, мовних і соціально орієнтованих стратегій, які загалом відповідають сучасним науковим підходам до інклюзивної та мультикультурної освіти. Водночас виявлені особливості практик актуалізують необхідність їх подальшої концептуалізації та методичного осмислення в межах підготовки вчителів фізичного виховання до роботи в умовах мовного розмаїття, що зростає.

Висновки:

1. Результати дослідження засвідчили, що навчальні стратегії вчителів фізичного виховання в багатомовному освітньому середовищі Каліфорнії мають виразно інклюзивну спрямованість і ґрунтуються на системному поєднанні кооперативних, візуальних, мовних і соціально орієнтованих педагогічних підходів. Домінування мульти-модальних стратегій свідчить про адаптацію освітнього процесу до потреб учнів, які вивчають англійську мову, з урахуванням обмежень їхньої мовної компетентності.

2. Встановлено, що візуальні демонстрації рухових дій виступають базовим інструментом педагогічної взаємодії у фізичному вихованні та виконують функцію універсального невербального засобу комунікації. Їх широке застосування сприяє підвищенню зрозумілості навчальних завдань, зменшенню ризиків помилок під час виконання вправ і гарантуванню безпеки учнів, що підтверджує ключову роль демонстрацій у реалізації інклюзивних практик.

3. Спрощення мовних інструкцій є стійким компонентом педагогічної практики вчителів фізичного виховання та реалізується через адаптацію мовної складності, повторюваність ключових вказівок і використання жестової підтримки.

Такі підходи створюють умови для підвищення доступності навчального матеріалу й узгоджуються із сучасними науковими уявленнями про підтримку учнів у багатомовному освітньому середовищі. Доведено, що навчальна взаємодія ESL-учнів з мовно компетентними однолітками є поширеною та багатофункціональною стратегією фізичного виховання. Вона використовується не лише як засіб полегшення комунікації, а і як інструмент розвитку соціальних навичок, формування взаємопідтримки та соціальної інтеграції учнів у процесі спільної рухової діяльності.

4. Аналіз результатів засвідчив значущу роль кооперативних навчальних стратегій у забезпеченні інклюзивності фізичного виховання. Переважна орієнтація вчителів на міжособистісну взаємодію та розвиток соціальних навичок підтверджує, що фізичне виховання розглядається як соціально значущий простір формування комунікативних і колективних компетентностей, особливо важливих для ESL-учнів.

5. Узгальнення результатів у зіставленні із сучасними науковими дослідженнями дозволяє стверджувати, що інклюзивні практики фізичного виховання в багатомовному середовищі Каліфорнії загалом відповідають теоретично обґрунтованим моделям інклюзивної та кооперативної освіти. Водночас виявлені особливості практичного застосування окремих стратегій актуалізують потребу в подальшій методичній підтримці та професійній підготовці вчителів фізичного виховання до роботи в умовах зростання мовного розмаїття.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на вдосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації вчителів фізичного виховання, розроблення методичних рекомендацій щодо інклюзивного навчання.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють, що відсутній будь-який конфлікт інтересів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб П., Когут І., Маринич В. Розвиток фізичного виховання в Каліфорнії (Сполучені Штати Америки). *Спорт. Освіта. Здоров'я*. 2025. № 2. С. 15–20. DOI: 10.32782/sports-education/2025-2-3
2. Casey A., Dyson B., Campbell A. Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*. 2009. Vol. 17. № 3. P. 407–423. DOI: 10.1080/09650790903093508
3. Dyson B., Strachan K. Co-operative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*. 2017. Vol. 6. № 1. DOI: 10.15663/wje.v6i1.453
4. Forbidden language: English learners and restrictive language policies. New York: Teachers College Press, 2010. 242 p.
5. Gibbons S.L., Ebbeck V., Weiss M.R. Fair Play for Kids: Effects on the Moral Development of Children in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 1995. Vol. 66. № 3. P. 247–255. DOI: 10.1080/02701367.1995.10608839
6. Golub P., Kohut I., Marynych V. Inclusive physical education for English language learners in elementary schools, California. *Sport Science Spectrum*. 2025. № 2. P. 3–11. DOI: 10.32782/spectrum/2025-2-1
7. Haegele J.A., Sutherland S. Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*. 2015. Vol. 67. № 3. P. 255–273. DOI: 10.1080/00336297.2015.1050118
8. Heck S., Block M.E. Inclusive Physical Education Around the World: Origins, Cultures, Practices. Taylor & Francis Group, 2020. 248 p.
9. Johnson D.W., Johnson R.T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38. № 5. P. 365–379. DOI: 10.3102/0013189x09339057
10. Kahan D., McKenzie T.L. Physical Education and Physical Activity Policies as Described on California Charter School Websites. *Health Behavior and Policy Review*. 2019. Vol. 6. № 5. P. 509–521. DOI: 10.14485/hbpr.6.5.9
11. Kim M., Park S. Better Together: Promoting Cooperative Learning in Physical Education. *Strategies*. 2024. Vol. 37. № 2. P. 38–40. DOI: 10.1080/08924562.2024.2304177
12. Kirk D. Physical Education Futures. Taylor & Francis Group, 2009. 172 p.
13. Krashen S.D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. Laredo Pub Co, 1991. 120 p.
14. Martín-Moya R., Rico-González M. Physical Education and English learning: perceptions of students participating in a CLIL program. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 2023. № VII. P. 95–107. DOI: 10.30827/portalin.vii.29168
15. Mayer R.E., Fiorella L. Cambridge Handbook of Multimedia Learning. University of Cambridge ESOL Examinations, 2021. 800 p.
16. Metzler M.W., Colquitt G.T. Instructional Models for Physical Education. Taylor & Francis Group, 2021. 460 p.
17. Migliarini V., Elder B.C. The Future of Inclusive Education. Cham: Springer Nature Switzerland, 2023. 192 p.
18. Nieva Boza C., Lleixà Arribas T. Teaching for Immigrant Girls' Inclusion: Social Justice Physical Education Teachers' Involvement with School Stakeholders. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2021. P. 1–9. DOI: 10.1123/jtpe.2021-0085
19. Nijakowska J., Guz E. Inclusion and Accessibility in Teacher Education. *Neofilolog*. 2024. № 62/1. P. 43–60. DOI: 10.14746/n.2024.62.1.4
20. Ong F. Physical education framework for California public schools, kindergarten through grade twelve. Sacramento: California Dept. of Education, 2009. 330 p.

21. Paivio A. *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. Taylor & Francis Group, 2014. 536 p.
22. Park J.-W., Yu J.-E. Exploring the Potential of Social Emotional Learning (SEL) in Physical Education Classes for Multicultural Middle School Students. *Journal of Coaching Development*. 2025. Vol. 27. № 3. P. 81–93. DOI: 10.47684/jcd.2025.03.27.3.81
23. Qi J., Ha A.S. Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2012. Vol. 59. № 3. P. 257–281. DOI: 10.1080/1034912X.2012.697737
24. Samalot-Rivera A., Treadwell S.M., Sato T. Instructional Strategies to Consider when Teaching Hispanic English-Language Learners in Physical Education. *Strategies*. 2018. Vol. 31. № 2. P. 26–30. DOI: 10.1080/08924562.2017.1418691
25. Shapiro L., Stolz S.A. Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 17. № 1. P. 19–39. DOI: 10.1177/1477878518822149
26. Shevchuk O., Lorenzetti S., Kohut I., Marynych V., Mytko A. Leaving no one behind: a bibliometric review of inclusion in sports. *Sport Science Spectrum*. 2024. № 2. P. 27–40. DOI: 10.32782/spectrum/2024-2-5
27. Shevchuk O., Kohut I., Marynych V. Coaches readiness to work with athletes with special educational needs: a nationwide study based on the COM-B model. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. 2024. № 28 (4). P. 175–184. DOI: 10.15391/sns.v.2024-4.001
28. The enactment of setting policy in secondary school physical education / S. D. Wilkinson et al. *Sport, Education and Society*. 2020. P. 1–15. DOI: 10.1080/13573322.2020.1784869
29. Vygotsky L.S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1980. 174 p.
30. Wright P.M., Richards K.A.R. Social and Emotional Learning as an Integrated Part of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2022. Vol. 93. № 2. P. 5–7. DOI: 10.1080/07303084.2022.2020048

REFERENCES

1. Golub, P., Kohut, I., & Marynych, V. (2025). Rozvytok fizychnoho vykhovannia v Kalifornii (Spolucheni Shtaty Ameryky) [Development of physical education in California (United States of America)]. *Sport. Osvida. Zdorovia*, (2), 15–20. <https://doi.org/10.32782/sports-education/2025-2-3> [in Ukrainian].
2. Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17 (3), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
3. Dyson, B., & Strachan, K. (2017). Co-operative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6 (1). <https://doi.org/10.15663/wje.v6i1.453>
4. Arias, M.B., & Wiley, T.G. (Eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Teachers College Press.
5. Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (3), 247–255. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10608839>
6. Golub, P., Kohut, I., & Marynych, V. (2025). Inclusive physical education for English language learners in elementary schools, California. *Sport Science Spectrum*, 2, 3–11. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-2-1>
7. Haegele, J.A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67 (3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
8. Heck, S., & Block, M.E. (2020). *Inclusive physical education around the world: Origins, cultures, practices*. Taylor & Francis.
9. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
10. Kahan, D., & McKenzie, T.L. (2019). Physical education and physical activity policies as described on California charter school websites. *Health Behavior and Policy Review*, 6 (5), 509–521. <https://doi.org/10.14485/hbpr.6.5.9>
11. Kim, M., & Park, S. (2024). Better together: Promoting cooperative learning in physical education. *Strategies*, 37 (2), 38–40. <https://doi.org/10.1080/08924562.2024.2304177>
12. Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Taylor & Francis.
13. Krashen, S.D. (1991). *The input hypothesis: Issues and implications*. Laredo Publishing.
14. Martín-Moya, R., & Rico-González, M. (2023). Physical education and English learning: Perceptions of students participating in a CLIL program. *Porta Linguarum*, VII, 95–107. <https://doi.org/10.30827/portalin.vivii.29168>
15. Mayer, R.E., & Fiorella, L. (2021). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
16. Metzler, M.W., & Colquitt, G.T. (2021). *Instructional models for physical education*. Taylor & Francis.
17. Migliarini, V., & Elder, B.C. (2023). *The future of inclusive education*. Springer.
18. Nieva Boza, C., & Lleixà Arribas, T. (2021). Teaching for immigrant girls' inclusion: Social justice physical education teachers' involvement with school stakeholders. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0085>
19. Nijakowska, J., & Guz, E. (2024). Inclusion and accessibility in teacher education. *Neofilolog*, 62 (1), 43–60. <https://doi.org/10.14746/n.2024.62.1.4>
20. Ong, F. (2009). *Physical education framework for California public schools, kindergarten through grade twelve*. California Department of Education.
21. Paivio, A. (2014). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Taylor & Francis.
22. Park, J.-W., & Yu, J.-E. (2025). Exploring the potential of social emotional learning (SEL) in physical education classes for multicultural middle school students. *Journal of Coaching Development*, 27 (3), 81–93. <https://doi.org/10.47684/jcd.2025.03.27.3.81>
23. Qi, J., & Ha, A.S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
24. Samalot-Rivera, A., Treadwell, S.M., & Sato, T. (2018). Instructional strategies to consider when teaching Hispanic English-language learners in physical education. *Strategies*, 31 (2), 26–30. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1418691>
25. Shapiro, L., & Stolz, S.A. (2018). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17 (1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/1477878518822149>
26. Shevchuk, O., Lorenzetti, S., Kohut, I., Marynych, V., & Mytko, A. (2024). Leaving no one behind: A bibliometric review of inclusion in sports. *Sport Science Spectrum*, 2, 27–40. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-2-5>
27. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2024). Coaches' readiness to work with athletes with special educational needs: A nationwide study based on the COM-B model. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, 28 (4), 175–184. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2024-4.001>
28. Wilkinson, S.D., et al. (2020). The enactment of setting policy in secondary school physical education. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1784869>
29. Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
30. Wright, P.M., & Richards, K.A.R. (2022). Social and emotional learning as an integrated part of physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93 (2), 5–7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020048>

Дата першого надходження статті до видання: 29.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 02.02.2026

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Голуб П. В., <https://orcid.org/0009-0009-7303-8441>, Pavel.Golub@gcccharter.org
California Public School System USA

Когут І. О., <https://orcid.org/0000-0002-3042-2189>, kohut.iryana@uni-sport.edu.ua

Маринич В. Л., <https://orcid.org/0000-0003-2784-680X>, vmarynych@uni-sport.edu.ua

Матвєєв С., <https://orcid.org/0000-0002-5998-8020> smatvieiev@uni-sport.edu.ua

Національний університет фізичного виховання і спорту України, вул. Фізкультури 1, м. Київ, 03150, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Golub P., <https://orcid.org/0009-0009-7303-8441>, Pavel.Golub@gcccharter.org
California Public School System USA

Kohut I., <https://orcid.org/0000-0002-3042-2189>, kohut.iryana@uni-sport.edu.ua

Marynych V., <https://orcid.org/0000-0003-2784-680X>, vmarynych@uni-sport.edu.ua

Matvieiev S., <https://orcid.org/0000-0002-5998-8020> smatvieiev@uni-sport.edu.ua

National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Fizkul'tury str. 1, Kyiv, 03150, Ukraine.