

УДК 37.091.3:37.018.43

DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-2\(35\)-16](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-2(35)-16)**Ковальова Оксана,**

кандидатка психологічних наук,

м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-0161-4026>

МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ НА ОСНОВІ ЛЕГІТИМНОЇ ПЕРИФЕРІЙНОЇ УЧАСТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ

Анотація.

У статті обґрунтовано авторську модель впровадження педагогічних інновацій, побудовану на засадах теорії дифузії інновацій Е. Роджерса та концепції легітимної периферійної участі Ж. Лейв і Е. Венгера. Модель пояснює механізми поступового залучення педагогів до впровадження інновацій через участь у професійних спільнотах, наставництво та колегіальну підтримку, що створює умови для стійких змін в освітній практиці.

Ключові слова: педагогічні інновації; дифузія інновацій; професійний розвиток педагогів; спільнота практики; легітимна периферійна участь; модель впровадження.

Впровадження педагогічних інновацій у практику освіти є складним процесом, що потребує не лише розроблення нових ідей, а й ефективного їх засвоєння педагогами. На практиці спостерігається, що частина викладачів і вчителів швидко та з ентузіазмом приймає нові технології та методики, тоді як більшість впроваджує інновації значно повільніше; дехто навіть відкрито чинить опір змінам або відмовляється використовувати нововведення у своїй діяльності. Така ситуація створює розрив між «новаторами» (ті, хто приймає інновації першими) та основною масою педагогів, що гальмує поширення провідного досвіду. Відповідно, у науковій спільноті зростає інтерес до вивчення механізмів прискорення дифузії освітніх інновацій і подолання опору змінам.

Теорія дифузії інновацій Е. Роджерса [1] та концепція легітимної периферійної участі (Legitimate Peripheral Participation, LPP) Ж. Лейв та Е. Венгера [2] пропонують підходи до цієї проблеми, які доповнюють один одного. Перша пояснює, як нові ідеї поширюються в соціальних системах і які чинники впливають на рішення про прийняття інновації, а друга – як відбувається навчання та поступова інтеграція новачків у спільноту практиків через участь у спільній діяльності. Проте в літературі бракує концептуальних моделей, що поєднують ці дві теорії для професійного розвитку педагогів.

Метою статті є спроба розробити таку «модель впровадження педагогічних інновацій на основі легітимної периферійної участі», що стане теоретичною базою для подальшої реалізації методики впровадження освітніх інновацій. Модель спирається на поєднання ідей Е. Роджерса про дифузію інновацій та концепції LPP і відображає новий підхід до професійного навчання педагогів, що є науковою новизною даного дослідження.

Теорія дифузії інновацій, запропонована Е. Роджерсом, описує процес, через який нова ідея чи практика поширюється серед членів спільноти (соціальної системи) протягом часу [1]. Зокрема Е. Роджерс визначає інновацію як ідею, практику чи об'єкт, що сприймається як новий для індивіда або іншої одиниці прийняття рішення, а дифузію – як процес передачі інформації про цю інновацію через певні канали комунікації між учасниками соціальної системи. Згідно з

теорією, рішення про прийняття інновації не є одномоментним актом, а проходить через низку стадій, відомих як процес прийняття рішення щодо впровадження інновації. Класична модель Е. Роджерса передбачає п'ять послідовних етапів: 1) обізнаність (знання) – виникнення інформованості про інновацію; 2) переконання – формування ставлення до неї; 3) рішення – прийняття чи відмова від впровадження; 4) впровадження – початок використання інновації; 5) підтвердження – зміцнення прийнятого рішення за рахунок оцінки результатів [3]. Такий багатоступеневий характер процесу означає, що впровадження інновацій потребує часу та підтримки, допоки педагог не дійде до стадії впевненого закріплення нововведення у своїй практиці.

Важливою основою теорії Е. Роджерса є те, що інновація поширюється нерівномірно серед різних груп людей. Залежно від швидкості та готовності прийняття новацій, усіх учасників процесу можна розподілити на п'ять категорій: новатори (2,5 % популяції), ранні послідовники (13,5 %), рання більшість (34 %), пізня більшість (34 %) та відстаючі (консерватори) (16 %) [4]. Новатори та ранні послідовники першими проходять через зазначені етапи прийняття й починають використовувати інновацію, тоді як представники більшості приєднуються пізніше, а консерватори роблять це в останню чергу або взагалі можуть відмовитися.

Подібна диференціація створює дистанцію між прихильниками швидких змін і тими представниками спільноти, які дотримуються стриманої позиції щодо інновацій. Так, Е. Роджерс підкреслює, що для успішного поширення змін необхідно долати цей розрив, зокрема через відповідні стратегії комунікації та навчання, зорієнтовані на різні категорії педагогів.

Ще одним ключовим поняттям теорії дифузії є роль «лідера думки» (opinion leader) у процесі впровадження. Лідери думок – це особи, до яких інші звертаються за порадою та інформацією. Вони мають вплив на оточення завдяки своєму авторитету чи експертності [4]. Підтримка інновації з боку таких авторитетних учасників значно збільшує шанси її успішного поширення, оскільки інші колеги прислухаються до їхнього досвіду та думки. У контексті середньої чи вищої освіти такими лідерами можуть бути, наприклад, методисти-новатори або вчителі, які першими опанували нову методику й підтвердили її ефективність на практиці.

Дослідження показують, що для сталого впровадження освітніх інновацій важливо приділити увагу стадії реалізації та закріплення новації в діяльності педагогів. Зокрема в одному з досліджень, де аналізувався процес впровадження вчителями нових методик після підвищення кваліфікації, було виявлено, що на етапі реалізації інновації педагоги особливо потребують співпраці з колегами, розуміння сенсу нововведення та можливості побачити зразок його практичного застосування з подальшим відпрацюванням [3]. Іншими словами, учителі охочіше і впевненіше впроваджують методичні новації, якщо можуть обговорити їх з іншими педагогами, усвідомити їхню мету та цінність, а також побачити наочно, як працює інновація в класі, і спробувати застосувати її в невеликому обсязі на практиці під наставництвом. Такі умови підвищують імовірність того, що інновацію не лише буде формально впроваджено, а й закріплено в практичній діяльності педагога надовго. Отже, соціальне оточення та професійна спільнота відіграють критичну роль на етапі впровадження освітніх змін. Теорія Е. Роджерса окреслює, що впливає на рішення прийняти інновацію (характеристики інновації, категорії користувачів, канали комунікації тощо), проте постає питання, як саме забезпечити практичне навчання педагога новій практиці виходить за межі цієї теорії. Для подолання цієї прогалини необхідно звернутися до концепції легітимної периферійної участі, що пояснює, яким чином люди навчаються через взаємодію в професійних спільнотах.

Термін «легітимна периферійна участь» (LPP) походить з теорії ситуативного навчання, розробленої Ж. Лейв та Е. Венгером [2]. У цій концепції описується процес, завдяки якому новачки поступово стають досвідченими учасниками «спільноти практики» (Community of Practice, CoP), поетапно переходячи від периферії до центру діяльності спільноти. На відміну від традиційних уявлень, що ототожнюють навчання з індивідуальним засвоєнням знань, Ж. Лейв та Е. Венгер розглядали навчання як соціальне явище, що тісно пов'язане з участю в спільноті [5]. Вони підкреслювали, що засвоєння нових умінь і знань відбувається не стільки шляхом

пасивного отримання інформації, скільки через активну взаємодію з іншими людьми в контексті реальної діяльності. Професійне навчання новачка здійснюється шляхом поетапного включення в спільну практику, де через спостереження та поступове ускладнення функціональних завдань відбувається нарощування рівня його відповідальності.

Згідно з LPP, участь новачка на початкових етапах є периферійною, тобто обмеженою за обсягом і ризиками, але легітимною, тобто визнаною та схваленою спільнотою [6]. Новачку надається роль, що робить його частиною колективу, навіть якщо його вклад невеликий. Водночас йому доручають посильні, менш складні завдання, що відповідають рівню його компетентності, щоб він міг навчатися через практику без надмірного ризику для спільної справи. Досвідчені члени спільноти (майстри, наставники) контролюють ключові процеси, «страхують» новачка від критичних помилок і поступово вводять його в курс справи, передаючи свої знання та навички. Таким чином, «продуктивна периферійність» одночасно означає і допуск новачка до реальної діяльності, і захист його від надмірної відповідальності на початку навчання. По мірі того, як новачок набуває досвіду та майстерності, межі його участі розширюються, і він переміщується ближче до центру спільноти, беручи на себе дедалі більш значущі завдання. Зрештою, колишній новачок може сам стати експертом у цій спільноті і, відповідно, навчати нових членів – цикл триває.

Спільнота практики (Community of Practice, CoP) – це соціальний контекст, в якому відбувається легітимна периферійна участь. Зокрема Е. Венгер дає таке визначення спільноти практики: *«це група людей, які розділяють спільну турботу або пристрасть до певної справи і навчаються робити її краще в процесі регулярної взаємодії»* [7]. У такій спільноті існують спільна мета та сфера діяльності, сама спільнота людей, об'єднаних цією метою, та їхня спільна практика – накопичені способи діяльності, знання, цінності, артефакти тощо. Для навчання в спільноті практики характерне те, що учасники будують між собою довготривалі відносини, співпрацюють, діляться ресурсами, історіями успіху і разом розв'язують проблеми. В освіті такі спільноти можуть існувати у формі методичних об'єднань, професійних навчальних співтовариств (Professional Learning Communities) або неформальних мереж педагогів-однодумців. Досвід показує, що взаємне навчання (peer learning) є надзвичайно ефективним для підвищення кваліфікації вчителів: саме в процесі спільного обговоренні та взаємодопомоги колеги швидко передають один одному знання і навички, мотивують до впровадження нового та підтримують у разі виникнення певних труднощів. Як зауважували Ж. Лейв та Е. Венгер, коли обмін знаннями між однолітками і майже-однолітками можливий, то *«вони поширюються надзвичайно швидко та ефективно»* [6, С. 93]. Таким чином, спільнота практики створює соціальні умови для прискореного навчання та дифузії досвіду.

У контексті професійного розвитку педагогів концепція LPP передбачає, що вчителі найкраще опановують нові методики та підходи, якщо роблять це в співпраці з іншими практиками, а не ізольовано. Новачок (наприклад, молодий вчитель або досвідчений педагог, який уперше засвоює нову технологію) має бути включений у професійну спільноту, де є експерти чи колеги з досвідом впровадження цієї інновації. Через спільну діяльність – спостереження за уроками наставника, участь в обговореннях, виконання часткових завдань – педагог-новачок набуває необхідних умінь і впевненості. Спільнота постає тим середовищем, де здійснюється процес навчання і водночас психологічна підтримка педагогів: новий досвід набувається в атмосфері довіри, де неминучі помилки розглядаються як частина навчання, а успіхи – відзначаються і стають мотивацією для інших. У багатьох сучасних програмах підвищення кваліфікації впроваджується підхід «вчителі навчаються у вчителів», створюються коучингові пари, менторські програми, професійні спільноти за інтересами – усе це відображає принципи LPP. Дослідження підтверджують, що функціонування шкільних професійних спільнот, де налагоджено інтенсивну взаємодію та взаємне відвідування уроків, здатне суттєво прискорити дифузії педагогічних інновацій, навіть попри тиск із боку традиційної системи оцінювання [8]. Інноваційні методи навчання успішно поширюються у тій школі чи регіоні, де створено умови для регулярної

взаємодії педагогів і спостереження за практикою колег у рамках шкільних співтовариств, а також де культивуються неформальні мережі «передових» учителів, які є лідерами для своїх колег. Таким чином, часті контакти, колегіальне навчання та наявність авторитетних наставників є каталізаторами змін. Ці висновки логічно підводять нас до ідеї об'єднання двох підходів – дифузійного та ситуативного – у єдину модель впровадження інновацій.

Модель впровадження педагогічних інновацій на основі LPP

Спираючись на вищезазначені теоретичні засади, пропонуємо концептуальну модель впровадження педагогічних інновацій, що поєднує закономірності дифузії (Е. Роджерс) з механізмами навчання в спільноті (Ж. Лейв та Е. Венгер). Головна ідея моделі полягає в тому, що ефективно впровадження інновацій в освіті відбувається через включення педагогів у спільноту практики, де реалізується принцип легітимної периферійної участі. Інакше кажучи, нові педагогічні ідеї поширюються та закріплюються тоді, коли вчителі мають можливість поступово засвоювати їх у колективній діяльності – під наставництвом колег-новаторів і за підтримки один одного.

Нижче розглянемо ключові компоненти та механізми запропонованої моделі.

Ролі новаторів і наставників. На початку впровадження інновації важливу роль відіграють педагоги-новатори (або «ранні послідовники» за Е. Роджерсом), які першими опанували нову методику чи технологію та готові ділитися досвідом. Ці педагоги утворюють ядро спільноти практики щодо цієї інновації. Вони виступають у ролі експертів-наставників: демонструють на власному прикладі успішне застосування інновації, пропагують її переваги та слугують «живим доказом» ефективності. Таким чином, новатори виконують функцію лідерів думок, впливаючи на ставлення колег до нововведення [4]. Важливо, щоб адміністрація закладу підтримувала цих новаторів – надавала їм можливість проводити відкриті уроки, ділитися напрацюваннями, можливо, офіційно закріплювала за ними менторські обов'язки для інших учителів.

Легітимна периферійна участь новачків. Педагоги, які ще не впровадили інновацію (представники «більшості»), запрошуються до участі в спільноті практики як «легітимні периферійні учасники». Їм надається «легітимний статус» учасників навчального процесу з освоєння інновації, наприклад, вони можуть бути спостерігачами чи асистентами на уроках у наставників, брати участь у спільних плануваннях, виконувати окремі нескладні елементи нової методики у своїх класах. Важливо, що така участь добровільна і визнана усіма як корисна: колеги-експерти ставляться до «новачків» не як до опонентів, а як до учнів, що мають право на помилку та потребують підтримки. Новачки отримують від наставників посилені завдання – такі, які відповідають їхньому поточному рівню компетентності й водночас просувають їхнє розуміння інновації. Наприклад, учитель може спершу спробувати провести один фрагмент уроку за новою технологією чи застосувати інструмент під наглядом колеги-коуча. Це відображає принцип LPP: новачки виконують менш вимогливі практики для навчання майстерності у досвідчених учителів <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022310.pdf> [6]. Таким чином, вони поступово накопичують досвід успішного використання інновації, уникаючи надмірного стресу чи страху невдачі.

Спільнота практики та обмін досвідом. Для функціонування моделі необхідно створити або залучити спільноту практики, що присвячена впровадженню конкретної інновації. Ця спільнота може мати форму регулярних зустрічей педагогічного колективу, методичного гуртка, онлайн-групи чи мережі міжшкільного співробітництва – будь-якого формату, який забезпечує регулярну комунікацію та співпрацю педагогів щодо нової практики. Спільнота виконує декілька важливих функцій:

- 1) навчально-методична, де відбувається навчання: наставники проводять майстер-класи, діляться матеріалами, відповідають на запитання; учасники разом обговорюють, як краще застосувати інновацію, діляться першими результатами;

- 2) соціальна підтримка – середовище спільноти дає відчуття «ми разом впроваджуємо» замість «кожен сам по собі». Це підвищує мотивацію вчителів, зменшує страх перед новим. Дослідники зазначають: якщо вчителі часто взаємодіють і спостерігають один за одним у процесі впровадження, інноваційні ідеї успішніше поширюються по системі [8];

3) нормативна – у спільноті поступово формуються спільні цінності та норми щодо інновації. Коли провідні учасники демонструють позитивні результати (наприклад, покращення навчальних досягнень учнів завдяки новій методиці) і це визнається всіма, виникає колективне переконання в доцільності інновації. Таким чином, реалізується стадія «переконання» з моделі Е. Роджерса, але не через формальні докази, а через авторитет колег і спільні обговорення. Створення умов для постійної взаємодії та взаємоспостереження в рамках професійного співтовариства є потужним рушієм поширення нововведення – педагоги переймають нові методи, часто навіть неусвідомлено, через атмосферу загального ентузіазму та підтримки.

Поступове розширення участі і нарощування майстерності. Згідно з моделлю, периферійні учасники поступово інтегруються в процес, переходячи до дедалі активніших ролей. Із набуттям позитивного досвіду новачки починають впроваджувати інновацію більш впевнено та самостійно (стадія «впровадження» за Е. Роджерсом). Наприклад, після декількох спільних уроків із наставником учитель може провести весь урок за новою методикою самостійно, запросивши колег на його відвідування для зворотного зв'язку. Наставники продовжують допомагати – обговорюють результати, радять, як вдосконалити застосування методу. У цей період важливо забезпечити можливості рефлексії та оцінки: учасники спільно аналізують, що спрацювало добре, а що потребує адаптації. Цей процес можна розглядати як форму адаптації (за Е. Роджерсом – «модифікації інновації» користувачем) – педагоги можуть трохи змінювати або підлаштовувати інновацію під конкретні умови [3]. Спільнота практики надає безпечний простір для таких змін: колеги обговорюють удосконалення, діляться варіантами реалізації, тим самим збагачують саму інновацію, адаптуючи її до різних класів, умов і потреб. У результаті інновація не залишається чимось зовнішнім і «чужим», нав'язаним згори, а органічно інтегрується в культуру конкретної школи. Педагоги відчують її своєю, оскільки вони пройшли шлях навчання, адаптації та досягнення успіху разом.

Закріплення інновації та розширення спільноти. Коли частка педагогів, що впевнено володіють інновацією, досягає критичної маси (перехід від ранньої до пізньої більшості), то можна говорити про успішне впровадження на рівні закладу чи системи освіти. На цьому етапі колишні новачки самі можуть стати наставниками для інших (наприклад, якщо інновацію починають впроваджувати в нових класах, предметах або школах). Спільнота практики, що виникла навколо інновації, не розпадається, а трансформується: вона може оформитися як постійне професійне об'єднання для підтримки якості методики, обміну напрацюваннями, підготовки нових кадрів. Таким чином, модель має потенціал до масштабування – від окремого колективу до професійної мережі. Важливо, що формальна підтримка керівництва (адміністрації шкіл, освітніх органів) залишається значущою: необхідно заохочувати наставництво, виділяти час на спільну роботу (наради, семінари), визнавати досягнення новаторів і тих, хто успішно опанував новачку. Управлінські рішення мають бути узгодженими з логікою моделі: наприклад, впровадження варто планувати поступовими кроками, а не вимагати одночасного результату від усіх; оцінювання ефективності краще проводити з урахуванням якісних змін у практиці, а не лише кількісних показників.

Застосування описаної моделі фактично означає впровадження інновацій через підхід «професійна спільнота як інкубатор інновації». За такого підходу нова практика «живе» всередині колективу: учителі разом її випробовують, навчаються та передають один одному. Це відрізняється від традиційної моделі, коли вчитель після разового тренінгу намагається самостійно застосувати нову методику у своєму класі – без підтримки колег і спільного обговорення проблем. Запропонована модель передбачає, що кожен педагог проходить шлях від периферії до центру у своєму темпі, причому не наодинці, а в спільноті. Завдяки цьому усувається декілька типових бар'єрів дифузії. По-перше, зменшується відчуття складності інновації, адже новачок поступово опановує її, маючи приклад для наслідування та допомогу, що підвищує можливість апробації й знижує складність нововведення, за термінами Е. Роджерса [4]. По-друге, забезпечується наочність результатів – учителі бачать на власні очі, як інновація впливає на учнів, відвідують

заняття колег, що демонструють кращі практики (підвищується віра у відносну перевагу новачки та її сумісність з освітніми цілями). По-третє, використовуючи авторитет і ентузіазм новаторів, модель формує позитивне громадське сприйняття інновації: коли колеги, яким довіряють, підтримують методику та демонструють успіхи, інші стають менш схильними до скептицизму чи опору (фактор лідерів думок і соціального схвалення). У підсумку створюються передумови для того, щоб більшість педагогів перейшла від стадії «переконання» до стадії «рішення впровадити» інновацій набагато швидше, аніж, якби цього процесу не було. Дійсно, емпіричні дані свідчать, що інтенсивна професійна взаємодія педагогів значно прискорює поширення нових педагогічних ідей навіть у масштабах цілої освітньої системи [8].

Запропонована модель поєднує дві перспективи – дифузійну (поширення інновації серед великої групи педагогів) та ситуативно-навчальну (професійне навчання окремого педагога через участь у спільноті). Такий синтез дає змогу врахувати як макрорівень впровадження (соціальна система освіти, мережі комунікації, категорії прийняття), так і мікрорівень (процес набуття нових умінь конкретним вчителем). Теоретичною новизною є акцент на легітимизації процесу впровадження: педагоги залучаються до інновації не примусово, а природним шляхом – через включення в активну професійну спільноту, де інновація поступово стає частиною спільної практики. Це забезпечує не лише оволодіння новою методикою, а й прийняття її цінності, що особливо важливо для довгострокової стійкості змін.

Модель легітимної периферійної участі у впровадженні інновацій відкриває нові можливості для планування програм підвищення кваліфікації та освітніх реформ. Замість того, щоб покладатися виключно на короткострокові тренінги чи наказове впровадження, освітнім керівникам варто робити наголос на створенні професійних співтовариств за інтересами, на наставництві та розбудові професійних мереж педагогів. Досвід окремих систем освіти показує, що навіть за наявності зовнішніх перешкод інновації успішно поширюються, якщо ті, хто навчаються, мають часті можливості для взаємонавчання та спостереження одне за одним [9], а також якщо серед них діють авторитетні «агенти змін» – педагоги-лідери, близькі за статусом до рядових учителів. Наш підхід гармонійно узгоджується з цими емпіричними спостереженнями, надаючи їм міцне теоретичне підґрунтя.

У практичному вимірі реалізація моделі LPP-дифузії може зіткнутися з певними викликами. Потрібно, щоб в колективах знайшлися мотивовані новатори-ініціатори, які готові інвестувати час в наставництво. Також необхідно сформувані культуру довіри та відкритості, адже без готовності вчителів відвідувати уроки одне одного, ділитися проблемами і успіхами спільнота не запрацює ефективно. Представники адміністрації шкіл мають відігравати значну роль у фасилітації цього процесу: організовувати зустрічі, забезпечувати ресурси (наприклад, час для наставників, можливість знизити навантаження новаторам для методичної роботи), морально та матеріально заохочувати учасників. Однак, вкладені зусилля виправдають себе, оскільки результатом стане не разове «впровадження на папері», а реальне засвоєння інновації більшістю педагогів.

Таким чином, поєднання теорії дифузії інновацій і концепції легітимної периферійної участі дало змогу сформувані концептуальну модель, у якій впровадження педагогічних інновацій розглядається як процес соціального навчання у професійній спільноті. Центральною ланкою моделі є становлення спільноти практики, де новатори-лідери навчають колег, а колеги шляхом периферійної участі поступово переймають новий досвід. Такий підхід створює умови для прискореного та стійкого поширення інновацій, оскільки враховує як соціально-психологічні чинники прийняття (вплив авторитетів, тиск середовища, сумісність з цінностями), так і практично-методичні (наявність прикладів, можливість поступового освоєння, спільне розв'язання проблем). Модель легітимної периферійної участі педагогів у впровадженні інновацій є новою концептуальним підґрунтям, що може доповнити наявні методики підвищення кваліфікації. Вона доводить, що зміни в освіті відбуваються ефективніше, коли вчителі не просто інформуються про інновацію, а стають її співтворцями в межах професійної спільноти. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку дієвості цієї моделі в різних

контекстах, зокрема на оцінку впливу професійних співтовариств на швидкість і глибину засвоєння нових педагогічних технологій. Практичне застосування моделі наразі може знайти відгук у системі післядипломної педагогічної освіти: під час планування впровадження інновацій варто закладати механізми наставництва, кооперації та мережевої взаємодії, щоб інновація пускала коріння через людей, а не лише через документи. Зрештою, представлена модель покликана сприяти тому, щоб педагогічні інновації не лише запроваджувалися, а й легітимно укорінювалися в професійній культурі педагогів – як природний результат їхньої спільної навчальної діяльності.

Використані літературні джерела

1. Rogers E. M. Diffusion of innovations. 5th ed. New York, 2003. 576 p.
2. Lave J., Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, 1991. 139 p. URL: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/1301652/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?1506793465>.
3. Fisher V. F. Rogers' diffusion theory in education: The implementation and sustained use of innovations introduced during staff development. Doctoral dissertation. Lincoln, 2005. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3201767>.
4. Harder A., Campbell J. Planned behavior change: An overview of the diffusion of innovations. Gainesville, 2017. URL: <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC089>.
5. Hsiao C.-H. Legitimate peripheral participation and teacher identity formation among preservice teachers in TESOL practicums. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2018. Vol. 7, No. 1. P. 64–80. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p64>.
6. Kim M., Çavas B. Legitimate peripheral participation of pre-service science teachers: Collaborative reflections in an online community of practice. *Science Education International*. 2013. Vol. 24, No. 3. P. 306–323. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022310.pdf>.
7. Young D. Communities of practice: A professional development theory for the digital age. *EdTech Magazine*. 2018. December 14. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/12/communities-practice-professional-development-theory-digital-age>.
8. Sargent T. C. Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system. *Comparative Education Review*. 2015. Vol. 59, No. 1. P. 102–132. DOI: <https://doi.org/10.1086/678358>.
9. Hordemann G., Quek F. Mentorship and legitimate peripheral participation in the research laboratory. Proceedings of the IEEE Frontiers in Education Conference. Washington, 2024. P. 1–8. DOI: 10.1109/FIE61694.2024.10893022.

References

1. Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.) [Diffusion of innovations]. New York, 576 p.
2. Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation [Situated learning: Legitimate peripheral participation]. Cambridge, 139 p. Retrieved from: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/1301652/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?1506793465>.
3. Fisher, V. F. (2005). Rogers' diffusion theory in education: The implementation and sustained use of innovations introduced during staff development [Rogers' diffusion theory in education: The implementation and sustained use of innovations introduced during staff development] (Doctoral dissertation). *Lincoln*. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3201767>.
4. Harder, A., & Campbell, J. (2017). Planned behavior change: An overview of the diffusion of innovations [Planned behavior change: An overview of the diffusion of innovations]. *Gainesville*, Retrieved from: <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC089>.
5. Hsiao, C.-H. (2018). Legitimate peripheral participation and teacher identity formation among preservice teachers in TESOL practicums [Legitimate peripheral participation and teacher identity formation among preservice teachers in TESOL practicums]. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 64–80. DOI: 10.5430/jct.v7n1p64.

6. Kim, M., & Çavas, B. (2013). Legitimate peripheral participation of pre-service science teachers: Collaborative reflections in an online community of practice [Legitimate peripheral participation of pre-service science teachers: Collaborative reflections in an online community of practice]. *Science Education International – Science Education International*, 24(3), 306-323. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022310.pdf>.
7. Young, D. (2018, December 14). Communities of practice: A professional development theory for the digital age [Communities of practice: A professional development theory for the digital age]. *EdTech Magazine*. Retrieved from: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/12/communities-practice-professional-development-theory-digital-age>.
8. Sargent, T. C. (2015). Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system [Professional learning communities and the diffusion of pedagogical innovation in the Chinese education system]. *Comparative Education Review*. 59(1), 102-132. DOI: 10.1086/678358.
9. Hordemann, G., & Quek, F. (2024). Mentorship and legitimate peripheral participation in the research laboratory [Mentorship and legitimate peripheral participation in the research laboratory]. Washington, DC, 1-8. DOI: 10.1109/FIE61694.2024.10893022.

Kovalova Oksana,

Candidate of Psychological Sciences,
Kyiv, Ukraine

A MODEL FOR IMPLEMENTING EDUCATIONAL INNOVATIONS BASED ON TEACHERS' LEGITIMATE PERIPHERAL PARTICIPATION IN PROFESSIONAL LEARNING

Summary.

The article presents the theoretical and methodological justification of a new model for implementing educational innovations, based on the integration of Everett Rogers' diffusion of innovations theory and the concept of legitimate peripheral participation (LPP) developed by Jean Lave and Etienne Wenger. The author emphasizes that the success of introducing innovative educational models depends not only on the characteristics of the innovation itself or administrative support, but also on the social mechanisms by which educators enter new practices through participation in professional communities. Within this context, the proposed model reflects the relationship between innovation adoption stages (as outlined by E. Rogers) and the logic of professional learning through involvement in joint activity (as described by J. Lave and E. Wenger).

The model outlines differentiated levels of teacher engagement, ranging from legitimate peripheral participation, which involves observation and partial experimentation, to full-scale implementation of the innovation in one's own practice, followed by mentoring others. Special attention is paid to the role of teacher-innovators as internal opinion leaders and facilitators of professional communities of practice, where peer-to-peer learning, experience sharing, and support for less experienced colleagues occur. This approach not only enhances the assimilation of innovations but also contributes to the creation of a sustainable professional environment that is capable of self-development.

The article includes a review of relevant theoretical sources, the logic of the model's construction, a description of the mechanisms that enable functioning professional communities of practice, and the stages and conditions for transitioning educators from peripheral to core participation. In conclusion, the author outlines the model's potential for scalability, its relevance to continuing teacher education, and its applicability in designing and implementing strategies for educational innovations.

Keywords: educational innovations; diffusion of innovations; teacher professional development; community of practice; legitimate peripheral participation; implementation model.

Прийнято 2 грудня 2025 року. Затверджено 15 грудня 2025 року