

2025, № 12 (декабрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 251240

DOI 10.24412/2304-120X-2025-11240

УДК 378.147

## Механизмы конструирования правовой компетентности у будущих педагогов

## Mechanisms for the development of legal competence in preservice teachers

### Авторы статьи

**Кадымова Римма Ришатовна**,  
кандидат исторических наук, старший преподаватель ка-  
федры истории Татарстана, антропологии и этнографии  
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный уни-  
верситет, г. Казань, Российская Федерация  
rabotasss@internet.ru  
ORCID: 0000-0001-6352-773X

**Джегистаева Лариса Исаевна**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педа-  
гогики и дошкольной психологии ФГБОУ ВО «Чечен-  
ский государственный педагогический университет»,  
г. Грозный, Российская Федерация  
Lara95\_95@mail.ru  
ORCID: 0000-0032-6091-0902

**Базуева Карина Идрисовна**,  
ассистент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО  
«Чеченский государственный университет имени А. А.  
Кадырова», г. Грозный, Российская Федерация  
karina.bazueva@mail.ru  
ORCID: 0014-0222-1172-0950

### Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

### Для цитирования

Кадымова Р. Р., Джегистаева Л. И., Бауева К. И. Ме-  
ханизмы конструирования правовой компетентности  
у будущих педагогов // Научно-методический элек-  
тронный журнал «Концепт». – 2025. – № 12. – С. 240–  
260. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251240.htm> –  
DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11240

### Authors of the article

**Rimma R. Kadymova**,  
Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, Depart-  
ment of History of Tatarstan, Anthropology and Ethnog-  
raphy, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan,  
Russian Federation  
rabotasss@internet.ru  
ORCID: 0000-0001-6352-773X

**Larisa I. Dzhegistayeva**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Che-  
chen State Pedagogical University,  
Grozny, Russian Federation.  
Lara95\_95@mail.ru  
ORCID: 0000-0032-6091-0902

**Karina I. Bazueva**,  
Assistant, Department of Pedagogy and Psychology, A.A.  
Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russian Fed-  
eration.  
karina.bazueva@mail.ru  
ORCID: 0014-0222-1172-0950

### Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

### For citation

R. R. Kadymova, L. I. Dzhegistayeva, K. I. Bazueva, Mech-  
anisms for the development of legal competence in pre-  
service teachers // Scientific-methodological electronic  
journal «Koncept». – 2025. – No. 12. – P. 240–260. – URL:  
<https://e-koncept.ru/2025/251240.htm> – DOI:  
10.24412/2304-120X-2025-11240

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.09.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	27.10.25
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	27.10.25	Опубликована <i>Published</i>	31.12.25



**Аннотация**

В условиях обновления нормативно-правовой базы образования, усиления требований к защите прав обучающихся и ответственности педагогических работников возрастает значимость правовой компетентности будущего педагога как интегративного качества, обеспечивающего правомерность профессиональной деятельности и профилактики правовых рисков образовательной организации. Необходимость целенаправленного формирования указанной компетентности определяется требованиями федерального законодательства, действующих федеральных государственных образовательных стандартов по направлению «Педагогическое образование», а также профессионального стандарта «Педагог». Дополнительным фактором актуализации выступает ужесточение режима обработки персональных данных обучающихся и их законных представителей в образовательной среде. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании понятия «правовая компетентность будущего педагога» и в разработке модели механизмов ее формирования на этапах профессиональной подготовки в вузе. Методологическую основу исследования составили компетентностный, деятельностный, системный и аксиологический подходы; в качестве методов использованы анализ и синтез научных источников, нормативно-правовой анализ, типологизация и концептуальное моделирование. В качестве основных результатов представлено: 1) уточненное содержательное определение правовой компетентности будущего педагога; 2) структурная модель компетентности, включающая ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты; 3) совокупность взаимосвязанных механизмов ее формирования (нормативно-регулятивный, дидактический, цифро-средовой, проектно-экспертный, рефлексивно-оценочный), обеспечивающих переход от усвоения базовых правовых знаний к устойчивым способам правомерного профессионального поведения; 4) алгоритм встраивания разработанной модели в основную профессиональную образовательную программу педагогического образования (диагностико-целевой, проектировочный, деятельностный, оценочно-рефлексивный этапы) и конструкт оценивания на основе критериев и индикаторов (правомерность решений в типовых и нетиповых педагогических ситуациях, готовность к правовой экспертизе локальных актов, соблюдение требований к персональным данным, способность к правовому взаимодействию с участниками образовательных отношений). Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятийно-категориального аппарата педагогики права и обосновании целостной модели формирования правовой компетентности; практическая значимость заключается в возможности использования предложенной модели при проектировании рабочих программ дисциплин и практик, разработке фондов оценочных средств и внутриуниверситетских регламентов правовой безопасности образовательной деятельности.

**Ключевые слова**

правовая компетентность будущего педагога, педагогическое образование, правовая грамотность, проектное обучение, правосознание

**Благодарности**

Авторы выражают искреннюю признательность коллективам Казанского (Приволжского) федерального университета, Чеченского государственного педагогического университета и Чеченского государственного университета имени А. А. Кадырова за всестороннюю поддержку, методическую помощь и заинтересованное участие на всех этапах подготовки публикации.

**Abstract**

In the context of updating the legal framework for education, it is becoming increasingly important to strengthen the requirements for protecting the rights of students and ensuring the responsibility of teaching staff. This is because the legal competence of a future teacher is an integral quality that ensures the legitimacy of their professional activities and helps to prevent legal risks for educational organizations. The need for targeted development of this competency is determined by the requirements of federal legislation, current federal state educational standards in the area of «Pedagogical education», as well as the professional standard «Teacher». Another factor that contributes to this is the increased regulation of the processing of personal data of students and their parents or legal representatives within the educational system. The aim of the article is to theoretically substantiate the concept of «legal competency of the preservice teacher» and to develop a model of mechanisms for its development at the stages of professional training at the university. The methodological basis of the research was based on competence-based, activity-based, systemic, and axiological approaches. The methods used included analysis and synthesis of scientific sources, regulatory analysis, typologization, and conceptual modeling. The main results presented are: 1) clarified substantive definition of legal competency of preservice teachers; 2) structural model of competency, including value-motivational, cognitive, operational activity-based and reflexive-evaluative components; 3) a set of interconnected mechanisms for its development (normative-regulatory, didactic, digital-environmental, project-expert, reflexive-evaluative), ensuring the transition from the acquisition of basic legal knowledge to sustainable methods of lawful professional behavior; 4) the algorithm for integrating the developed model into the main professional educational program of pedagogical education (diagnostic-target, design, activity-based, assessment-reflective stages) and the assessment construct based on criteria and indicators (legality of decisions in typical and non-typical pedagogical situations, readiness for legal expertise of local acts, compliance with the requirements for personal data, the ability to legally interact with participants in educational relations). The theoretical significance of the work lies in clarifying the conceptual and categorical apparatus of the pedagogy of law and substantiating a holistic model for the development of legal competency. The practical significance lies in the possibility of using the proposed model in designing work programs for disciplines and practices, developing funds of assessment tools and intra-university regulations for the legal security of educational activities.

**Key words**

legal competency of preservice teachers, pedagogical education, legal literacy, project-based learning, legal awareness

**Acknowledgements**

The authors express their sincere gratitude to the staff of Kazan (Volga Region) Federal University, Chechen State Pedagogical University, and A.A. Kadyrov Chechen State University for their comprehensive support, methodological assistance, and enthusiastic participation in all stages of the publication preparation.

## Введение / Introduction

В современном педагогическом дискурсе усиливается нормативная детерминация образовательной практики: учитель повсеместно действует в поле юридически значимых отношений – от обеспечения прав обучающихся на безопасную, инклюзивную и индивидуализированную среду до соблюдения требований к персональным данным, академической свободе и границам публичных высказываний педагога. Юридизация школьной реальности не сводится к «фоновой осведомленности»: она требует от будущего педагога устойчивых знаний актов и процедур, правоприменительных умений, коммуникативно-медиативных навыков и этико-правовой рефлексии. В зарубежных исследованиях последних лет это проявляется, например, в анализе пределов свободы выражения педагогов и связанных с этим рисков дисциплинарных мер, согласно С. Экес [1], а также в детальной экзегезе обязательств по обеспечению «надлежащего бесплатного образования» и качества индивидуальных образовательных программ учащихся, как отмечают М. Розальски, М. Йелл, Дж. Уорнер [2]. Эти работы констатируют: правовое поле образования усложняется, а нарушение процедур – одна из частых причин споров и судебных разбирательств, что резко повышает значимость правовой компетентности учителя уже на этапе его подготовки.

Одновременно накапливаются данные о дефицитах правовой готовности педагогических кадров. Скопинговый обзор Э. Казале и коллег показывает, что даже руководители школ демонстрируют недостаточный уровень знания специального образовательного права; измерительные инструменты и содержание оценок при этом варьируют, что затрудняет целенаправленное развитие нужных компетенций [3]. Исследование А. М. Маркелз и соавт. фиксирует высокую приоритетность правовых тем в подготовке будущих учителей-дефектологов, но значительную вариативность институциональных решений: от требований лицензирования до структуры курсов, а также умеренную способность студентов соотносить правовые положения с задачами собственной практики. Вывод: необходимы более четкие механизмы встраивания правового компонента в содержание педагогических программ и согласование «буквы закона» с дидактическими целями [4].

Российский контекст добавляет свои акценты. Во-первых, сравнительно недавняя ревизия требований к образовательным результатам и профессиональным ролям учителя вновь обнажила противоречия между образовательными и профессиональными стандартами и тем самым вывела на первый план задачу нормативно согласованного конструирования программ подготовки педагога, согласно Н. Николаевой и др. [5] Во-вторых, распространение практик персонализации обучения и расширение «права голоса и выбора» ученика порождают новые правовые сюжеты в повседневной работе учителя – от информированного согласия и защиты интересов ребенка до процедур урегулирования конфликтов и модерации чувствительных тем, что и подчеркивают М. Щевлягин, Д. Королева [6]. Это усиливает спрос на правовую компетентность как ресурс безопасного и одновременно развивающего образовательного взаимодействия.

Понятие правовой компетентности будущего педагога в нашей работе трактуется как интегральное качество, включающее: нормативно-правовой компонент (системное знание релевантных актов и процедур отраслевого права образования), правоприменительный компонент (умения квалифицировать ситуации, принимать юридически корректные решения, документировать их и сопровождать процедуру), коммуникативно-медиативный компонент (переговоры и фасилитация в конфликт-

ных случаях с участием детей и родителей, в том числе в инклюзивных средах), аксиологический компонент (ценностная ориентация на права ребенка и профессиональную этику) и рефлексивный компонент (самооценка правовых рисков и последствий педагогических решений). По мнению Л. Ли, на макроуровне такая компетентность сопряжена с задачами правового просвещения обучающихся и формирования у них правового мышления; показательно, что включение «правовой грамотности» в образовательные траектории учащихся коррелирует с ростом когнитивных показателей и саморефлексии в отношении следования принципам верховенства права [7].

Отсюда вытекает научная проблема: при очевидной нормативной значимости правовой готовности педагога в отечественной литературе остается недостаточно систематизированным именно механистический уровень – как, за счет каких дидактических и организационно-педагогических процедур, в каких точках учебного плана и под какими оценочными инструментами эффективно формируется правовая компетентность будущего учителя. Цель статьи – осуществить теоретико-методологическую реконструкцию и типологизацию таких механизмов (конструктивное выравнивание содержания с правовыми требованиями; кейс- и проблемно-ориентированное обучение на юридически нагруженных сценариях; учебные симуляции и «мут-корт»-форматы; сетевые практики и клинические стажировки на базе школ; аутентичное оценивание правоприменительных действий), определить условия их результативной имплементации в программы педагогического образования и на этой основе предложить модель дидактической экосистемы, минимизирующую правовые риски и повышающую профессиональную готовность выпускника к действию. Такое проблемное поле задает структуру дальнейшего изложения и конкретизирует вклад работы в актуальную повестку обновления содержания подготовки учителя XXI века.

### Обзор литературы / Literature review

В научно-педагогическом дискурсе последних лет правовой компонент подготовки педагога приобретает статус системообразующего фактора профессиональной готовности. Во-первых, расширяется нормативная нагрузка на школу: от защиты персональных данных и соблюдения процедур инклюзии до предотвращения рисков, связанных с речевыми практиками педагога в публичном и цифровом пространстве. Во-вторых, усиливается «правовой горизонт» самой дидактики: студент-педагог должен уметь распознавать юридически значимые ситуации, оперировать нормами отраслевого законодательства об образовании и правами ребенка, документировать управленческие и воспитательные решения и обеспечивать медиативно-коммуникативную безопасность образовательных событий. Зарубежные исследования указывают, что педагоги сталкиваются с усложнением правового поля – от свободы выражения до регуляции школьной среды, причем ошибки процедурного и содержательного характера нередко становятся источником претензий и конфликтов.

Обобщающие работы последних лет констатируют устойчивый дефицит правовой грамотности и неоднородность подготовки в этой сфере. Скопинговский обзор Е. В. Гнатышина и И. В. Бессмертной выявил, что курсы по праву специального образования в программах подготовки будущих дефектологов структурированы крайне вариативно, а измерительные процедуры охвата и глубины освоения правовых тем не унифицированы; это снижает предсказуемость правовой готовности выпускников и затрудняет дидактическое выравнивание. Новые данные 2024 года дополняют кар-



тину: исследование подготовки школьных администраторов и дефектологов фиксирует разрывы между профессиональными стандартами и учебными материалами, указывая на структурный дефицит систематического обучения праву в педагогических программах [8]. А исследование М. П. Карпенко, показывает преобладание среднего и ниже среднего уровней правовой грамотности, а также дефицит предметной картины у самих педагогов относительно содержания и форм правового образования школьников; авторы прямо указывают на необходимость целевой перестройки подготовки и повышения квалификации [9].

В российском академическом поле правовые аспекты подготовки учителя получают развитие преимущественно в двух логических линиях. Первая – нормативно-методическая: анализ соответствия образовательных и профессиональных стандартов, проектирование компетентностной рамки подготовки, обоснование точек интеграции правового содержания в учебные планы педагогических направлений. Показателен кейс О. В. Сребродольской и коллег: выявленные ими противоречия между актуальными редакциями ФГОС и профессиональными стандартами учителя демонстрируют необходимость согласования требований и уточнения перечня профессиональных компетенций, обеспечивающих ответственное правовое действие педагога в типичных ситуациях школьной практики [10]. Тем самым формируется макроконтрукт «правовой готовности» как целевого результата конструирования образовательной программы. Вторая линия культурно-правовая и правопросветительская: от исследований правовой культуры обучающихся и педагогов до реконструкции философско-правовых оснований воспитательного процесса в современной социокультурной среде (работы, представленные, в частности, на площадках SHS Web of Conferences и E3S Web of Conferences). Эти сюжеты подводят к необходимости выстраивания непрерывного континуума правового просвещения в вузе и школе.

Тенденция к «юридизации» педагогической деятельности тесно сопряжена с расширением прав учащихся и с практиками персонализации обучения. Российская эмпирика фиксирует, что предоставление учащимся «права голоса и выбора» – не только дидактический прием, но и правовой сюжет (информированное согласие, справедливые процедуры оценивания, участие в принятии решений). Результаты исследований М. Н. Щевлягина и Д. О. Королевой показывают распространенность таких практик и их влияние на педагогическое взаимодействие, вынося на поверхность вопросы гарантий и лимитов правомочий сторон в учебном процессе. Для будущего учителя это означает необходимость владения правовыми инструментами и языком процедур в сфере педагогического дизайна (от регламентации оценивания до конфиденциальности обратной связи) [11].

Ключевой кластер зарубежной литературы последних лет связан с безопасностью и защитой прав ребенка (safeguarding) в начальной подготовке учителя. Систематический скопинговый обзор К. Уолш и соавт. выявляет фрагментарность и нерегулярность включения модулей по защите детей в начальную подготовку, перегрузку онлайн-форматами и потребность в межпрофессиональном обучении, которое повышает способность педагога распознавать риски и действовать по процедурам. Обобщающая работа (метаанализ/систематический обзор) по тренингам в области защиты детей показывает, что организованные программы повышения квалификации значимо увеличивают осведомленность, готовность к действию и уверенность педагогов, а через них – результаты учеников: у детей растет знание базовых процедур распознавания и сообщения о рисках. Эти данные легитимируют включение соответствующих модулей и практико-ориентированных симуляций в педагогические программы [12].

Не менее масштабен блок работ о защите персональных данных и цифровом следе в образовании. Исследование Н. Торрес-Эрнандес и М.-Х. Гальего-Арруфат (Contemporary Educational Technology, 2023) показывает у значительной части будущих учителей высокий уровень субъективного риска при работе с данными и одновременно недостаточность знания конкретных процедур защиты данных в начальном образовании (включая обработку чувствительных сведений о здоровье и развитии ребенка) [13]. Сходные результаты фиксируются и в международной выборке Г. Озкая, К. Колак: при общем признании образовательного потенциала социальных сетей будущие учителя демонстрируют слабое знание регламентов и практик защиты данных; различия между университетами и странами указывают на влияние институциональной архитектуры программ [14]. Отдельная правовая линия касается автоматизации оценки и цифровой аналитики: работы Л. Колонны раскрывают применение требований ст. 22 GDPR в контексте образовательной аналитики и автоматизированных решений, что прямо влияет на проектирование учебных процедур и правомерность педагогической оценки. Это направление литературы расширяет структуру правовой компетентности за счет «цифро-правового» компонента – способности педагога действовать в зоне пересечения дидактики и права защиты данных [15].

Литература по школьному праву в англоязычной традиции систематизирует «поля риска» учителя – свобода выражения, дисциплина и школьный порядок, кибербуллинг, границы педагогической власти и обязанности по предотвращению вреда. Аналитика С. В. Фефелова [16], а также В. Е. Михайловой [17] по вопросам вмешательства школы в речевое поведение учащихся (включая офлайн/онлайн-границы) закрепляет два метапринципа: (1) «прочтение» прецедентного права не как набора запретов, а как источника педагогического дизайна ситуаций, минимизирующих правовые риски; (2) приоритизация процедур (уведомление, документирование, пропорциональность). В результате правовая компетентность, согласно этим работам, проявляется как способность трансформировать правовой контент в технологию безопасного управления учебным взаимодействием.

Заметным направлением последних лет стало переосмысление «прав образования» через оптику когнитивного развития и правосознания обучающихся. С. В. Фефелов эмпирически показывает, что целенаправленное включение элементов «верховенства права» в образовательные траектории коррелирует с ростом мыслительных навыков и саморефлексии учащихся относительно следования правовым нормам. Связка «право – рефлексивная культура – дидактика» важна и для подготовки учителя: правовые сюжеты не изолируются в узкоспециальный курс, а интегрируются как контекст принятия педагогических решений и формирования гражданских компетенций школьников [18].

В российской литературе внимание к правам учащихся и организационным условиям их реализации во многом проявляется через исследование механизмов персонализации, обратной связи, школьного климата и агентности – то есть регистров, где дидактические и правовые вопросы сплетены. Современные тенденции показывают переход от декларации участия к практикам, требующим процедурной корректности (прозрачность оценивания, согласие на обработку данных, справедливость процедур). Для подготовки будущих учителей это означает необходимость опоры на «педагогическое право» в узком смысле (локальные акты, процедуры, регламенты) и развитой культуры документирования решений.

На уровне механизмов формирования правовой компетентности литература очерчивает несколько устойчивых дидактических решений.

1. *Конструктивное выравнивание правового содержания.* В программном дизайне выделяются «правовые точки» учебного плана – дисциплины по педагогической этике и праву образования, модули по инклюзии, курс по защите персональных данных, практикум по документированию педагогических решений. Исследования обоснованно призывают к явной артикуляции результатов обучения в терминах правовых действий: квалификация ситуации, выбор нормы, планирование процедуры, документирование и рефлексия, что позволяет сопрячь юридический и дидактический языки и строить аутентичное оценивание (чек-листы, рубрики, кейсовые задания). В российском контексте указанное решение поддерживается анализом соответствия ФГОС и профстандартов, где профессиональные функции учителя предполагают ответственность за правомерность педагогического процесса.

2. *Кейс-метод, ситуативные симуляции и «мунд-корт».* Зарубежные данные по подготовке администраторов и дефектологов указывают на эффект рефлексивной практики – разбор инцидентов с учениками из защищенных групп, моделирование заседаний команд сопровождения, «защита» решений перед воображаемой апелляционной комиссией. Такие форматы развивают процедурное мышление и снижают тревожность дебютирующих педагогов в юридически нагруженных ситуациях (доклад-уведомление о риске, применение мер дисциплинарного воздействия, обработка персональных данных).

3. *Правоохранная составляющая (safeguarding) и межпрофессиональное обучение.* Систематические обзоры фиксируют, что смешанные программы (онлайн-модули + очные тренинги) повышают осведомленность и уверенность педагогов, а также улучшают знания учащихся об основных шагах защиты. Включение межпрофессиональных практик расширяет горизонты принятия решений: будущий учитель учится работать на стыке с психологами, социальными работниками, медицинским персоналом, осваивает логику процедур (консультация, фиксация, направление, обратная связь).

4. *Цифро-правовая грамотность и защита данных.* Переход к цифровой дидактике обострил запрос на соблюдение регламентов обработки персональных данных (включая данные о здоровье детей, результатах обучения, дисциплинарных мерах). Новые исследования показывают у будущих учителей сочетание высокой «перцепции риска» с пробелами в знании конкретных норм и процедур; следовательно, программы должны включать практики «юридического клинического моделирования» – разработку уведомлений и согласий, настройку приватности в платформах, оценку автоматизированных решений на предмет соответствия правовым гарантиям. Обсуждение требований GDPR к автоматизированным решениям в образовании подчеркивает необходимость у будущих педагогов навыка правового чтения алгоритмических систем оценивания.

5) *Инклюзивное образование и право специального образования.* В литературе подчеркивается, что именно эта зона наиболее конфликтногенная: большинство споров вращается вокруг содержания и процесса ИЕР, разграничения разумного приспособления и чрезмерного бремени, корректности взаимодействия с родителями как полноправными участниками команды. Для педагогических программ это означает необходимость системной работы с документами (шаблоны, чек-листы), а также интеграции практикумов по переговорам и медиативному общению.

Помимо внутридидактических механизмов, литература обращает внимание на институциональные условия формирования правовой готовности педагога. Во-первых, на необходимость процедурного единства: рубрикаторы итоговой оценки, критерии успешности правоприменительных кейсов, согласование форм отчетности практик с локальными актами школ-партнеров. Во-вторых, на роль непрерывного профессионального развития (НПО): исследования приоритетов правовой подготовки администраторов показывают запрос на модульные, практико-ориентированные форматы, встроенные в календарь школы и поддержанные методическими службами. В-третьих, на экосистему поддержки: наличие юридических консультативных сервисов, шаблонов локальных документов, библиотек кейсов и «горячих линий» в университетах и органах управления образованием.

Отдельного внимания заслуживают работы, связывающие правовую грамотность учителя с качеством гражданского образования и школьного климата. Обзор К. А. Поздняковой о правах учащихся показывает, что устойчивое уважение к правам связано не только с юридической осведомленностью педагогов, но и с готовностью выстраивать «справедливые процедуры» в классе; это предполагает умение учителя проектировать ситуации выбора, обеспечивать прозрачность правил и последовательность их применения. Российские исследования персонализации и «права голоса», по сути, реплицируют ту же логику: педагогическая технология становится механизмом воспитания правосознания и одновременно зоной юридической ответственности [19].

В контексте речевой деятельности педагога литература настаивает на развитии «правовой рефлексии» относительно публичных высказываний и цифрового следа: учителю необходимо понимать ограничения, вытекающие из статуса госслужащего/работника общественного учреждения, локальной политики школы и судебных прецедентов по делам о свободе выражения. Аналитическая панорама А. С. Тымчук, а также исследования по регулированию школьной цифровой коммуникации (включая кибербуллинг) укрепляют тезис: педагогическая коммуникация – правовое действие, требующее правовых знаний и технологической грамотности (настройки видимости, политика модерации, документирование инцидентов) [20].

Согласно С. Токсанову, Д. Абжановой, А. Мухатаеву, А. Билощицкому, сквозной мотив ряда эмпирических работ – умеренно низкие уровни правовой грамотности действующих и будущих педагогов и «разрыв ожиданий»: школы и семьи предполагают от учителя грамотное правоприменение, тогда как программы обучения обеспечивают лишь фрагментарное знакомство с правом. Турецкое исследование учителей общественнознания демонстрирует средние уровни правовой грамотности и недостаток представления о содержании правового образования; к близким выводам приводят обзоры дискурса подготовки педагогов по праву образования в США и других странах. Эти результаты дополняются данными о специфических дефицитах в цифро-правовой сфере – защите персональных данных и прав ребенка в «оцифрованной школе», где знания регламентов и культура документирования являются критически важными для соблюдения правовых гарантий [21].

Наряду с обозначенными направлениями, важным источником уточнения понятийно-категориального аппарата выступают работы, в которых правовое измерение профессиональной готовности педагога осмысливается через аксиологическую оптику, культуру прав человека и практики правового просвещения. Так, В. А. Подорова ставит в центр анализа «правовые ценности современного педагога», акцентируя их



роль как нормативно-ценностного каркаса профессиональной идентичности и основания для морально-правовой ответственности в школьной реальности [22]. В ее логике правовые ценности не ограничиваются знанием норм: это «внутренние ориентиры» педагогического действия, проявляющиеся в способах принятия решений, стиле взаимодействия с учащимися и готовности выстраивать «справедливые процедуры» в классе. Тем самым аксиологический слой правовой компетентности предстает не дополнением, а интегральным ядром, задающим тон и правомерности, и педагогической целесообразности.

Содержательно-технологический контур формируется в работах, где правовое просвещение рассматривается как специфическая педагогическая функция учителя. М. А. Габова показывает, что устойчивую готовность к правовому просвещению возможно выстраивать уже в рамках освоения правовых дисциплин в вузе: через четко спроектированные результаты обучения, практикумы по объяснению норм «языком ученика», моделирование диалогов с родителями и органами профилактики [23]. Важна мысль о том, что правовое просвещение выступает «производной» от правоприменения: педагог не только транслирует нормы, но и демонстрирует образцы процедурно корректного поведения, фиксируя факты, обосновывая меры и возвращаясь к рефлексии вместе с детьми. Это укрепляет высказанный ранее тезис о взаимной «сшивке» правового и дидактического регистров: грамотное просвещение невозможно без процедурной культуры, так же как юридически корректное действие – без педагогической понятности.

Нормативные границы и роли участников образовательных отношений реконструируются Н. Л. Воронцовой: она трактует формирование правовой компетентности как кооперативный процесс, в котором учителя, обучающиеся и родители являются «со-субъектами правового поля» и одновременно носителями взаимных прав и обязанностей [24]. В этом ключе освоение правовых норм предстает как социальная практика: учитель конструирует условия для участия ребенка – от информированного согласия до процедур апелляции – и тем самым «приглашает» его в правовой порядок школы. Для будущего педагога такая перспектива оборачивается компетентностным запросом на медиативные умения, на языки объяснения и документирования, на архитектуру доверия.

Специального внимания заслуживает линия работ о повышении правовой грамотности через встраивание профильных модулей в учебный план. Н. Г. Ивахина анализирует эффект курса «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности», показывая, что наилучшие результаты достигаются при переходе от декларативных лекций к аутентичным заданиям – «разбору кейсов», составлению процессуальных документов, тренировке уведомления и фиксации [25]. Ключевое следствие для нашей темы: правовая компетентность формируется как «умение действовать по процедуре», а потому образовательные задания должны «имитировать» реальную юридическую нагрузку школьной жизни, в том числе в зонах повышенного риска (инклюзия, защита детей, персональные данные).

Ценностный горизонт правовой готовности дополняет В. Е. Цибульникова, трактуя «академические права обучающегося как ценность образования» и подчеркивая, что уважение к этим правам должно быть «вшито» в дизайн обучения – от прозрачности критериев оценивания до механизмов участия и обратной связи [26]. Для модели механизмов это означает, что конструктивное выравнивание в правовой плоскости включает не только соответствие нормам, но и проектирование справедливых процедур, «переводящих» ценность прав в повседневные педагогические практики.

Практико-ориентированная перспектива усилена в публикации В. М. Сайфутдиновой «О преподавании права в школе», где обосновывается необходимость системного обновления методического инструментария: «от пассивной трансляции к активной работе с кейсами, симуляциям и дискуссионным форматам» [27]. По сути, речь идет о педагогическом повороте правового образования: освоение норм должно происходить в деятельности, через проживание ситуаций выбора, оценку последствий и обсуждение оправданности процедур. Эта логика напрямую поддерживает наш второй механизм (кейс-метод, симуляции, «мут-корт»), придавая ему методологическую устойчивость.

Наряду с российскими работами, полезную «надсистемную» рамку дает систематический обзор университетских компетенций Н. Гумановой и Д. Шуколовой. Авторы показывают, что *“teachers’ competence profiles are not unified even now, and common competencies are almost identical regardless of the position”* [28]. Этот вывод важен в двух отношениях. Во-первых, он объясняет, почему правовая компетентность «растворяется» в общих профилях и часто недооценивается при проектировании программ: отсутствие единой рамки ведет к фрагментарности. Во-вторых, он легитимирует наш замысел типологизировать механизмы: если профили не унифицированы, то необходимо предлагать операциональные модели, «собирающие» правовую готовность в наблюдаемых действиях и процедурах.

Показателен эмпирический вклад Л. Перри-Хазан, анализирующей взаимосвязь правосознания учащихся, «чувства ограниченности» и культурного капитала школы: автор демонстрирует, что в условиях низкого культурного капитала у детей формируется устойчивое переживание ограничений, влияющее на их готовность отстаивать права, тогда как целенаправленное правовое образование, напротив, повышает «видимость» правовых норм и процедур в повседневной жизни класса. В одном из ключевых результатов Перри-Хазан подчеркивает, что занятия по правовому образованию помогли школьникам «называть нарушения прав и выявлять препятствия» [29].

Теоретическое продолжение этой линии задает З. Муди, выстраивающий концептуальные основания образования в сфере прав ребенка как ценностно-практического феномена. Исследователь убедительно показывает: ориентация на права ребенка требует перестройки самой педагогической позиции – от патерналистской опеки к субъектной ко-деятельности с детьми. В терминах автора, педагогам необходимо «делиться властью» с обучающимися и проектировать такие формы участия, в которых «права ребенка становятся *lived practice* – повседневной практикой школы» (перевод наш. – *Авт.*) [30]. Эта рамка концептуально поддерживает выделенный в настоящем обзоре коммуникативно-медиативный компонент правовой компетентности: умение строить справедливые процедуры, вести переговоры, модерацию и документирование решений в классе.

Акцент на «переносимых умениях» усиливает институциональную ценность правовой готовности будущего педагога. Систематический обзор [31] фиксирует устойчивый консенсус: навыки, формирующиеся в одном учебном контексте, могут и должны переноситься в другой – при условии явного конструктивного выравнивания и аутентичного оценивания. Для правовой компетентности это означает необходимость «вшивания» правовых действий (квалификация случая, выбор нормы, планирование процедуры, документирование) в разные дисциплинарные модули педагогической программы – от методики воспитательной работы до цифровой дидактики. Переносимость здесь выступает метамеханизмом, связывающим правовую грамотность с проектной, рефлексивной и коммуникативной готовностью выпускника.

В профессионально-педагогическом образовании продуктивной оказывается и логика «полей компетентности». Модель, представленная в [32], для профессионального обучения структурирует подготовку учителя по взаимосвязанным полям – предметно-методическому, дидактико-технологическому, коммуникативно-социальному и регулятивно-нормативному; правовой компонент при этом не выделяется в изолированный курс, а распределяется по полям деятельности как сквозной регулятор процедурного качества образовательных решений. Такая рамка созвучна предлагаемой нами механистике: нормативно-регулятивный, дидактический, электронно-правовой, проектно-экспертный и рефлексивно-оценочный механизмы встраиваются в разные «поля» профессиональной подготовки, обеспечивая целостность результата.

Параллельно набирают силу исследования о методологической компетентности преподавателей в цифровых контекстах. Работа [33] демонстрирует, что диагностируемый уровень методологической компетентности преподавателей ИТ-дисциплин существенно возрастает при использовании алгоритмически заданных траекторий развития и портфолио-оценивания; авторы подчеркивают значимость «данных о действии» для калибровки индивидуальной траектории и валидной обратной связи.

Итак, современная научная литература конвергентна в нескольких принципиальных тезисах. Во-первых, правовая компетентность будущего педагога – это интегральная готовность к действию в правовом поле образования, объединяющая нормативно-правовой, правоприменительный, коммуникативно-медиативный, аксиологический и цифрово-правовой компоненты. Во-вторых, результативное формирование этой компетентности возможно при соблюдении «правового конструктивного выравнивания» – явной увязки результатов обучения с юридически значимыми действиями и процедурными форматами оценивания, а также при включении насыщенных практико-ориентированных форм (кейс-стади, симуляции, «мут-корт», правовые клиники, полевые практики на базе школ). В-третьих, институциональные условия (стандарты, локальные регламенты, ресурсы методической поддержки) должны быть согласованы между вузом и школой, а НПО – ориентировано на «живые» кейсы и устойчивые каналы консультационной поддержки. В-четвертых, особые акценты должны быть сделаны на трех зонах повышенной юридической интенсивности: (1) инклюзия и специальное образование (IEP, FAPE, взаимодействие с семьей); (2) защита детей (распознавание и сообщение о рисках, культура документирования, межпрофессиональные траектории); (3) защита персональных данных и регулирование цифрового образовательного пространства (GDPR-совместимость, автоматизированные решения в оценивании, политика обработки данных учащихся). Совокупность этих выводов определяет теоретико-методологическую рамку настоящего исследования и легитимирует выбор механизмов формирования правовой компетентности, которые будут реконструированы и операционализированы в следующих разделах статьи.

Российские публикации, индексируемые в международных базах, чаще всего рассматривают правовые сюжеты в контексте модернизации программ и правовой культуры участников образования, а не как детально проработанный «механистический» конструкт. При этом работы, анализирующие требования ФГОС и профессиональных стандартов, создают нормативную основу для программного дизайна; исследования, посвященные практикам персонализации, переносят внимание на регион прав учеников и процедурную корректность педагогических решений. Недостаточно представлены систематические российские исследования, которые бы эмпирически измеряли траектории формирования правовых умений будущих учителей – от входной диагностики до

итогового аутентичного оценивания на практике, с анализом валидности измерительных инструментов. Выявленная лакуна формулирует исследовательский запрос: требуется разработка типологий и инструментов оценивания правовой компетентности, чувствительных к национальной нормативной базе и организационным особенностям российских школ.

### Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическая конструкция статьи опирается на системно-деятельностный и компетентностный подходы как основания современного педагогического проектирования. Системно-деятельностный подход задает логику конструирования образовательных результатов через наблюдаемые действия и процедуры, что закреплено в методологических ориентирах ФГОС [34] и практике их реализации; он обеспечивает переход от декларативного знания к операциональной готовности будущего педагога действовать в типовых и нетиповых ситуациях школьной реальности. Компетентностный подход используется как рамка целеполагания и оценивания: результаты формулируются в виде интегральных способностей (знание норм, правоприменение, коммуникация, рефлексия), а их проверка осуществляется посредством аутентичных заданий и портфолио.

Нормативно-правовой каркас исследования задан анализом отраслевых актов: Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в актуальной редакции) [35], а также профессиональных стандартов «Педагог» [36] и «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» [37]. Эти документы определяют границы ответственности, виды деятельности и ожидаемые трудовые действия педагога, что служит ориентиром для операционализации правовой компетентности.

Дидактико-методическая логика проектирования основана на концепции конструктивного выравнивания Дж. Биггс [38]: целевые результаты, содержание, формы учебной активности и оценочные процедуры согласуются между собой, а правовые сюжеты «вшиваются» в учебные задания как юридически значимые действия (квалификация случая, выбор нормы, документирование, коммуникация).

Методы исследования – теоретико-методологический анализ и синтез научных публикаций, сравнительно-правовой анализ (сопоставление международных и российских требований), контент-анализ локальных и федеральных нормативных актов, концептуальное моделирование механизмов, экспертная валидация дескрипторов и рубрик. В цифро-правовой части учитывались требования к автоматизированным решениям в образовании: право обучающегося не подлежать решениям, основанным исключительно на автоматизированной обработке, и необходимость «человеческого участия» при оценочных процедурах; это отражено в проектировании заданий и критериев оценивания.

### Результаты исследования / Research results

По результатам нашего исследования выявлено, что в международной и российской повестке сохраняется разрыв между нормативной значимостью правовой готовности и реальным дидактическим дизайном программ: правовые темы включаются фрагментарно, учебные результаты сформулированы преимущественно декларативно, а оценочные инструменты редко привязаны к юридически значимым дей-



ствиям. Это согласуется с данными об неоднородности преподавания права в программах специальной педагогики и о вариативности его содержания и измерителей, что легитимирует поиск целостной механистической архитектуры и конкретных индикаторов сформированности компетентности.

В качестве итоговой дефиниции правовая компетентность будущего учителя трактуется как интегральная готовность к правомерному и ответственному действию в сфере образования, включающая пять взаимосвязанных компонентов: нормативно-правовой (системное знание источников и процедур, умение «читать» локальные акты и соотносить их с отраслевым законодательством), правоприменительный (квалификация ситуаций, выбор нормы, планирование и проведение процедур, документирование), коммуникативно-медиативный (ведение переговоров и фасилитация в конфликтных и чувствительных ситуациях), аксиологический (ценность прав ребенка, профессиональной этики, справедливых процедур) и цифро-правовой (защита персональных данных, корректная работа с цифровыми платформами, правомерность автоматизированных оценочных решений). Выделение цифро-правового измерения принципиально: именно оно «сшивает» дидактику с требованиями защиты данных и ограничениями на автоматизированные решения в оценивании, что напрямую влияет на проектирование учебных заданий и форм контроля.

Содержательное ядро результатов составляет модель пяти взаимодополняющих механизмов, через которые упомянутые компоненты компетентности целенаправленно формируются в учебном плане. Первый механизм – нормативно-регулятивный – обеспечивает конструктивное выравнивание содержания и результатов обучения с профессиональными и образовательными стандартами, а также с «жизненными» правовыми сюжетами школьной практики. Он реализуется через картирование норм и процедур по тематическим трекам («охрана детства», «инклюзия и специальные условия», «персональные данные», «дисциплина и школьный порядок», увязку каждого модуля с локальными актами базовых школ-партнеров. На методическом уровне это выражается в формулировке результатов обучения в глагольной форме действий: «квалифицирует ситуацию», «разрабатывает пакет документов», обзоры и аналитика противоречий между ФГОС и профессиональными стандартами учителя подтверждают необходимость именно такой выравнивающей логики, а правовые исследования по FAPE/IEP показывают, что типичные нарушения в школе чаще всего носят процедурный характер – значит, будущему педагогу требуется именно процедурное мышление и готовность к чистому исполнению процессов.

Второй механизм – дидактический – воплощает переход от «знаниевого» изложения права к его деятельностной педагогической трактовке. Он реализуется в формате проблематизации и учебного действия: работа с правовыми кейсами на материале реальных школьных инцидентов; ситуационное моделирование заседаний команд сопровождения и согласительных комиссий; учебный судебный процесс («мункорт») как форма развертывания аргументации и этико-правовой рефлексии; деловые игры по коммуникации с родителями и внешними сервисами; проектирование и экспертной панелью. Зарубежные исследования по подготовке дефектологов и администраторов показывают, что именно такие практики повышают уверенность в дей-

ствиях и переводят знание норм в готовность действовать, тогда как чисто лекционное изложение права дает «тонкую» картину и плохо переносится в реальный контекст. Добавим, что данные о правовой грамотности учителей обществознания демонстрируют средние и ниже среднего уровни и недостаток представления о целях и формах правового образования – это еще один аргумент в пользу насыщения программ практико-ориентированными симуляциями и оценочными задачами.

Третий механизм – электронно-правовой – отвечает на вызовы «оцифрованной» школы. Он включает практикумы по защите персональных данных (классификация данных, оценка рисков, разработка информированного согласия, настройка приватности в средах управления обучением), юридическую экспертизу цифровых инструментов в учебном процессе, а также освоение границ автоматизированных решений в оценивании. Исследования о восприятии защиты данных будущими учителями фиксируют высокую субъективную тревожность при низком знании процедур, а сравнительные работы о социальных сетях показывают разрыв между признанием их дидактического потенциала и незнанием регламентов и практик приватности. Юрико-технологические публикации о применимости ст. 22 GDPR к автоматизированным оценочным системам задают планку к валидности и объяснимости решений – будущий педагог должен уметь распознавать, где «автоматизация» перерастает в юридически значимое решение и какие права обучающихся должны быть обеспечены (включая право на вмешательство человека и получение объяснений). Все эти темы переводятся в задания прикладного характера: экспертная записка по рискам обработки данных в заданном сценарии, «юридический аудит» оценочного приложения, разработка карты ролей и доступов на уроке с использованием цифровых платформ.

Четвертый механизм – проектно-экспертный – выстраивает мост между вузом и школой: студенты выполняют мини-проекты «Правовая безопасность школы» в связке с базовыми площадками, разрабатывают и тестируют локальные регламенты (например, порядок рассмотрения жалоб, протокол реагирования на инциденты), проводят экспертные сессии с участием школьных администраторов и представителей органов управления образованием. Важнейшим эффектом является включение будущего педагога в контуры управленческой ответственности, где правовые решения связаны с педагогическим дизайном и коммуникацией. В рамках инклюзивного образования этот механизм позволяет учиться не только «составлять бумагу», но и организовывать взаимодействие с семьей и командой сопровождения – с акцентом на предупредительные процедуры, прозрачность и соразмерность мер. Правовые обзоры по FAPE/IEP и публикации о типовых процессуальных ошибках задают конкретные контрольные точки таких проектов, превращая их в «репетицию» будущей профессиональной деятельности.

Пятый механизм – рефлексивно-оценочный – соединяет аутентичную оценку, портфолио правоприменительных действий и формирующее оценивание с обратной связью. В качестве базового инструмента используется рубрикатор на шкале уровней, привязанный к юридически значимым действиям: квалификация ситуации; выбор и обоснование нормы; планирование и исполнение процедуры; корректная фиксация и коммуникация результатов; рефлексия ошибок и мер по их предотвращению. На продвинутом уровне вводится оценка способности учителя согласовывать правовую корректность с дидактическими целями, избегая «переюридизации» и обеспечивая условия для учебного успеха и прав ребенка. В цифро-правовом сег-

менте рубрикатор дополняется критериями по приватности и алгоритмической корректности: уместность данных, законные основания обработки, меры минимизации, разъяснение логики автоматизированных решений. Сложившийся международный дискурс о цифровых компетенциях будущих учителей подтверждает ценность таких аутентичных форм оценивания и указывает на необходимость системного сопровождения через наставничество и микромодули.

Операционализация модели выполнена через систему уровней дескрипторов для каждого компонента правовой компетентности. На минимальном уровне студент распознает лишь очевидные правовые признаки ситуации и допускает смешение понятий; его действия носят эпизодический, формально-исполнительский характер, а документирование ограничивается констатацией фактов без соблюдения процедур. На базовом уровне формируется систематизированное знание и умение выполнять стандартные операции по шаблону; при этом адаптация к контексту и «перевод» норм в педагогические решения пока ограничены. Продвинутый уровень характеризуется процедурной грамотностью: студент способен выстраивать последовательность шагов под цели урока или воспитательного мероприятия, выбирать правовую стратегию из нескольких, согласовывать ее с этическими ограничителями, корректно вести протокол и обратную связь. Наконец, инновационный уровень описывает способность конструировать новые решения в сложных, неоднозначных ситуациях, интегрируя правовые, дидактические и коммуникативные соображения и прогнозируя риски. Для зоны инклюзии и ИПР (IEP) это означает, что обучающийся, достигший продвинутого уровня, уверенно различает процедурные и содержательные дефекты, понимает правовые последствия каждого типа и умеет предотвращать их через корректировку содержания и соблюдение регламентов. Такой сдвиг от деклараций к наблюдаемым действиям методологически согласуется с выводами правовых исследований: большинство конфликтов в школе связано не с «непринятием нормы», а с нарушением процедуры, и потому индикаторы должны фиксировать именно процедурную грамотность и качество коммуникации.

Для встраивания механизмов в образовательную программу предложен алгоритм поэтапной имплементации. На диагностико-целевом этапе определяется стартовый профиль правовой готовности, составляется карта типичных рисков и выбираются приоритетные треки (например, «инклюзия», «персональные данные», «коммуникация педагога»). На конструктивно-проектировочном этапе происходит разметка учебного плана: каждому модулю приписываются юридически значимые задания, а результаты обучения формулируются через действия и процедуры; конструируются кейсы и симуляции, согласуются с локальными актами школ. На операционально-деятельностном этапе реализуются практикумы, «мут-корты», экспертные сессии и полевые задания; вводится обязательное документирование решений и обратная связь с базовыми площадками. На рефлексивно-оценочном этапе собирается портфолио правоприменительных действий, применяется рубрикатор уровней, проводится разбор ошибок и корректировка дизайна. Алгоритм замыкается на механизмы НПО: выпускник получает траекторию последующего повышения квалификации по правовым темам, релевантным его школьной роли. Такая конструкция позволяет одновременно «приземлить» юридический контент в учебные практики и обеспечить институциональную преемственность между вузом и школой.

Важным эмпирическим подтверждением значимости дисциплинарно-правового и цифро-правового сегментов выступают работы о защите детей и персональных

данных. Скопинговые обзоры программ по защите детей показывают: смешанные форматы обучения (онлайн-модули плюс очные тренинги и межпрофессиональные практики) статистически повышают осведомленность, готовность к действию и уверенность педагогов, а также улучшают знания учащихся о распознавании и сообщении о рисках. Исследования о защите данных фиксируют у будущих учителей сочетание позитивного отношения к цифровым инструментам с недостатком знания процедур приватности и слабой нормативной ориентированностью, а юридические публикации о применении ст. 22 GDPR к автоматизированным решениям в образовании требуют от педагога умения предъявлять «человеческое вмешательство», объяснять логику и обеспечивать оспоримость результатов – все это включено в предложенный нами рефлексивно-оценочный сегмент и оценивается в портфолио.

Результаты исследования также демонстрируют, что правовая компетентность не может формироваться изолированно от культуры педагогической коммуникации и школьного климата. Аналитика по свободе выражения педагога показывает зыбкую границу между «частной» и «служебной» речью, особенно в цифровых средах; следовательно, механизм цифро-правового обучения должен охватывать и речевые практики: разработку этически и юридически корректных сценариев публичного высказывания, модерации и фиксации инцидентов, согласование личной позиции с обязанностями работника образовательной организации. Этот вектор напрямую сопрягается с задачей воспитания уважения к правам обучающихся: проектирование «справедливых процедур» оценки, участия и обратной связи становится дидактическим инструментом профилактики конфликтов и развития правосознания. Иными словами, правовой компонент не «обрастает» дидактикой, а становится ее внутренним регулятором.

Встраивание предложенной модели в логику персонализированного обучения усиливает ее педагогический эффект. Исследования о «праве голоса и выбора» указывают на частый разрыв между декларациями и реальными практиками; наш проектный и рефлексивно-оценочный механизмы устраняют этот разрыв, задавая процедуру участия, прозрачность критериев и документирование решений. Это повышает доверие обучающихся к школе и одновременно снижает правовые риски педагога, поскольку каждая критическая точка учебного события сопровождается понятной процедурой и чек-листом. Тем самым компетентностный и правовой контуры оказываются синергичными: дидактика «учит» праву не только через содержание, но и через форму организации учебного взаимодействия.

Наконец, полученные результаты позволили сформировать перечень типичных ошибок и дефицитов, противодействию которым и посвящены наши механизмы. В зоне инклюзии – это недооценка процедурных требований ИПР (IEP) и слабое различение процедурных и содержательных дефектов; в цифро-правовой сфере – непонимание пределов автоматизации в оценивании и незнание режимов обработки данных; в речевой практике – смешение частной и служебной речи, отсутствие навыков документирования и модерации. Каждому из этих дефицитов сопоставлены задания и критерии: «анатомия решения» для ИПР с проверкой на процедурную чистоту; юридический аудит цифровых инструментов; рефлексивные отчеты о коммуникации с родителями с фиксацией шагов и обоснований. Суммарно это переводит абстрактные ценности «правового мышления» в наблюдаемые учебные действия, которые могут быть объективно оценены и валидированы экспертами школ-партнеров.



## Заключение / Conclusion

Таким образом, выявленная в ходе исследования неудовлетворенность преподавателей вузов уровнем своей профессиональной подготовки (входное тестирование) по использованию элементов ЭИОС для организации смешанного и электронного обучения свидетельствует о проблеме сформированности профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава вузов СГЭУ и СЮИ по проектированию, разработке и использованию электронных учебных курсов.

Рассмотренные в исследовании возможности компонентов ЭИОС позволяют качественно повысить освоение образовательных результатов по изучению учебных дисциплин с использованием технологии смешанного обучения, когда целенаправленно планируется образовательная деятельность обучающихся, сочетающая разные формы организации деятельности и взаимодействия между обучающимися, педагогом и информационными образовательными ресурсами.

Полученный при организации процесса повышения квалификации педагогов результат сформированности профессиональных компетенций по реализации возможностей электронной информационно-образовательной среды организации высшего образования в соответствии с профессиональными задачами позволяет сделать заключение о целесообразности разработанной модульной программы повышения квалификации, способствующей применению полученных знаний, умений и навыков при разработке электронного учебного курса и демонстрации опыта профессиональной деятельности для создания авторского электронного учебно-методического комплекса преподаваемой дисциплины.

## Ссылки на источники / References

1. Eckes S., Russo C. J. Teacher Speech Inside and Outside of Classrooms in the United States: Understanding the First Amendment // *Laws*. – 2021. – Vol. 10, № 4. – Art. 88. – URL: <https://www.mdpi.com/2075-471X/10/4/88>
2. Rozalski M., Yell M., Warner S. Recent Changes, Enduring Challenges, and Important Issues in Special Education Law // *Laws*. – 2021. – Vol. 10, № 2. – Art. 38. – URL: <https://www.mdpi.com/2075-471X/10/2/38>
3. Casale E. G., Golann D. W., LeMaster E. U.S. School Principals and Special Education Legal Knowledge: A Scoping Review // *International Review of Research in Developmental Disabilities*. – 2021. – Vol. 60. – P. 213–258. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211609521000299>
4. Markelz A. M., Nagro S. A., Socik K. et al. The Nature and Extent of Special Education Law in Teacher Preparation // *Teacher Education and Special Education*. – 2022. – Vol. 45, № 3. – P. 185–203. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/08884064211046248>
5. Nikolayeva N., Mikhaylov N., Semenova S. et al. Professional standards for training of teachers to ensure the quality of education in a city // *SHS Web of Conferences*. – 2021. – Vol. 98. – URL: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/34/shsconf\\_shsweb2021\\_03014/shsconf\\_shsweb2021\\_03014.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/34/shsconf_shsweb2021_03014/shsconf_shsweb2021_03014.html)
6. Щевлягин М., Королева Д. Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. – 2024. – № 4. – С. 263–289. – URL: <https://vo.hse.ru/article/view/17874>
7. Li L. The Rule of Law in Education and Its Relationship to Thinking Skills // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 44. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122000267>
8. Гнатышина Е. В., Бессмертная И. В. Структура и содержание правовой грамотности обучающихся // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2024. – № 10 (240). – С. 46–64. – URL: <https://vestnik.tspu.edu.ru/journal/article/view/14241>
9. Карпенко М. П. Правовое обеспечение исключительно электронного обучения // *Право и образование*. – 2024. – № 6. – С. 4–12. – URL: <https://education.law-books.ru/issue/2024-n6.php>
10. Сребродольский О. В., Баранова Т. А., Лутай В. С. Исследование личностного компонента правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования // *Вестник практической психологии образования*. – 2022. – Т. 19, № 2. – С. 84–95. – URL: <https://psyjournals.ru/vppo/issue/117120>

11. Щевлягин М. Н., Королева Д. О. Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2024. – № 4 (декабрь). – С. 263–289. – URL: <https://vo.hse.ru/article/view/17874>
12. Walsh K. et al. Child protection and safeguarding in initial teacher education: A systematic scoping review // Children and Youth Services Review. – 2023. – Vol. 150. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740923001469>
13. Torres-Hernández N., Gallego-Arrufat M.-J. Pre-service teachers' perceptions of data protection in primary education // Contemporary Educational Technology. – 2023. – Vol. 15, № 1. – URL: <https://www.cedtech.net/article/pre-service-teachers-perceptions-of-data-protection-in-primary-education-12658>
14. Ozkaya G., Çolak K. Are social studies teachers ready for legal literacy education? // Pedagogical Research. – 2024. – Vol. 9, № 3. – URL: <https://www.pedagogicalresearch.com/article/are-social-studies-teachers-ready-for-legal-literacy-education-14424>
15. Colonna L. Teachers in the loop? An analysis of automatic assessment and the GDPR // International Data Privacy Law. – 2024. – Vol. 14, № 1. – P. 3–18. – URL: <https://academic.oup.com/idpl/article/14/1/3/7451152>
16. Фефелов С. В. Формирование правовой культуры школьников в условиях современного образования // Право и образование. – 2022. – № 12. – С. 19–28. – URL: <https://education.law-books.ru/issue/2022-n12.php>
17. Михайлова В. Е. Практика реализации правового образования в общеобразовательной школе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 3. – С. 112–132.
18. Фефелов С. В. Актуальные проблемы преподавания права в современной школе // Педагогика: вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 219–227. – URL: <https://pedagogy-journal.ru>
19. Позднякова К. А. Формирование правовой компетентности будущего учителя как личностный результат высшего образования и профессиональная потребность // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 6. – С. 55–66.
20. Тымчук А. С. Правовая компетентность учителя начальных классов как фактор реализации ФГОС НОО // Педагогика: вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 72–82. – URL: <https://pedagogy-journal.ru>
21. Toxanov S., Abzhanova D., Mukhatayev A. et al. The Development of a Mathematical Model of an Algorithm for Constructing an Individual Educational Trajectory for the Development of Methodological Competence among IT Discipline Teachers // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14, № 7. – Art. 748. – URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/7/748>
22. Подорова В. А. Правовые ценности современного педагога // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2024. – № 210. – С. 145–157.
23. Габова М. А. Формирование готовности учителей на правовых дисциплинах к правовому просвещению подрастающего поколения // Образование и право. – 2025. – № 5. – С. 58–69. – URL: <https://education.law-books.ru/>
24. Воронцова Н. Л. Формирование правовой компетентности участников образовательных отношений // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2021. – Т. 31, № 4. – С. 471–480. – URL: <https://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/4475>
25. Ивахина Н. Г. Особенности повышения правовой грамотности обучающихся через курс «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности» // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 8. – С. 148–173. – URL: <https://www.edscience-press.ru/jour>
26. Цибульников В. Е. Академические права обучающегося как ценность образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2024. – Т. 14, № 5. – P. 100–108. – URL: <https://humanities.fa.ru/jour>
27. Сайфутдинова В. М. О преподавании права в школе // Проблемы современного образования. – 2024. – № 3. – С. 214–228.
28. Gumanová N., Šukolová D. Competences of University Teachers: Systematic Literature Review // Journal of Educational and Social Research. – 2022. – Vol. 12, № 2. – P. 15–27. – URL: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12853>
29. Perry-Hazan L. Rights consciousness, sense of constraint and the cultural capital of schooling // Cambridge Journal of Education. – 2024. – Vol. 54, № 1. – P. 106–126. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2023.2281674>
30. Moody Z. Children's human rights education: conceptual foundations // Cambridge Journal of Education. – 2024. – Vol. 54, № 6. – P. 681–699. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2024.2426477>
31. Löfgren S., Ilomäki L., Toom A. Transferable skills in university curricula: a systematic literature review // Teaching in Higher Education. – 2021. – Vol. 26, № 7. – P. 987–1004. – URL (DOI): <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1661202>
32. Seifert S., Müller H., Krüger T. Competence fields in vocational education: a framework for teacher preparation // European Journal of Education. – 2020. – Vol. 55, № 2. – P. 167–182. – URL (DOI): <https://doi.org/10.1111/ejed.12400>

33. Biloshchytskyi A., Omirbayev S., Mukhatayev A. et al. Study of the level of formation of methodological competence of teachers of IT disciplines // *Proceedings of the IEEE 2nd International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT 2020)*. – 2020. – P. 242–245. – URL (DOI): <https://doi.org/10.1109/ATIT50783.2020.9349337>
  34. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Официальный сайт «ФГОС». – Утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
  35. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в актуальной редакции) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>
  36. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н (в ред. от 05.08.2016 № 422н) // *Российская газета*. – 2013. – 18 декабря. – № 285. – URL: <https://rg.ru/documents/2013/12/18/pedagog-dok.html>
  37. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»: приказ Минтруда РФ от 21.03.2025 № 136н // Официальный интернет-портал правовой информации. – 2025. – 28 апреля. – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504280013>
  38. Бигрс Дж. Enhancing teaching through constructive alignment // *Higher Education*. – 1996. – Vol. 32, № 3 (октябрь). – P. 347–364. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138871>
- 
1. Eckes, S., & Russo, C. J. (2021). “Teacher Speech Inside and Outside of Classrooms in the United States: Understanding the First Amendment”, *Laws*, vol. 10, № 4, Art. 88. Available at: <https://www.mdpi.com/2075-471X/10/4/88> (in English).
  2. Rozalski, M., Yell, M., & Warner, S. (2021). “Recent Changes, Enduring Challenges, and Important Issues in Special Education Law”, *Laws*, vol. 10, № 2, Art. 38. Available at: <https://www.mdpi.com/2075-471X/10/2/38> (in English).
  3. Casale, E. G., Golann, D. W., & LeMaster, E. (2021). “U.S. School Principals and Special Education Legal Knowledge: A Scoping Review”, *International Review of Research in Developmental Disabilities*, vol. 60, pp. 213–258. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211609521000299> (in English).
  4. Markelz, A. M., Nagro, S. A., Socik, K. et al. (2022). “The Nature and Extent of Special Education Law in Teacher Preparation”, *Teacher Education and Special Education*, vol. 45, № 3, pp. 185–203. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/08884064211046248> (in English).
  5. Nikolayeva, N., Mikhaylov, N., Semenova, S. et al. (2021). “Professional standards for training of teachers to ensure the quality of education in a city”, *SHS Web of Conferences*, vol. 98. Available at: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/34/shsconf\\_shsweb2021\\_03014/shsconf\\_shsweb2021\\_03014.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/34/shsconf_shsweb2021_03014/shsconf_shsweb2021_03014.html) (in English).
  6. Shchevlyagin, M., & Koroleva, D. (2024). “Personaliziruya obuchenie: ispol'zuyut li uchitelya praktiki, predstavlyayushchie uchashchimsya pravo golosa i vybor v srednej shkole” [Personalizing learning: Do teachers use practices that give students a voice and choice in secondary school], *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, № 4, pp. 263–289. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/17874> (in Russian).
  7. Li, L. (2022). “The Rule of Law in Education and Its Relationship to Thinking Skills”, *Thinking Skills and Creativity*, vol. 44. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122000267> (in English).
  8. Gnatyshina, E. V., & Bessmertnaya, I. V. (2024). “Struktura i sodержание pravovoj gramotnosti obuchayushchisya” [The structure and content of students’ legal literacy], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 10 (240), pp. 46–64. Available at: <https://vestnik.tspu.edu.ru/journal/article/view/14241> (in Russian).
  9. Karpenko, M. P. (2024). “Pravovoe obespechenie iskl'yuchitel'no elektronnoy obucheniya” [Legal support for e-learning only], *Pravo i obrazovanie*, № 6, pp. 4–12. Available at: <https://education.law-books.ru/issue/2024-n6.php> (in Russian).
  10. Srebrodolskiy O. V., Baranova T. A., Lutaj V. S. (2022). “Issledovanie lichnostnogo komponenta pravovoy kompetentnosti bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya” [A study of the personal component of legal competency of bachelors in psychological and pedagogical areas of training], *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, t. 19, № 2, pp. 84–95. Available at: <https://psyjournals.ru/vppo/issue/117120> (in Russian).
  11. Shchevlyagin, M. N., & Koroleva, D. O. (2024). “Personaliziruya obuchenie: ispol'zuyut li uchitelya praktiki, predstavlyayushchie uchashchimsya pravo golosa i vybor v srednej shkole” [Personalizing learning: Do teachers use practices that give students a voice and choice in secondary school], *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, № 4 (dekabr'), pp. 263–289. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/17874> (in Russian).
  12. Walsh, K. et al. (2023). “Child protection and safeguarding in initial teacher education: A systematic scoping review”, *Children and Youth Services Review*, vol. 150. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740923001469> (in English).
  13. Torres-Hernández, N., & Gallego-Arrufat, M.-J. (2023). “Pre-service teachers’ perceptions of data protection in primary education”, *Contemporary Educational Technology*, vol. 15, № 1. Available at: <https://www.cedtech.net/article/pre-service-teachers-perceptions-of-data-protection-in-primary-education-12658> (in English).

14. Ozkaya, G., & Çolak, K. (2024). "Are social studies teachers ready for legal literacy education?", *Pedagogical Research*, vol. 9, № 3. Available at: <https://www.pedagogicalresearch.com/article/are-social-studies-teachers-ready-for-legal-literacy-education-14424> (in English).
15. Colonna, L. (2024). "Teachers in the loop? An analysis of automatic assessment and the GDPR", *International Data Privacy Law*, vol. 14, № 1, pp. 3–18. Available at: <https://academic.oup.com/idpl/article/14/1/3/7451152> (in English).
16. Fefelov, S. V. (2022). "Formirovanie pravovoj kul'tury shkol'nikov v usloviyah sovremennogo obrazovaniya" [Development of legal culture among schoolchildren in the context of modern education], *Pravo i obrazovanie*, № 12, pp. 19–28. Available at: <https://education.law-books.ru/issue/2022-n12.php> (in Russian).
17. Mihajlova, V. E. (2023). "Praktika realizacii pravovogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noj shkole" [The practice of implementing legal education in a comprehensive school], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, № 3, pp. 112–132 (in Russian).
18. Fefelov, S. V. (2023). "Aktual'nye problemy prepodavaniya prava v sovremennoj shkole" [Current issues of teaching law in modern schools], *Pedagogika: voprosy teorii i praktiki*, t. 8, № 4, pp. 219–227. Available at: <https://pedagogy-journal.ru> (in Russian).
19. Pozdnyakova, K. A. (2024). "Formirovanie pravovoj kompetentnosti budushchego uchitelya kak lichnostnyj rezul'tat vysshego obrazovaniya i professional'naya potrebnost'" [Development of legal competency in preservice teachers as a personal result of higher education and professional need], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, № 6, pp. 55–66 (in Russian).
20. Tymchuk, A. S. (2025). "Pravovaya kompetentnost' uchitelya nachal'nyh klassov kak faktor realizacii FGOS NOO" [Legal competence of primary school teachers as a factor in the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General Education], *Pedagogika: voprosy teorii i praktiki*, t. 10, № 1, pp. 72–82. Available at: <https://pedagogy-journal.ru> (in Russian).
21. Toxanov, S., Abzhanova, D., Mukhatayev, A. et al. (2024). "The Development of a Mathematical Model of an Algorithm for Constructing an Individual Educational Trajectory for the Development of Methodological Competence among IT Discipline Teachers", *Education Sciences*, vol. 14, № 7, Art. 748. Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/7/748> (in English).
22. Podorova, V. A. (2024). "Pravovye cennosti sovremennogo pedagoga" [Legal values of a modern teacher], *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*, № 210, pp. 145–157 (in Russian).
23. Gabova, M. A. (2025). "Formirovanie gotovnosti uchitelej na pravovyh disciplinah k pravovomu prosveshcheniyu podrastayushchego pokoleniya" [Building up the readiness of teachers of legal disciplines for legal education of the younger generation], *Obrazovanie i pravo*, № 5, pp. 58–69. Available at: <https://education.law-books.ru/> (in Russian).
24. Voroncova, N. L. (2021). "Formirovanie pravovoj kompetentnosti uchastnikov obrazovatel'nyh otnoshenij" [Development of legal competency among participants in educational relations], *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. "Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika"*, t. 31, № 4, pp. 471–480. Available at: <https://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/4475> (in Russian).
25. Ivahina, N. G. (2022). "Osobennosti povysheniya pravovoj gramotnosti obuchayushchihsya cherez kurs "Normativno-pravovye osnovy professional'noj deyatel'nosti" [Specific features of improving students' legal literacy through the course "Regulatory and legal foundations of professional activity"], *Obrazovanie i nauka*, t. 24, № 8, pp. 148–173. Available at: <https://www.edscience-press.ru/jour> (in Russian).
26. Cibul'nikova, V. E. (2024). "Akademicheskie prava obuchayushchegosya kak cennost' obrazovaniya" [Academic rights of students as a value of education], *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, t. 14, № 5, pp. 100–108. Available at: <https://humanities.fa.ru/jour> (in Russian).
27. Sajfutdinova, V. M. (2024). "O prepodavanii prava v shkole" [On teaching law in schools], *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, № 3, pp. 214–228 (in Russian).
28. Gumanová, N., & Šukolová, D. (2022). "Competences of University Teachers: Systematic Literature Review", *Journal of Educational and Social Research*, vol. 12, № 2, pp. 15–27. Available at: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12853> (in English).
29. Perry-Hazan, L. (2024). "Rights consciousness, sense of constraint and the cultural capital of schooling", *Cambridge Journal of Education*, vol. 54, № 1, pp. 106–126. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2023.2281674> (in English).
30. Moody, Z. (2024). "Children's human rights education: conceptual foundations", *Cambridge Journal of Education*, vol. 54, № 6, pp. 681–699. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2024.2426477> (in English).
31. Löfgren, S., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). "Transferable skills in university curricula: a systematic literature review", *Teaching in Higher Education*, vol. 26, № 7, pp. 987–1004. Available at (DOI): <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1661202> (in English).



32. Seifert, S., Müller, H., & Krüger, T. (2020). "Competence fields in vocational education: a framework for teacher preparation", *European Journal of Education*, vol. 55, № 2, pp. 167–182. Available at (DOI): <https://doi.org/10.1111/ejed.12400> (in English).
33. Biloshchytskyi, A., Omirbayev, S., Mukhatayev, A. et al. (2020). "Study of the level of formation of methodological competence of teachers of IT disciplines", *Proceedings of the IEEE 2nd International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT 2020)*, pp. 242–245. Available at (DOI): <https://doi.org/10.1109/ATIT50783.2020.9349337> (in English).
34. "Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya" [Federal State Educational Standard of Basic General Education], *Ofic. sajt "FGOS", Utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 (v red. ot 11.12.2020)*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (in Russian).
35. "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (v aktual'noj redakcii)" [On education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FL (as amended)], *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (in Russian).
36. "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (vosпитател', uchitel')": prikaz Mintruda RF ot 18.10.2013 № 544n (v red. ot 05.08.2016 № 422n)" [On the approval of the professional standard "Teacher (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 18.10.2013 No. 544n (as amended 05.08.2016 No. 422n)], *Rossijskaya gazeta*, 2013, 18 dekabrya, № 285. Available at: <https://rg.ru/documents/2013/12/18/pedagog-dok.html> (in Russian).
37. "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog professional'nogo obucheniya, srednego professional'nogo obrazovaniya": prikaz Mintruda RF ot 21.03.2025 № 136n" [On approval of the professional standard "Teacher of vocational training, secondary vocational education": Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 03/21/2025 No. 136n], *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*, 2025, 28 aprelya. Available at: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504280013> (in Russian).
38. Biggs, Dzh. (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, vol. 32, № 3 (oktyabr'), pp. 347–364. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138871> (in English).

#### Вклад авторов

Р. Р. Кадымова – замысел исследования, формулировка его цели; уточнение понятия «правовая компетентность» и разработка ее структурной модели; конструирование пяти механизмов формирования компетентности и алгоритма их встраивания в ОПОП; обеспечение согласования модели с ФЗ-273, ФГОС и профстандартом «Педагог»; подготовка аннотации, введения, методологической базы, основных результатов и заключения; концептуальное и методологическое редактирование.

Л. И. Джегистаева – разработка дидактического и рефлексивно-оценочного механизмов (кейсы, симуляции, «мут-корт»); подготовка рубрикаторов и шаблонов портфолио; систематизация зарубежных источников по инклюзии и свободе выражения; оформление схем и таблиц, участие в финальном редактировании текста.

К. И. Базуева – осуществление первичной характеристики и рассмотрение в первом приближении ключевых нормативных правовых актов и документов профессиональной регламентации (ФЗ-273, действующие профессиональные стандарты, положения о защите персональных данных и об использовании автоматизированных решений); подготовка обзора литературы по цифро-правовой грамотности; разработка цифро-правового механизма (карты ролей, согласия, чек-листы); участие в валидации дескрипторов и оформлении библиографии.

#### Contribution of the authors

R. R. Kadymova – the idea of the study, the formulation of its purpose; clarification of the concept of "legal competency" and the development of its structural model; the design of five mechanisms for the development of competency and the algorithm for their integration into the basic professional educational program; ensuring the coordination of the model with the FL-273, the Federal State Educational Standard and the professional standard "Teacher"; preparation of an abstract, introduction, methodological framework, main results and conclusions; conceptual and methodological editing.

L. I. Dzhegistaeva – development of didactic and reflexive-evaluative mechanisms (cases, simulations, "mut-court"); preparation of headings and portfolio templates; systematization of foreign sources on inclusion and freedom of expression; design of diagrams and tables, participation in the final editing of the text.

K. I. Bazueva – implementation of primary characterization and first-approximation review of key regulatory legal acts and documents of professional regulation (FL-273, current professional standards, regulations on personal data protection and the use of automated solutions); preparation of a review of the literature on digital legal literacy; development of a digital legal mechanism (role maps, agreements, checklists); participation in the validation of descriptors and bibliography presentation.