

Исправленный вариант статьи от 14.08.2026. Предыдущая версия доступна по ссылке:
https://pnojurnal.wordpress.com/wp-content/uploads/2026/05/pdf_260236.pdf

Художественные фильмы о Великой Отечественной войне как медиатексты в современном историческом образовании и патриотическом воспитании обучающихся: практические кейсы

Д. А. БЕЛЯЕВ, И. Н. СКРИПКИН, П. А. ШКУРАТ

АННОТАЦИЯ

Введение. Художественные фильмы становятся важнейшим медиаресурсом в системах образования различных стран мира. Неслучайно генеральный секретарь ООН А. Гутерриш отметил их важность в процессе трансформации и совершенствования образовательного процесса. Особую роль художественные фильмы играют в воспитательном процессе, оказывая сильное эмоциональное воздействие на обучающихся различных ступеней образования. *Цель исследования* – разработать и экспериментально апробировать методику использования художественных фильмов о Великой Отечественной войне в практике преподавания истории для студентов СПО, направленную на повышение качества исторического образования и укрепление патриотического воспитания.

Материалы и методы. Материалы исследования – художественные фильмы о Великой Отечественной войне, отобранные с учётом актуальных рекомендаций Министерства Просвещения РФ, их исторической тематики и потенциала воздействовать на сознание старшеклассников и студентов СПО. Для проверки выдвинутой гипотезы проведён педагогический эксперимент по схеме «контрольная группа – экспериментальная группа» с измерениями до и после воздействия. Также использовались: анкетирование с использованием шкалы Лайкерта, а также U-критерий Манна-Уитни для сравнения ранговых данных анкеты; тестирование с использованием критерия Стьюдента (t-test) для независимых выборок (для знаний) и парный t-test (для прогресса внутри групп).

Результаты. По исходному тестированию (до эксперимента) исходные различия между группами отсутствовали (тест по теме ВОВ: контроль – 61,5% верных ответов, эксперимент – 60,3%; $p > 0,5$). После обучения средний балл составил 73,2% в контрольной и 84,7% в экспериментальной группе; прирост в экспериментальной группе $p < 0,01$; межгрупповое сравнение пост-теста $p < 0,05$. Все это указывает на значимые отличия. По анкете ценностных ориентаций суммарный балл вырос с 35,7 до 41,3 в экспериментальной группе и с 36,1 до 38,6 в контрольной; зафиксированы значимые межгрупповые различия по ряду шкал ($p < 0,05$). Доля «полностью согласных» с утверждением о гордости за подвиг народа увеличилась в экспериментальной группе с 65% до 85% (в контрольной – с 62% до 68%).

Заключение. В ходе проведённого исследования продемонстрировано, что художественные фильмы о Великой Отечественной войне, используемые в роли медиатекстов, обладают значительным потенциалом для обогащения как образовательного процесса, так и патриотического воспитания обучающихся различных ступеней образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

образование, обучение на основе медиатекстов, художественные фильмы о Великой Отечественной войне, историческое образование, патриотическое воспитание, метод кейсов в образовании

Для цитирования: Беляев Д. А., Скрипкин И. Н., Шкурт П. А. Художественные фильмы о Великой Отечественной войне как медиатексты в современном историческом образовании и патриотическом воспитании обучающихся: практические кейсы // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 589–605. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.36>

Поступила: 15.07.2025 | Одобрена: 21.09.2025 | Опубликована: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Feature Films about the Great Patriotic War as Media Texts in Contemporary Historical Education and Patriotic Upbringing of Students: Practical Cases

D. A. BELYAEV, I. N. SKRIPKIN, P. A. SHKURAT

ABSTRACT

Introduction. Feature films are becoming the most important media resource in the education systems of various countries around the world. It is no coincidence that UN Secretary-General Antonio Guterres noted their importance in the process of transformation and improvement of the educational process. Feature films play a special role in the educational process, exerting a strong emotional impact on students at various levels of education. *The purpose of the study* is to develop and experimentally test a methodology for using feature films about the Great Patriotic War in the practice of teaching history to students of vocational schools, aimed at improving the quality of historical education and strengthening patriotic education.

Materials and Methods. Research materials – feature films about the Great Patriotic War, selected taking into account the current recommendations of the Ministry of Education of the Russian Federation, their historical themes and potential to influence the minds of high school and vocational school students. To test the hypothesis, a pedagogical experiment was conducted using a ‘control group – experimental group’ scheme with measurements taken before and after exposure. The following were also used: a questionnaire using the Likert scale, as well as the Mann-Whitney U test to compare the ranking data from the questionnaire; testing using the Student's t-test for independent samples (for knowledge) and the paired t-test (for progress within groups).

Results. According to the initial testing (before the experiment), there were no initial differences between the groups (test on the topic of World War II: control group – 61.5% correct answers, experimental group – 60.3%; $p > 0.5$). After training, the average score was 73.2% in the control group and 84.7% in the experimental group; the increase in the experimental group was $p < 0.01$; the intergroup comparison of the post-test was $p < 0.05$. All this indicates significant differences. According to the value orientation questionnaire, the total score increased from 35.7 to 41.3 in the experimental group and from 36.1 to 38.6 in the control group; significant intergroup differences were recorded on a number of scales ($p < 0.05$). The proportion of those who “strongly agree” with the statement about pride in the feat of the people increased in the experimental group from 65% to 85% (in the control group – from 62% to 68%).

Conclusion. The study demonstrated that feature films about the Great Patriotic War, used as media texts, have significant potential to enrich both the educational process and the patriotic upbringing of students at various levels of education.

KEYWORDS

education, media text-based education, feature films about the Great Patriotic War, historical education, patriotic education, the case study method in education

For Citation: Belyaev, D. A., Skripkin, I. N., & Shkurat, P. A. (2026). Feature Films about the Great Patriotic War as Media Texts in Contemporary Historical Education and Patriotic Upbringing of Students: Practical Cases. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 589–605. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.36>

Received: 15 July 2025 | Approved: 21 September 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Медиаресурсы уже давно стали частью системы образования. Процесс использования различных медиаресурсов в образовании находится под контролем ООН в лице ее важнейшего института – ЮНЕСКО. В 2020 г. Генеральный секретарь ООН А. Гутерриш заявил, что глобальные информационно-коммуникационные трансформации, меняющие архитектуру современной культуры, создают возможность и даже требуют переосмысления концепции образования [1]. Понимая важность использования различных информационных технологий в образовательном процессе Правительство РФ заключило соглашение с ЮНЕСКО о создании в России Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО), основная задача которого – вести разработки и научные исследования по использованию тех или иных технологий в системе российского образования (соглашение было подписано 21 июля 1998 года, а вступило в силу 15 сентября того же года) [2]. Это решение легло в основу различных разработок по использованию медиаресурсов в системе образования России на различных ее ступенях.

Медиаресурсы меняют традиционные подходы к коммуникации, в основе которых взаимодействие двух участников образовательного процесса – учителя и ученика. Собственно, меняется система коммуникационного взаимодействия, о которой говорил Г. Лассуэлл: «Кто говорит? Что говорит? По какому каналу? Кому? С каким эффектом?» [3]. И если до использования различных информационных медиаресурсов основным каналом было учительское слово, то теперь оно перестало быть единственным носителем и информационного, и эмоционального-воспитательного потока. Все чаще учительское слово заменяет аудиальный и визуальный ряд, воздействие которого на восприятие обучающегося и острее, и информативнее [4]. Подобные изменения каналов передачи информации все чаще становятся объектом для исследования различных ученых и общественных деятелей.

Одним из первых мыслителей, кто сосредоточил свое внимание на медиа как казуальном и модусном основании коммуникативных потоков, был канадский филолог и культуролог М. Маклюэн [5]. Особенно активно обсуждение вопросов использования медиаресурсов в образовательном процессе стало осуществляться во втором десятилетии текущего столетия. Стали научной повседневностью круглые столы, семинары, конференции, посвященные различным аспектам использования тех или иных технологий, связанных с медиаресурсами, в образовательном процессе. Подобные мероприятия, особенно их периодичность, свидетельствуют об актуальности темы и накапливаемом опыте по использованию различных медиаресурсов в образовательном процессе, в том числе при преподавании и изучении истории.

В содержании исторического образования особую роль играет тема Великой Отечественной войны. Она стала своеобразной идеологической и аксиологической платформой формирования патриотических чувств и гражданской идентичности у подрастающего поколения. Однако современные обучающиеся (старшеклассники и студенты техникумов и колледжей), родившиеся в 2000-е гг., демонстрируют угасание знаний о событиях военного времени и сниженный интерес к ним.

Одним из мощных средств эмоционального воздействия, способных оживить страницы истории, является кинематограф. Художественные фильмы о Великой Отечественной войне содержат богатейший материал для воспитания любви к Родине. Тысячи кинолент, снятых с 1940-х гг. по настоящее время, стали частью культурной памяти народа, представляя подвиги советских солдат и тружеников тыла, ужасы и героизм военного времени. Тем не менее, современные обучающиеся зачастую знакомы преимущественно с голливудскими интерпретациями Второй мировой войны. Так, по результатам проведенного нами анкетирования различных категорий обучающихся (старшеклассников, студентов СПО и ВО), было выяснено, что на вопрос о просмотренных фильмах про войну в массе своей они называли западные блокбастеры – «Перл-Харбор» (реж. М. Бэй, 2001), «Спасти рядового Райана» (реж. С. Спилберг, 1998) – и лишь единицы вспомнили российские ленты: «Сволочи» (реж. А. Атанесян, 2006), «Сталинград» (реж. Ф. Бондарчук, 2013), «Мы из будущего» (реж. А. Маликов, 2008). Очевидно, необходимо открыть молодому поколению целый пласт отечественного военного кино как «живую память о войне», которая в силу вестернизации культуры и информационной среды оказывается оттеснена на второй план. Советские и российские фильмы о Великой Отечественной войне способны не оставить молодежь равнодушной, поскольку в них запечатлены беспримерные подвиги, драматизм и духовная сила народа. Именно через экран целостная картина тех страшных событий предстаёт перед нашим сознанием с реалистичной эмоциональной достоверностью, что трудно достигнуть одними книгами или рассказами очевидцев.

Кинематограф уже официально признан важным ресурсом патриотического воспитания. Неслучайно министерство просвещения РФ выпустило специальный список медиаресурсов, которые рекомендовано использовать в практике работы учителя/преподавателя. Медиа контент призван реализовывать программу воспитания в системе общего и среднего профессионального образования в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ними государство [6]. Современные исследования подтверждают, что сами учащиеся положительно оценивают просмотр патриотических фильмов как способ усвоения ценностей: по опросам в ряде регионов большинство старшеклассников и студентов поддерживают идею укрепления патриотизма молодёжи через киноленты о войне [7]. Использование различных фильмов в образовательном пространстве России особенно актуально в настоящее время, поскольку сейчас уменьшилась конкуренция по их прокату и появилась уникальная возможность использовать появившиеся возможности для развития отечественного кинематографа в аспекте тех задач, которые стоят перед современным обществом. Как показывают исследования К.С. Абдрахмановой, после ухода с российского рынка в феврале 2022 г. знаменитых зарубежных кинокомпаний «Universal», «Sony», «Warner Bros.», «Paramount», «Disney» у аудитории вырос спрос на отечественные кинопроекты, что отражено в статистике «Фонда кино» от 2023 года [8]. Таким образом, имеется как социальный запрос, так и научно-практическая потребность в разработке методики интеграции художественных военных фильмов в школьное историческое образование.

Новизна данного исследования состоит в рассмотрении художественного кино о Великой Отечественной войне именно как *медиа текстов* – т. е. сложных сообщений, требующих критического анализа содержания и контекста – в целях одновременного решения образовательных и воспитательных задач. Предлагается уйти от простой иллюстративной функции кинофрагментов на занятиях по истории и выстроить целостную педагогическую технологию, в которой военные фильмы служат материалом для развития у обучающихся исторического мышления, патриотических ценностей и эмоциональной эмпатии к прошлому. Актуальность работы обусловлена необходимостью усиления патриотического компонента образования в условиях нарастающего временного разрыва с поколением очевидцев войны и информационных влияний, искажающих историческую память.

В обзоре литературы отмечается, что за рубежом и в России проведено ряд исследований о пользе использования фильмов в обучении истории.

Так, Д. Донелли показывает, как целенаправленная работа с художественным фильмом развивает историческое сознание школьников, предлагая модель «критической кино-грамотности» для уроков истории [9;10]. А. Кьютар анализирует, какие компоненты исторического понимания активируются при разборе движущихся изображений на уроке, и предлагает задания на источниковедческую критику фильма [11]. М. Ноэтель и соавт. в метаанализе показывают, что видео в среднем повышает учебные результаты по сравнению с традиционными форматами, при этом эффект усиливается при активных формах переработки контента [12]. Р. Доран предлагает рамку балансировки «эмпатии» и «доказательности» при преподавании через кино, чтобы эмоциональная вовлечённость не подменяла проверку фактов [13]. Дж. Фенвик вводит тематический блок о «неснятых фильмах о Холокосте», обсуждая, как отсутствие кинотекста само становится элементом культурной памяти [14]. М. Умбах на примере ресурсов Великобритании и Германии показывает дидактический потенциал и риски визуальных источников о Холокосте: «стоковые» фото, слабые подписи и отсутствие критического анализа ведут к искажению, поэтому необходима визуальная грамотность и чёткие методики [15]. Ф. Шмидт реконструирует происхождение и последующее переиспользование знаменитой «Вестерборкской плёнки», показывая, как монтажные вмешательства меняли её интерпретацию и влияли на практики меморизации Холокоста [16]. О культурной памяти рассуждают и японские исследователи. Так, И. Кордоба-Аррио прослеживает, как японское игровое кино 1980–2020 гг. по-разному «памятует» Вторую мировую — от разочарования до героизации — и объясняет эти колебания изменениями в политике памяти и национальной идентичности [17]. Т. Эмбрехт-Хартман прослеживает, как кадры нацистских преступлений, циркулируя в послевоенных немецких документальных фильмах, создавали устойчивые рамки коллективной памяти — «заразные образы», формирующие способы видеть прошлое [18]. М. Мавромати и М. Репуси предлагают формализованную схему анализа исторических фильмов, связывающую кинематографические приёмы с компетенциями исторической грамотности [19]. Дж. Дехарт этнографически описывает, как фильм интегрируется в старшую школу США как ресурс подростковой читательской/медиаграмотности [20]. Е.В. Ефанов и соавт. описывают концептуальную модель медиаобразования, акцентируя сопряжение

учебных целей и индустриальных практик производства контента для формирования критического восприятия аудиовизуальных текстов [21]. Н. Рагару исследует немой кинодокумент о депортации евреев из греческой Фракии и Вардарской Македонии в марте 1943 г., показывая его «биографию» по обе стороны железного занавеса и то, как этот медиатекст подрывает миф «спасения» в болгарской памяти [22]. Е. Клименко на примере мультимедийного парка «Россия — моя история» анализирует, как государственно поддержанные экспозиции легитимируют определённые версии прошлого и влияют на идентичность [23]. Выводы Е. Клименко коррелируются с исследованиями китайских ученых. Так, Чен и Сун показывают, что оцифровка военного наследия (музеи, артефакты, кинохроника) в курсе по истории Второй мировой для студентов КНР повышает вовлечённость и качество обучения, а также описывают факторы эффективного дизайна таких цифровых ресурсов [24]. О.А. Богатова, Т.М. Дадаева и Н.В. Шумкова исследуют участие студенческой молодёжи в исторических практиках и нарративах региона, фиксируя сдвиги в идентичности и интересе к локальной памяти [7]. А.В. Микляева и П.В. Румянцева выделяют социально-психологические предикторы конструктивных патриотических установок подростков, показывая роль ценностей и школьной среды [25]. Н.В. Муращенкова связывает психологическое состояние студенческой молодёжи в условиях кризиса с выраженностью культурного и политического патриотизма [26]. Она же вместе с и В.В. Гриценко анализирует взаимосвязи этнической, гражданской и глобальной идентичностей старшеклассников с ценностными ориентациями [27]. Е.Д. Васильева, И.А. Новикова и соавт. описывают «кризис идентичности» и стратегии совладания у молодёжи, указывая на роль образовательных институтов [28]. М.А. Булцева и соавт. показывают, как гражданская идентичность влияет на «проницаемость социальных границ» в постсоветском пространстве [29]. М.М. Загорулько и И.А. Лысенко описывают научно-образовательные практики (семинары) по изучению Сталинградской битвы, демонстрируя, как академические инициативы подпитывают региональную культуру памяти и образовательные проекты [30]. Л.В. Тарасова и А.А. Доронина отмечают, что художественные фильмы способствуют запоминанию той исторической информации, которая упоминается в картине [31]. Дж. Корти объясняет, как документальные фильмы о войне передают «трансмежпоколенную» память: медиа посредничают между личным опытом и институциональной исторической культурой, транслируя травмы и интерпретации тем, кто войны не пережил [32]. У преподавателя появляется уникальная возможность формировать навыки критического анализа визуального текста и вести воспитательную работу с обучающимися.

Наконец, отмечается особая роль военного кинематографа в патриотическом воспитании. В мировой практике военные фильмы нередко создаются с целями укрепления национальной идентичности. К примеру, в Китае так называемые «фильмы основного патриотического репертуара» рассматриваются как важнейший инструмент трансляции «красной» (патриотической) культуры и пробуждения национальной гордости у молодёжи [33]. Они служат не только развлечением, но и своего рода культурной миссией, призванной разжечь чувство сопричастности к судьбе родины. О большом воспитательном воздействии кинематографа на мировоззрение китайской молодёжи говорит и Х. Лопес, когда анализирует современные китайские фильмы о Второй мировой, показывая, как образы «иностранных друзей» и неоднозначных героев формируют глобализированный нарратив войны и служат инструментами культурной политики [34].

Таким образом, исследования последних лет демонстрируют, что просмотр патриотических исторических фильмов способен усиливать историческое сознание и патриотические ценности студентов. Через эмоциональное принятие экранных образов войны у молодёжи укрепляется чувство сопричастности к национальной истории и уважение к героическому прошлому.

Тем не менее, в научной литературе отмечается недостаток эмпирических работ, оценивающих непосредственное влияние включения художественных военных фильмов в учебный процесс на образовательные результаты и патриотические установки обучающихся. Исходя из вышесказанного, авторы определили цель и задачи исследования.

Цель исследования – разработать и экспериментально апробировать методику использования художественных фильмов о Великой Отечественной войне в практике преподавания истории для студентов СПО, направленную на повышение качества исторического образования и укрепление патриотического воспитания. Для достижения этой цели последовательно решались следующие задачи: во-первых, провести аналитический отбор художественных фильмов о Великой Отечественной войне как медиатекстов с определёнными образовательными и воспитательными потенциалами; во-вторых, спланировать педагогический эксперимент с включением данных

фильмов в учебный процесс истории (разработать сценарии занятий, кейсовые задания, критерии оценки результатов); в-третьих, провести экспериментальное обучение в контрольной и экспериментальной группах обучающихся, собрав количественные и качественные данные об учебных компетенциях и динамике ценностных ориентаций; в-четвертых, проанализировать результаты эксперимента, сопоставив изменения в знаниях по истории и показателях патриотической воспитанности между группами.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалы исследования – художественные фильмы о Великой Отечественной войне, отобранные с учётом актуальных рекомендаций Министерства Просвещения РФ, их исторической тематики и потенциала воздействовать на сознание старшеклассников и студентов СПО. Были выбраны пять разножанровых лент, освещающих разные аспекты войны.

«Белорусский вокзал» (реж. А. Смирнов, 1971) – психологическая драма о встрече фронтовых друзей через 25 лет после войны. Фильм не содержит батальных сцен, однако признан одним из самых глубоких произведений о войне, раскрывающим эмоциональное переживание ветеранами своего боевого прошлого и несокрушимость фронтового братства. Через призму памяти и современных (на момент 1970 г.) реалий показаны ценности военного поколения и разрыв с молодёжью, что даёт материал для обсуждения преемственности памяти поколений.

«Горячий снег» (реж. Г. Егиазаров, 1972) – военная драма, экранизация повести Ю. Бондарева. Действие разворачивается зимой 1942 г. под Сталинградом, где батарея противотанковой артиллерии ценой огромных потерь останавливает прорыв танков Вермахта. В живописных деталях показан подвиг солдат: из целого батальона к финалу выживают лишь семеро бойцов, но им удаётся сорвать наступление врага. Фильм иллюстрирует ценности самоотверженности и боевого товарищества. Он позволяет обсудить с учащимися тему личного подвига и цену победы.

«Брестская крепость» (реж. А. Котт, 2010) – современный военно-исторический фильм, реконструирующий оборону Брестской крепости в первые дни войны (июнь 1941). Лента создана с опорой на реальные свидетельства, стремится избежать устаревшего пафоса, вместо этого акцентируя подлинные человеческие эмоции – от любви и радости первых мирных сцен до ужаса, боли и отчаяния осаждённых. Фильм показывает, как внезапное вторжение превращает жизнь обычных людей в борьбу за выживание, и воспекает стойкость защитников цитадели. Это даёт богатый материал для обсуждения понятий долга, мужества мирных жителей и воинов, а также сложных страниц истории.

«Подольские курсанты» (реж. В. Шмелёв, 2020) – современный фильм, повествующий о героическом подвиге юных воспитанников Подольских артиллерийского и пехотного училищ в ходе обороны Москвы. Фильм показывает героическое поведение курсантов в борьбе с превосходящими силами противника, их жертву во имя Родины. Особенность в том, что главные герои – ровесники нынешних 17–18-летних школьников и студентов СПО, что усиливает личную сопричастность учащихся к происходящему на экране и позволяет обсудить вопросы выбора, ответственности и самопожертвования молодежи на войне.

«Ржев» (реж. И. Копылов, 2019) – военная драма, посвящённая одному из самых тяжёлых и менее известных сражений Великой Отечественной – битве под Ржевом (1942–1943). Фильм сосредоточен на эпизоде обороны деревни Овсянниково зимой 1942 г., где после очередного кровопролитного боя от роты Красной армии осталось лишь половина бойцов. Сюжет раскрывает их страхи, мужество и трагический выбор командира – погибнуть под натиском врага или отступить под угрозой трибунала. Как капля в море, эта частная битва отражает всю благородную и трагическую глубину подвига Красной армии в войне. Фильм позволяет затронуть с учащимися тему малоизвестных страниц войны, масштаба жертв и морально-психологических аспектов военных решений.

Каждый из перечисленных фильмов рассматривался в нашем исследовании как медиатекст – т. е. не просто иллюстрация к занятию, а самостоятельный носитель смыслов, подлежащий разбору. В ходе подготовки были проанализированы историческая достоверность, основные идеи и образы этих кинолент, их соответствие программам по истории (для 1-го курса СПО и 10-го

класса школы, раздел «Великая Отечественная война») и потенциал вызвать эмоциональный отклик у старших подростков. При отборе фильмов важными критериями были: историко-патриотическая ценность сюжета, наличие ярких персонажей-ролей для эмоциональной идентификации, приемлемая продолжительность (примерно до 2 часов, чтобы вписаться в учебное занятие или воспитательное мероприятие) и возрастные ограничения не строже 12+ (чтобы допускался просмотр школьниками и студентами СПО младших курсов).

Для проверки выдвинутой гипотезы об эффективности кино в обучении был проведён педагогический эксперимент по схеме «контрольная группа – экспериментальная группа» с измерениями до и после воздействия. Экспериментальная база – две параллельных группы студентов первого курса СПО (примерно по 25 учащихся 16–17 лет) Липецкого казачьего института технологий и управления. Обе группы имели сопоставимый уровень успеваемости по истории и исходный интерес к предмету (по результатам предварительного анкетирования). Для подтверждения гипотезы, после проведенного исследования, методика использовалась в преподавании истории в 10-м классе в средней школе № 68 г. Липецка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В экспериментальной группе в рамках темы «Великая Отечественная война» были проведены специальные учебные занятия с использованием указанных 5 фильмов. Формат занятий сочетал элементы практического занятия по истории, внеклассного мероприятия по патриотическому воспитанию и медиаклуба. Каждая встреча (примерно 90 минут, одна пара) посвящалась одному фильму: предусматривался фрагментарный просмотр ключевых сцен (25–35 мин. суммарно) или, в случае короткого хронометража, демонстрация целиком, а затем – обсуждение и выполнение творческих заданий. Преподаватель заранее готовил вступительную историческую справку (5–7 мин) о событиях, показанных в фильме, и о его создании, чтобы задать контекст и акцентировать внимание на главных моментах. С методической точки зрения предварительная беседа перед просмотром очень важна – она настраивает обучающихся на осмысленный просмотр и формулирует учебную задачу; без этого есть риск, что студенты не поймут цели демонстрации и запомнят лишь поверхностные детали. Поэтому каждому фильму в экспериментальной группе предшествовало короткое обсуждение: что за эпизод войны они увидят, какие герои будут в центре, на что стоит обратить внимание (например, реальные исторические личности или моральные дилеммы).

После просмотра студентам предлагались практические кейсы (задания) для совместного и индивидуального выполнения. Эти кейсы разрабатывались специально под содержание каждого фильма, чтобы связать эмоциональные впечатления с познавательными и ценностно-аналитическими выводами. Ниже приводятся краткие описания кейсов по каждому фильму.

Кейс 1 («Белорусский вокзал»). *Тема:* послевоенная память и связь поколений. После просмотра фильма (в школе демонстрировались фрагменты кульминационной сцены с песней «Нам нужна одна победа» и эпизоды встреч героев с молодёжью) ребята получили задание подготовить мини-эссе от первого лица: представить себя ветераном войны и описать свои чувства при встрече с друзьями-однополчанами спустя много лет. Также группа разделилась на подгруппы для инсценировки современного «диалога поколений»: одни выступали в роли ветеранов, другие – молодых людей, и в ходе ролевой игры обсуждали, что значит «помнить войну сегодня». Задачи кейса – развить эмпатию, понять, какие ценности военных лет важны для ветеранов, и осознать, как современная молодежь воспринимает подвиг предков.

Кейс 2 («Горячий снег»). *Тема:* героизм и цена победы. Обучающимся были показаны ключевые сцены боя против танков и финальный эпизод с награждением. Задание состояло в анализе исторической достоверности и художественных условностей: группы сравнивали увиденное с реальными фактами о битве за Сталинград (по материалам учебника и документам). В таблицу требовалось занести элементы фильма, соответствующие реальной истории (например, наличие приказа стоять насмерть, отсылка к операции «Зимняя гроза») и художественный вымысел (конкретные персонажи, диалоги). Отдельно обсуждался образ «героя-артиллериста» в фильме и его моральный выбор: студенты отвечали на вопрос, что мотивировало бойцов стойко держаться вопреки смертельной опасности. Итогом кейса стала коллективно сформулированная «цена остановленного танка» – сколько жизней отдано ради одной маленькой победы и почему эти

жертвы не были напрасны. Это задание комбинировало элементы критического мышления (проверка фактов) и ценностного анализа (осмысление подвига).

Кейс 3 («Брестская крепость»). *Тема:* первые дни войны, защитники крепости. После просмотра фрагментов (начальные сцены мирной жизни в крепости 21 июня 1941 г. и оборона Цитадели 22–24 июня) учащиеся получили роль военных корреспондентов, которым поручено подготовить статью к годовщине обороны Брестской крепости. Им раздали подборку реальных исторических справок о тех событиях (включая факты о присвоении крепости звания «крепость-герой», именах командиров, судьбах защитников). Задача – соотнести эти факты с образом героической обороны, показанным в фильме, и написать краткий очерк «Урок Брестской крепости». В очерке нужно было отразить: кто такие основные герои (например, комиссар Фомин, лейтенант Кижеватов – были ли они упомянуты), какие качества проявили защитники, чему учит нас их пример сегодня. Таким образом, студенты тренировали умение переносить впечатления от фильма в плоскость исторического повествования, отсекая неточности. В конце занятия была проведена *дискуссия*: считать ли художественный фильм достоверным источником по истории или, прежде всего, патриотической легендой, и нужно ли знать «неприукрашенную» правду (обсуждались этические аспекты – стоит ли упоминать о трагической судьбе пленных защитников, о жестокости и потерях).

Кейс 4 («Подольские курсанты»). *Тема:* долг и самопожертвование молодежи. После просмотра нескольких боевых сцен (отправка курсантов на рубеж, прощание с близкими, последний бой) ребятам было предложено коллективно разработать «Памятку молодому защитнику Отечества». В группах они извлекали из сюжета ключевые идеи: верность присяге, товарищество, мужество перед лицом превосходящих сил, инициатива и смекалка (например, эпизод, где курсанты взрывают мост, задерживая танки). Затем, опираясь на эти идеи, формулировали 5–7 тезисов-назиданий от имени героев-фронтовиков к современным сверстникам (например: «Будь готов взять ответственность, даже если тебе 18 – за тобой Родина», «Твоя стойкость сегодня – чья-то жизнь завтра» и т. п.). Лучшие группы представили свои памятки в виде плаката. Кроме того, учащиеся выполнили творческое задание: написать письмо (или снять короткое видеообращение) от лица одного из кадетов своим родителям, как если бы они находились на фронте в октябре 1941 г. – что бы они сказали о своем выборе, страхах и гордости. Такой кейс помог глубже эмоционально прожить опыт ровесников на войне, соотнести его с собственной жизненной позицией.

Кейс 5 («Ржев»). *Тема:* реализм войны и моральный выбор. Данный фильм весьма натуралистичен и драматичен, поэтому после просмотра эпизодов боя за деревню студентам предложили аналитическое задание: провести *SWOT-анализ* положения роты Красной армии, показанной в фильме. В раздел «силы» учащиеся, например, отнесли высокий боевой дух, сплочённость, знание местности; в «слабости» – нехватка людей и боеприпасов, усталость; в «возможности» – шанс на подход подкреплений, возможность занять оборону в зимних условиях; в «угрозы» – превосходство сил противника, риск окружения, мороз. После этого с группой обсуждался главный моральный вопрос: *имел ли командир право отступить, чтобы спасти людей, или обязан был выполнять приказ до конца?* Ребята аргументировали обе позиции, ссылаясь на кадры фильма. Итогом стало написание короткого рефлексивного сочинения «Нет победы без памяти о поражении», где требовалось рассмотреть смысл показанного сражения под Ржевом: чему оно научило, почему важно помнить даже о неудачных или «малых» боях. Тем самым акцентировалось, что патриотизм рождается не только из пафосных победных реляций, но и из уважения к трагическому опыту войны.

Все вышеописанные занятия проводились в экспериментальной группе в течение 5 недель (1 занятие в неделю). Параллельно контрольная группа изучала ту же тему (Великая Отечественная война) традиционным способом по рабочей программе дисциплины: на занятиях по истории без использования художественных фильмов (только учебник, карты, рассказы преподавателя) и с обычными воспитательными кураторскими часами на патриотические темы, но без целенаправленного медийного компонента. В остальном обучающие условия для обеих групп были идентичны.

Для оценки результатов применялся комплекс методов: тестирование знаний, анкетирование ценностных установок и анализ продуктовой деятельности студентов. До начала эксперимента (на этапе констатации) обе группы прошли предварительный тест по истории – 30 заданий по теме «Великая Отечественная война» (ключевые даты, события, личности, проверка фак-

тических знаний и понимания причинно-следственных связей). Также была проведена анкета патриотических ориентаций, включавшая 10 утверждений, оцениваемых по шкале Лайкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен»). Утверждения касались отношения к Родине, интереса к истории страны, уважения к ветеранам и т. п. (например: «Я горжусь подвигом советского народа в Великой Отечественной войне», «Важно изучать историю своей страны, чтобы быть настоящим патриотом», «Подвиг наших предков вдохновляет меня в жизни»). Эти же инструменты повторно применялись после завершения всех занятий (пост-тест). Кроме того, на выходе экспериментальной группе было предложено качественное анкетирование открытого типа: «Какой фильм произвел на вас наибольшее впечатление и почему? Чему он вас научил?» и «Изменилось ли ваше отношение к изучению истории после участия в проекте?». Записи групповых дискуссий и письменные работы (эссе, памятки и др. из кейсов) также собирались для качественного анализа, однако основное внимание уделено количественным показателям успеваемости и изменениям в отношении.

Полученные данные статистически обрабатывались: вычислялись средние баллы тестов, доли верных ответов (%), средние оценки по шкале отношения и их сдвиги. Для проверки значимости отличий между группами использовался критерий Стьюдента (t-test) для независимых выборок (для знаний) и парный t-test (для прогресса внутри групп), а также U-критерий Манна-Уитни для сравнения ранговых данных анкеты. Нами сделан акцент на описательном анализе результатов с приведением наглядных процентов, таблиц и графиков, иллюстрирующих динамику.

По исходному тестированию знаний существенной разницы между группами не выявлено: средний результат в контрольной группе составил 61,5% правильных ответов, в экспериментальной – 60,3% ($p > 0,5$). После прохождения темы показатели выросли в обеих группах, однако прирост знаний в экспериментальной группе оказался значительно выше. Средний балл пост-теста в контроле достиг 73,2%, тогда как в эксперименте – 84,7%. Таким образом, прибавка у учащихся, обучавшихся с применением фильмов, составила около +24 п.п. против +12 п.п. у обучавшихся традиционно.

До начала эксперимента успеваемость групп была практически равной, тогда как по окончании разрыв стал весьма заметным в пользу экспериментальной группы. Статистический анализ подтверждает значимость отличий: прирост результатов в экспериментальной группе значим ($p < 0,01$) и превосходит таковой в контрольной (разница между группами на пост-тесте достоверна при $p < 0,05$). Иными словами, внедрение медиатекстов – военных фильмов – в учебный процесс позволило лучше усвоить исторический материал. Вероятные причины этого будут рассмотрены в разделе «Обсуждение», однако уже можно отметить сочетание повышенной мотивации и более глубокого понимания, достигнутые у экспериментальной группы.

Для наглядности Таблица 1 суммирует ключевые результаты тестирования знаний.

Таблица 1 Сравнительные результаты тестирования

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний балл до (%)	61,5	60,3
Средний балл после (%)	73,2	84,7
Средний прирост (%)	+11,7	+24,4
Доля учащихся с баллом >80% (после)	28%	64%
Доля учащихся с баллом <50% (после)	12%	0%

Как следует из таблицы, в экспериментальной группе почти две трети учеников по итогам изучения темы показали высокий уровень знаний (более 80% правильных ответов), тогда как в контроле таких лишь около четверти. Ни один учащийся экспериментального класса не «провалил» тест (<50%), в то время как в контроле 3 человека (12%) остались на низком уровне. Эти цифры подтверждают эффективность применения кинофильмов для усвоения учебного материала.

Результаты анкетирования ценностных ориентаций также демонстрируют позитивную динамику в экспериментальной группе. Средний суммарный балл по 10 пунктам (максимум 50) до эксперимента составил 36,1 у контроля и 35,7 у эксперимента (различия незначимы). После обучения средний показатель вырос до 38,6 в контроле и до 41,3 в экспериментальной группе. Таким образом, отмечается существенное усиление патриотических убеждений и интереса к истории среди тех студентов, которые участвовали в киноуроках (+5,6 балла суммарно, или +11% относительно исходного уровня). У контроля прирост не столь выражен (+2,5 балла, ~+7%). Особенно заметны сдвиги по отдельным утверждениям анкеты. Например, доля учащихся, «полностью согласных», что они гордятся подвигом своего народа в годы войны, увеличилась в экспериментальной группе с 65% до 85%, тогда как в контрольной – с 62% до 68%. Утверждение «Изучение истории делает меня более патриотичным» поддержали после эксперимента 78% ребят из экспериментальной (до было 50%), в контроле – 55% (до 48%). Интерес к самостоятельному просмотру фильмов о войне выразили 70% участников эксперимента (до – ~40%), и лишь 45% контроля (до – 38%). Эти данные указывают, что целенаправленная работа с медиатекстами повысила у студентов чувство сопричастности к историческому наследию и мотивировала к дальнейшему ознакомлению с военной темой, чего не произошло в полной мере при обычном подходе.

Статистически значимые различия между группами по итоговым показателям анкеты зафиксированы по ряду шкал (патриотическая гордость, интерес к истории – $p < 0,05$). При этом важно отметить, что отношение к принудительным формам воспитания осталось умеренным: например, тезис «патриотическое воспитание должно быть обязательной частью обучения» вызвал согласие лишь у 52% экспериментальной группы (против 48% контроля), причём часть ребят (около 20% в обеих группах) продолжали относиться к нему отрицательно. Наш эксперимент показывает, что *непрямые, творческие формы, интегрированные в предмет, способны эффективно «включить» ценности в сознание учащихся*. Студенты из экспериментальной группы в итоговых рефлексиях писали, что занятия с фильмами заставили их «сильнее прочувствовать гордость за наших солдат», «дали понять, какой ценой досталась победа», «заставили задуматься о том, смог бы я так же защитить свою страну». Многие отмечали, что узнали о новых для себя событиях или увидели войну «с живой стороны, а не только по учебнику».

Интересно, что наибольший эмоциональный отклик по опросам вызвали фильмы «Подольские курсанты» и «Брестская крепость». Первую ленту ребята называли самой волнующей, потому что «герои почти наши ровесники, и их чувства понятны», «ты ставишь себя на их место». Вторую – самой познавательной и трагичной: «не думал, что там было настолько страшно, фильм помог представить», «после него захотелось поехать в Брест, увидеть крепость своими глазами». Белорусский вокзал тронул чуть менее широкую аудиторию (примерно треть назвали его любимым) – главной причиной называя проникновенную песню и «ощущение настоящей дружбы» героев. «Горячий снег» ценили за динамичные сцены боя («не скучный, сразу понятно, что война – это ад»), хотя некоторые критически отметили старомодность съёмки. «Ржев» вызвал противоречивые отклики: одни были впечатлены реализмом и драмой («после него я понял, что война – это не пафос, а кровь и грязь»), другие же сочли его чрезмерно тяжёлым и мрачным. Эти отклики важны для понимания педагогом того, какой медийный материал сильнее резонирует с подростковой аудиторией.

Сводя воедино, эксперимент подтвердил эффективность использования художественных фильмов о Великой Отечественной войне как инструмента обучения и воспитания. Экспериментальная группа не только показала лучшую успеваемость по истории, но и продемонстрировала рост патриотических настроений, эмоциональной вовлечённости в предмет. Контрольная же группа, обучавшаяся традиционно, хотя и получила необходимый объём знаний, но уступила экспериментальной по ряду показателей мотивации и ценностного усвоения материала.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты следует рассмотреть в контексте существующих исследований о роли медиа в образовании и о путях формирования исторической памяти молодёжи. Наше исследование согласуется с выводами ряда авторов о том, что включение кино в преподавание истории повышает интерес учащихся и делает усвоение материала более осмысленным и прочным: через эмоциональность [35]; через творческие задания [36]. Фильм, обладая яркой визуаль-

ной образностью и эмоциональным воздействием, способен преодолеть барьер абстрактности, присущий учебникам, и обеспечить учащимся «эффект присутствия» в историческом событии. Как отмечает Доннелли, именно *запоминаемость и эмоциональный резонанс* являются главными причинами, по которым учителя включают исторические фильмы в программы обучения [9]. Наш эксперимент наглядно продемонстрировал, что эмоционально вовлечённый учащийся запоминает детали и факты лучше: герои, с которыми ребята сопереживали на экране, «привязали» к себе соответствующие исторические сведения (даты, локации, исходы сражений). Это подтверждает мнение, что фильмы могут служить катализатором развития исторического воображения и эмпатии, помогая обучающимся мысленно «перенестись» в прошлое и рассмотреть его через призму личного опыта персонажей. В нашем случае студенты, благодаря таким медиатекстам, как письма от лица подольских курсантов или ролевые диалоги ветеранов и молодежи, сумели глубже прочувствовать исторические реалии, что в итоге отразилось и на уровне усвоения знаний, и на формировании ценностных суждений.

Существенное повышение патриотических установок в экспериментальной группе указывает на мощный воспитательный потенциал военного кинематографа. Это коррелирует с международным опытом: по данным зарубежных исследований, патриотические исторические фильмы могут усиливать у молодежи чувство национальной идентичности и приверженности историческому наследию [37]. В нашем случае просмотр отечественных фильмов о войне явно способствовал росту гордости за страну и уважения к ветеранам. Показательно, что значительно увеличилось число учащихся, заявивших об осознанном интересе к истории после участия в проекте. Тем самым интеграция медиатекстов повлияла на внутреннюю мотивацию: история из сухого предмета превратилась для многих в эмоционально значимую и личностно важную область. В свете этого наши данные дополняют выводы исследований, выполненных в других странах: например, отмечалось, что студенты придают большое значение историческим фильмам и считают, что те помогают им лучше понять историю и пробуждают интерес сильнее, чем традиционное чтение. Наш эксперимент показал аналогичную тенденцию у российских обучающихся.

Отдельного обсуждения заслуживает вопрос о методике работы с фильмами, который и стал центральным в нашем исследовании. Результаты свидетельствуют: просто показать кино на занятии – недостаточно для достижения мощного эффекта. Необходимо дидактическое обрамление – постановка целей, предварительная подготовка, задания на анализ и рефлекссию. В противном случае существует риск, что фильм будет воспринят лишь как развлечение и не приведет к осмыслению учебного материала. Наблюдения за экспериментальной группой подтверждают позиции методистов: видео на занятии не должно становиться пассивным времяпрепровождением, оно должно встраиваться в него как часть продуманного плана. Преподавателю важно выполнить роль модератора, направляющего внимание учащихся на ключевые моменты и помогающего связать увиденное с целями занятия. В нашем эксперименте эффективным оказалось использование вопросов и заданий во время и сразу после просмотра – они держали учащихся в аналитическом тоне, превращая их из просто зрителей в *исследователей медиатекста*. Такой подход согласуется с рекомендациями специалистов по медиаобразованию: фильм может стать *«движущей силой»* учебного процесса, но только при условии активной работы с его содержанием. По сути, кинофильм надо рассматривать как еще один текст (наряду с документами, мемуарами и др.), требующий критического прочтения и обсуждения в коллективе обучающихся [38].

Наш опыт подчеркнул также важность отбора фильмов. Не каждый фильм на военную тему одинаково полезен в педагогическом отношении. Мы сознательно сочетали советскую киноклассику с современными лентами, чтобы проверить, какие форматы лучше резонируют с поколением Z. Как уже отмечалось, наиболее сильный отклик вызвали фильмы, либо близкие к возрастному опыту учащихся (*«Подольские курсанты»*), либо обладающие мощной драматической линией на фоне исторических событий (*«Брестская крепость»*, *«Белорусский вокзал»*). Это говорит о том, что личностно-ориентированный подход к кино (когда студент способен идентифицировать себя с героями) повышает воспитательный эффект. Напротив, чисто батальные сцены, перегруженные действием без ярко выраженной личной истории (как в отдельных эпизодах *«Горячего снега»* или *«Ржева»*), хотя и впечатляют, но могут оставлять эмоционально-негативное чувство (безвыходности, ужаса) без конструктива. Отсюда следует рекомендация: при планировании медиавоспитания через кино выбирать фильмы с четко выраженным гуманистическим посылом и героями, привлекательными для молодежи. Важно избегать как излишне старых, ритмически «медленных» для восприятия современных подрост-

ков фильмов (они могут не удержать внимания), так и слишком тяжёлых по психологическому накалу без лучика надежды – чтобы не вызвать отторжения.

Интересным наблюдением стало то, что работа с фильмами способствовала развитию у студентов критического восприятия исторической информации. Изначально предполагалось, что подростки склонны полностью доверять увиденному на экране и могут принять художественный вымысел за истину. Однако введение аналитических заданий позволило избежать этого: наоборот, многие учащиеся начали активно выявлять неточности, задавать вопросы: «А было ли так на самом деле?». В дискуссиях они сами отмечали, что в кино образ врага иногда упрощён, или что реальные события были сложнее. То есть использование фильмов даже стимулировало познавательный интерес проверить факты. Это соответствует высказываниям педагогов, что фильмы ценны не как источник фактов, а как «спусковой крючок» для обсуждения и исследования. Наши данные показывают: при правильной методике фильм не ведёт к мифологизации сознания учащихся, а напротив, даёт повод поговорить о том, как история отражается в культуре, чем отличается *память и образ* от реальности.

Кино – эффективный, но инструментально сложный ресурс в образовании. Ряд авторов подчёркивали, что мощный эмоциональный эффект фильма нуждается в педагогической коррекции, иначе он может вызвать у учеников некритичное восприятие или отвлечь от учебной цели [39]. Наш эксперимент подтвердил это: без чёткого руководства со стороны педагога фильм легко уводит в сторону (например, некоторые ребята на первых порах отвлекались на обсуждение актёров, спецэффектов). Но стоило направить обсуждение в конструктивное русло вопросами по существу, как кино превратилось из развлечения в познавательно-воспитательный опыт. Здесь важна квалификация педагога: он должен обладать как знанием истории, так и пониманием кинематографического языка, чтобы разбирать с классом сцены, образы, метафоры. В идеале преподавателю истории полезно кооперироваться с преподавателем литературы, чтобы совместно реализовывать медиаобразовательные проекты. В перспективе стоило бы разработать методические пособия для преподавателей с рекомендациями по использованию конкретных фильмов и примерами заданий – подобно нашим кейсам – чтобы облегчить внедрение этой практики в учреждениях образования различного уровня.

Конечно, необходимо учитывать и ограничения нашего исследования. Во-первых, эксперимент охватывал относительно небольшой период обучения (порядка двух месяцев) и небольшое число учащихся, что ставит вопрос о воспроизводимости результатов на более широких выборках. Не измерялся долговременный эффект – неизвестно, сохранятся ли повышенные показатели интереса и патриотизма спустя, скажем, год после проекта. Для этого требуются лонгитюдные исследования. Хотя повторное применение методики в школе, в группах старшеклассников (с учетом хронометража урока и сокращения видеофрагмента фильма), подтвердило наши первоначальные выводы. Во-вторых, мы опирались на субъективные самоотчеты учащихся в части ценностных установок; хотя там и видны положительные сдвиги, не исключено влияние желаемости ответов (ребята могли осознать, каких ценностей «ждут» от них педагоги). Однако анонимность анкет и наличие контрольной группы снижали этот эффект. В-третьих, выбор фильмов и заданий отчасти был продиктован личными предпочтениями исследователей и доступностью материалов; возможно, другие комбинации фильмов (например, включение фильма «Собибор» (реж. К. Хабенский, 2017-2018 гг.) про побег из концлагеря в 1943 г.) дадут несколько иные результаты.

С учетом указанных ограничений, наш эксперимент ясно продемонстрировал практическую возможность и пользу интеграции медиа (кино) в обучение истории. Он стал моделью того, как в условиях обычной студенческой группы можно совместить решение образовательных и воспитательных задач. Статистически значимый рост успеваемости и положительные отзывы учащихся подтверждают, что правильно подобранные художественные фильмы служат эффективным дополнением к учебнику, повышающим качество обучения. Причем выгодоприобретателями становятся обе стороны: и историческое образование, получающее мотивированных и заинтересованных учащихся с более прочными знаниями, и патриотическое воспитание, переходящее из плоскости формальных мероприятий в живой процесс переживания и осмысления великих страниц прошлого.

Наши результаты соотносятся с общим трендом мирового образования – активным использованием мультимедиа и нарративного обучения для развития ценностных компетенций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведённого исследования продемонстрировано, что художественные фильмы о Великой Отечественной войне, используемые в роли медиатекстов, обладают значительным потенциалом для обогащения как образовательного процесса, так и патриотического воспитания обучающихся различных ступеней образования. Полученные данные позволяют сформулировать ряд итоговых выводов.

Во-первых, метод интеграции военных фильмов в занятия по истории оказался эффективным: экспериментальная группа учащихся, учившихся с применением кино, показала существенно более высокий прирост знаний по теме «Великая Отечественная война» по сравнению с контрольной группой. Фильмы, благодаря наглядности и эмоциональной вовлечённости, повысили интерес к изучению материала, что положительно сказалось на запоминании фактов и понимании исторических событий.

Во-вторых, патриотические установки и эмоциональная сопричастность учащихся усилились под влиянием кинопросмотров. Зафиксирован рост показателей гордости за героическое прошлое, уважения к ветеранам, интереса к истории Отечества среди участников экспериментальной группы. Кино продемонстрировало свою эффективность как средство формирования ценностного отношения к истории: вместо назидательного тона оно предоставило учащимся возможность самим пережить и оценить подвиг предков, что привело к более глубокому усвоению патриотических ценностей.

В-третьих, разработанные практические кейсы (учебные задания) показали свою состоятельность. Детальное описание пяти кейсов (по каждому фильму) с ориентацией на анализ сюжета, творческое переосмысление и дискуссию может служить прототипом методики для педагогов. Эти кейсы подтвердили, что структурированная работа с медиатекстом (вопросы, ролевые игры, творческие задачи, сопоставление с историческими фактами) значительно повышает дидактическую отдачу от просмотра фильма. Студенты и школьники не пассивно потребляли контент, а активно перерабатывали его, развивая критическое мышление и рефлексивные навыки.

При этом использование кино в образовании требует соблюдения определённых условий. По итогам эксперимента выработаны методические рекомендации: (а) тщательно подбирать фильмы с учётом их возрастной приемлемости, исторической достоверности и потенциала вызвать обсуждение важных тем; (б) всегда предварять просмотр вступительной беседой, обозначающей цель и исторический контекст; (в) избегать превращения просмотра в простое развлечение – обязательно включать последующую аналитическую работу, обсуждать как содержание, так и художественные особенности медиатекста; (г) связывать увиденное с программным материалом, подчёркивая, чему фильм научил с точки зрения исторических уроков и ценностей; (д) учитывать эмоциональное состояние обучающихся, дозировать демонстрацию особенно тяжёлых сцен, быть готовым дать психологическую поддержку при обсуждении трагических моментов войны.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть непосредственно внедрены в образовательную практику. Представленная структура занятий и кейсов может служить основой для модульной программы по медиаобразованию на занятиях по истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гутерриш А. Нам дана уникальная возможность переосмыслить концепцию образования. 2020. URL: <https://www.un.org/ru/coronavirus/future-education-here>
2. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры об Институте ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) (Москва, 21 июля 1998 г.) // Бюллетень международных договоров. 2006. № 3. С. 19–29.
3. Lasswell H.D. The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas: A Series of Addresses / ed. by Lyman Bryson. New York: Institute for Religious and Social Studies; distributed by Harper & Brothers, 1948. P. 37–51.
4. Mayer R.E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 450 p.
5. Пеннер Р. В. М. Маклюэн: между медиумом и медиатизацией // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 23, вып. 3. С. 277–281. DOI:

- 10.18500/1819-7671-2023-23-3-277-281
6. Министерство просвещения Российской Федерации. О направлении информации: письмо от 20 марта 2025 г. № АБ-957/06.
7. Богатова О.А., Дадаева Т.М., Шумкова Н.В. Студенческая молодежь в пространстве исторических практик и нарративов (региональный аспект) // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 1. С. 98–110. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.098-110
8. Абдрахманова К.С., Гредновская Е.В. Влияние новых технологий кинематографа на современное общество: от зрителя немого кино до пользователя стримингового видеосервиса // Homo holistic: человек целостный. Вып. 12: Миф и техника в контексте цифровизации / под ред. О.В. Пашенко, Ю.Г. Грехневой. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2024. С. 127–135.
9. Donnelly D. Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice // History Education Research Journal. 2020. Vol. 17. № 1. P. 114–131. DOI: 10.18546/HERJ.17.1.09
10. Butler A.C., Zaromb F.M., Lyle K.B., Roediger H.L. III. Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting // Psychological Science. 2009. Vol. 20, no. 9. P. 1161–1168. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x
11. Cutajar A. What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom? // History Education Research Journal. 2020. Vol. 17. № 2. P. 195–213. URL: <https://doi.org/10.14324/herj.17.2.05>
12. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P., del Pozo Cruz B., Lonsdale C. Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91. No. 2. P. 204–236. DOI: 10.3102/0034654321990713
13. Seixas P. Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism // American Journal of Education. 1994. Vol. 102, no. 3. P. 261–285. DOI: 10.1086/444070
14. Fenwick J., Foster K., Vice S. Introduction: Unmade Holocaust Film // Journal of War & Culture Studies. 2024. Vol. 17. № 3. P. 247–253. DOI: 10.1080/17526272.2024.2360760
15. Umbach M., Mills G. Teaching with Images: Opportunities and Pitfalls for Holocaust Education // Holocaust Studies. 2024. Vol. 30. № 1. P. 47–65. DOI: 10.1080/17504902.2023.2249296
16. Schmidt F. The Westerbork Film Revisited: Provenance, the Re-Use of Archive Material and Holocaust Remembrances // Historical Journal of Film, Radio and Television. 2020. Т. 40. № 4. P. 702–731. DOI: 10.1080/01439685.2020.1730033
17. Córdoba-Arroyo E. From Disenchantment to Glory: Fluctuations in the Memory of World War II in Japanese Cinema (1980–2020) // Memory Studies. 2024. Т. 17. № 4. P. 923–939. DOI: 10.1177/17506980231170352
18. Ebbrecht-Hartmann T., Schmidt F. Framing Contagious Images: The Formation of Early Holocaust Memory through Migrating Film Footage from the Nazi Era // Historical Journal of Film, Radio and Television. 2025. Vol. 45. № 2. P. 329–358. DOI: 10.1080/01439685.2025.2496042
19. Mavrommati M., Repoussi M. 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica) // Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje). 2020. Vol. 43. № 3. P. 574–605. DOI: 10.1080/02103702.2020.1771965
20. DeHart J. D. Living in a 'digital world': An ethnographic study of film and adolescent literacy education in rural secondary schools in America // Film Education Journal. 2020. Vol. 3. № 1. P. 46–57. DOI: 10.14324/FEJ.03.1.04
21. Yefanov A., Pugachev M. Media Educational Potential of the Television Industry: Towards the Conceptualization of the Media Communication Category // Media Education. 2023. Vol. 19. No. 1. P. 190–202. DOI: 10.13187/me.2023.1.190
22. Ragaru N. Bulgaria as Rescuer? Film Footage of the March 1943 Deportation and Its Reception across the Iron Curtain // East European Jewish Affairs. 2021. Vol. 51. No. 1. P. 36–69. DOI: 10.1080/13501674.2021.1952025
23. Klimenko E. V. Building the Nation, Legitimizing the State: Russia—My History and Memory of the Russian Revolutions in Contemporary Russia // Nationalities Papers. 2021. Vol. 49. № 1. P. 72–88. DOI: 10.1017/nps.2019.105
24. Chen H.-X., Sun Y. Applying War Heritage in the National World War II History Course for College Students in China: An Exploration of Digitization Strategies // Sustainability. 2023. Т. 15. № 3. Art. 2417. DOI: 10.3390/su15032417
25. Чельшева И. В. Анализ отечественных художественных фильмов военно-патриотической тематики советского и постсоветского периода // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 4. С. 194–206. DOI: 10.51955/2312-1327_2021_4_194
26. Муращенкова Н. В. Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2024290405
27. Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В. Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшеклассников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607
28. Васильева Е.Д., Трифонова А.В., Лебедева Н.М. Современный кризис этнической и гражданской идентичности и стратегии совладания с ним (по материалам интервью россиян, «оставшихся» и «уехавших» в 2022 году) // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 2. С. 532–555. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-532-555
29. Бульцева М.А., Берберян А.С., Берриос Кальехас С.А. Проницаемость социальных границ для русских

- на постсоветском пространстве: роль социальных идентичностей и воспринимаемой безопасности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 2. С. 408–426. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-408-426.
30. Загоруйко М. М., Лысенко И. А. Научные семинары Центра по изучению Сталинградской битвы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2017. Т. 22. № 4. С. 178–185. DOI: 10.15688/jvolsu4.2017.4.18
 31. Тарасова Л.В., Доронина А.А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 7-2 (106). С. 143–148.
 32. Kortti J. War, Transgenerational Memory and Documentary Film: Mediated and Institutional Memory in Historical Culture // *Rethinking History*. 2022. Vol. 26. № 1. P. 93–112. DOI: 10.1080/13642529.2022.2042649
 33. Исаев А.С. Китайский кинематограф нового тысячелетия. М.: ИДВ РАН, 2016. 274 с.
 34. Lopes H. F. S. Foreign Friends and Problematic Heroes: Remembering a Global World War Two in Early Twenty-first Century Chinese Cinema // *Journal of War & Culture Studies*. 2022. Т. 15. № 1. P. 42–66. DOI: 10.1080/17526272.2020.1795360
 35. Metzger S.A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom // *The Social Studies*. 2010. Vol. 101, no. 3. P. 127–136. DOI: 10.1080/00377990903284047
 36. Woelders A. "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom // *The Social Studies*. 2007. Vol. 98, no. 4. P. 145–152. DOI: 10.3200/TSSS.98.4.145-152
 37. Marcus A.S., Metzger S.A., Paxton R.J., Stoddard J.D. *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. 2nd ed. New York: Routledge, 2018. 232 p.
 38. Hobbs R. Non-Optimal Uses of Video in the Classroom // *Learning, Media and Technology*. 2006. Vol. 31, no. 1. P. 35–50. DOI: 10.1080/17439880500515457
 39. Певная М.В., Тарасова А.Н., Телепаева Д.Ф., Протасов Д.С. Трансформирующая агентность учащейся молодежи как ресурс формирования гражданской ответственности в сфере образования // *Образование и наука*. 2024. Т. 26. № 4. С. 169–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-4-169-200

REFERENCES

1. Guterres A. We Are Given a Unique Opportunity to Rethink the Concept of Education. 2020. URL: <https://www.un.org/ru/coronavirus/future-education-here>
2. Agreement between the Government of the Russian Federation and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization on the UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE) (Moscow, 21 July 1998). *Bulletin of International Treaties*, 2006, no. 3, pp. 19–29. (In Russ.)
3. Lasswell H.D. The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson L. (ed.). *The Communication of Ideas: A Series of Addresses*. New York: Institute for Religious and Social Studies; distributed by Harper & Brothers, 1948, pp. 37–51.
4. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 450 p.
5. Penner R.V. M. McLuhan: Between Medium and Mediatization. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2023, vol. 23, iss. 3, pp. 277–281. DOI: 10.18500/1819-7671-2023-23-3-277-281. (In Russ.)
6. Ministry of Education of the Russian Federation. Letter No. AB-957/06 of 20 March 2025 "On Forwarding Information". (In Russ.)
7. Bogatova O.A., Dadaeva T.M., Shumkova N.V. Student youth in the space of historical practices and narratives (regional aspect). *Integration of education*, 2024, vol. 28, no. 1. pp. 98–110. DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.098-110
8. Abdrakhmanova K.S., Grednovskaya E.V. The Influence of New Cinema Technologies on Modern Society: From a Silent-Film Viewer to a Streaming Video-Service User. In: *Pashchenko O.V., Grekhneva Yu.G. (eds.). Homo Holistic: A Holistic Person. Issue 12: Myth and Technology in the Context of Digitalization*. Chelyabinsk: South Ural State University Publishing Center, 2024, pp. 127–135. (In Russ.)
9. Donnelly D. Using Films in the Development of Historical Consciousness: Research, Theory and Teacher Practice. *History Education Research Journal*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 114–131. DOI: 10.18546/HERJ.17.1.09
10. Butler A.C., Zaromb F.M., Lyle K.B., Roediger H.L. III. Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting. *Psychological Science*, 2009, vol. 20, no. 9, pp. 1161–1168. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x
11. Cutajar A. What Aspects of Historical Understanding Feature in the Analysis of Moving-Image Sources in the History Classroom? *History Education Research Journal*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 195–213. DOI: 10.14324/HERJ.17.2.05
12. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P., del Pozo Cruz B., Lonsdale C. Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 2021, vol. 91, no. 2, pp. 204–236. DOI: 10.3102/0034654321990713
13. Seixas P. Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism. *American Journal of Education*, 1994, vol. 102, no. 3, pp. 261–285. DOI: 10.1086/444070
14. Fenwick J., Foster K., Vice S. Introduction: Unmade Holocaust Film. *Journal of War & Culture Studies*, 2024, vol. 17, no. 3, pp. 247–253. DOI: 10.1080/17526272.2024.2360760
15. Umbach M., Mills G. Teaching with Images: Opportunities and Pitfalls for Holocaust Education. *Holocaust*

- Studies*, 2024, vol. 30, no. 1, pp. 47–65. DOI: 10.1080/17504902.2023.2249296
16. Schmidt F. The Westerbork Film Revisited: Provenance, the Re-Use of Archive Material and Holocaust Remembrances. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 2020, vol. 40, no 4, pp. 702–731. DOI: 10.1080/01439685.2020.1730033
 17. Córdoba-Arroyo E. From Disenchantment to Glory: Fluctuations in the Memory of World War II in Japanese Cinema (1980–2020). *Memory Studies*, 2024, vol. 17, no 4, pp. 923–939. DOI: 10.1177/17506980231170352
 18. Ebbrecht-Hartmann T., Schmidt F. Framing Contagious Images: The Formation of Early Holocaust Memory through Migrating Film Footage from the Nazi Era. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 2025, vol. 45, no. 2, pp. 329–358. DOI: 10.1080/01439685.2025.2496042
 19. Mavrommati M., Repoussi M. 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica). *Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje)*, 2020, vol. 43, no. 3, pp. 574–605. DOI: 10.1080/02103702.2020.1771965
 20. DeHart J. D. Living in a 'digital world': An ethnographic study of film and adolescent literacy education in rural secondary schools in America. *Film Education Journal*, 2020, vol. 3, no 1, pp. 46–57. DOI: 10.14324/FEJ.03.1.04
 21. Yefanov A., Pugachev M. Media Educational Potential of the Television Industry: Towards the Conceptualization of the Media Communication Category. *Media Education*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 190–202. DOI: 10.13187/me.2023.1.190
 22. Ragaru N. Bulgaria as Rescuer? Film Footage of the March 1943 Deportation and Its Reception across the Iron Curtain. *East European Jewish Affairs*, 2021, vol. 51, no. 1, pp. 36–69. DOI: 10.1080/13501674.2021.1952025
 23. Klimenko E. V. Building the Nation, Legitimizing the State: Russia—My History and Memory of the Russian Revolutions in Contemporary Russia. *Nationalities Papers*, 2021, vol. 49, no 1, pp. 72–88. DOI: 10.1017/nps.2019.105
 24. Chen H.-X., Sun Y. Applying War Heritage in the National World War II History Course for College Students in China: An Exploration of Digitization Strategies. *Sustainability*, 2023, vol. 15, no 3. Art. 2417. DOI: 10.3390/su15032417
 25. Chelysheva I.V. Analysis of Russian Military Patriotic Feature Films of the Soviet and Post-Soviet Periods. *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*, 2021, no. 4, pp. 194–206. DOI: 10.51955/2312-1327_2021_4_194. (In Russ.)
 26. Murashcenkova N.V. Psychological State of Russian Student Youth in the Crisis: The Relationship with Cultural and Political Patriotism. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 4, pp. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2024290405. (In Russ.)
 27. Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Murashcenkova N.V. Ethnic, Civic and Global Identities of Russian High Schoolers and Their Correlation with Values. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 6, pp. 99–113. DOI: 10.17759/pse.2024290607. (In Russ.)
 28. Vasilyeva E.D., Trifonova A.V., Lebedeva N.M. The Current Ethnic and National Identity Crisis and Coping Strategies to Deal with It (Based on Interviews with Russians Living in Russia and Those Who Emigrated after 2022). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2024, vol. 21, no. 2, pp. 532–555. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-532-555. (In Russ.)
 29. Bultseva M.A., Berberyan A.S., Berrios Callejas S.A. The Permeability of Social Boundaries for Russians in the Post-Soviet Space: The Role of Social Identities and Perceived Security. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2024, vol. 21, no. 2, pp. 408–426. DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-408-426. (In Russ.)
 30. Zagorulko M.M., Lysenko I.A. Scientific Seminars of the Center for the Study of the Battle of Stalingrad. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 178–185. DOI: 10.15688/jvolsu4.2017.4.18. (In Russ.)
 31. Tarasova L.V., Doronina A.A. Cinema and History Lessons: On the Educational Potential of Historical Feature Films. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2025, no. 7-2 (106), pp. 143–148. (In Russ.)
 32. Kortti J. War, Transgenerational Memory and Documentary Film: Mediated and Institutional Memory in Historical Culture. *Rethinking History*, 2022, vol. 26, no 1, pp. 93–112. DOI: 10.1080/13642529.2022.2042649
 33. Isaev A.S. Chinese cinema of the new millennium. Moscow, IDV RAS Publ., 2016. 274 p. (In Russ.)
 34. Lopes H. F. S. Foreign Friends and Problematic Heroes: Remembering a Global World War Two in Early Twenty-first Century Chinese Cinema. *Journal of War & Culture Studies*, 2022, vol. 15, no 1, pp. 42–66. DOI: 10.1080/17526272.2020.1795360
 35. Metzger S.A. Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies*, 2010, vol. 101, no. 3, pp. 127–136. DOI: 10.1080/00377990903284047
 36. Woelders A. "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies*, 2007, vol. 98, no. 4, pp. 145–152. DOI: 10.3200/TSSS.98.4.145-152
 37. Marcus A.S., Metzger S.A., Paxton R.J., Stoddard J.D. Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies. 2nd ed. New York: Routledge, 2018. 232 p.
 38. Hobbs R. Non-Optimal Uses of Video in the Classroom. *Learning, Media and Technology*, 2006, vol. 31, no. 1, pp. 35–50. DOI: 10.1080/17439880500515457
 39. Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Protasov D.S. Transformative Agency of Students as a Resource to Form Civic Consciousness in the Education System. *The Education and Science Journal*, 2024, vol. 26, no. 4, pp. 169–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-4-169-200. (In Russ.)

Авторы**Беляев Дмитрий Анатольевич**

(Россия, г. Липецк)

Доктор философских наук, доцент

Профессор кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Главный специалист по научной работе и
международному сотрудничеству
Липецкий казачий институт технологий и управления
(филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет технологий и управления имени К.Г.
Разумовского (Первый казачий университет)»

Профессор кафедры философии и теологии
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682

Скрипкин Иван Николаевич

(Россия, г. Липецк)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социально-экономических наук

Липецкий казачий институт технологий и управления
(филиал)
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый
казачий университет)»

E-mail: Ivan-skripkin@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4276-2081

Шкурат Петр Александрович

(Россия, г. Липецк)

Кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-
экономических наук

Липецкий казачий институт технологий и управления
(филиал)
ФГБОУ ВО "Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый
казачий университет)"

E-mail: petr_shkurat@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1846-9010

Authors**Dmitriy A. Belyaev**

(Russia, Lipetsk)

Associate Professor, Dr. Sci. (Philos.)

Professor of the Department of Philosophy, Political Science
and Theology
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P.
Semenov-Tyan-Shansky

Chief Specialist for Research and International Cooperation
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management
(branch)
Moscow State University of Technology and Management
named after K.G. Razumovsky (First Cossack University)

Professor of the Department of Philosophy and Theology
Belgorod State National Research University
E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682

Ivan N. Skripkin

(Russia, Lipetsk)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the Department of
Social and Economic Sciences
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management
(branch)

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and
Management (First Cossack University)

E-mail: Ivan-skripkin@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4276-2081

Petr A. Shkurat

Russia, Lipetsk

Cand. Sci. (Hist.), Associate Professor of the Department of
Social and Economic Sciences
Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management
(branch)

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology and
Management (First Cossack University)

E-mail: petr_shkurat@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1846-9010

Вклад авторов

Беляев Д. А.: концептуализация, методология,
руководство исследованием, верификация данных,
создание рукописи и ее редактирование

Скрипкин И. Н.: проведение исследования, методология,
верификация данных, создание черновика рукописи,
получение финансирования, ресурсы

Шкурат П. А.: формальный анализ, проведение
исследования, верификация данных, создание черновика
рукописи

© Беляев Д. А., Скрипкин И. Н., Шкурат П. А., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Dmitriy A. Belyaev: Conceptualization, Methodology,
Validation, Writing - Review & Editing, Supervision

Ivan N. Skripkin: Methodology, Validation, Investigation,
Resources, Writing - Original Draft, Funding acquisition

Petr A. Shkurat: Validation, Formal analysis, Investigation,
Writing - Original Draft

© Dmitriy A. Belyaev, Ivan N. Skripkin, Petr A. Shkurat, 2026

The authors declared no conflicts of interest