

Организационно-дидактические аспекты цифровизации образования / Organizational and Didactic Aspects of the Digitalization of Education

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-1-1086](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1086)

EDN: [QMUARS](https://edn.rjep.ru/QMUARS)

УДК 37.022



Отечественное историческое кино в цифровой образовательной среде: дидактические модели и критерии оценки эффективности медиатекстов

Д.А. Беляев^{1,2}, И.Н. Скрипкин²

¹*Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Российская Федерация*

²*Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал) МГУТУ
имени К.Г. Разумовского (ПКУ), Липецк, Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Цифровая трансформация российской школы актуализировала задачу методически корректного включения аудиовизуальных медиатекстов в цифровую образовательную среду. Одновременно сохраняется дефицит дидактических моделей, описывающих, каким образом переводить художественно-нарративный опыт просмотра в учебное действие, а также критериев, позволяющих доказательно оценивать педагогический эффект фильма как учебного медиатекста. Таким образом, современная педагогическая наука нуждается в новых дидактических концепциях, объясняющих, как эффективно использовать цифровые ресурсы в образовательном процессе.

Цель – теоретико-методологически обосновать интеграцию отечественного исторического кино в цифровую образовательную среду российской школы и разработать дидактические модели и критерии оценки эффективности медиатекстов.

Материалы и методы. Материалами выступили нормативно-программные документы общего образования, ведомственные рекомендации и «Список золотой коллекции кинофильмов» Министерства просвещения РФ, а также отечественные и зарубежные исследования по медиаобразованию, историческому мышлению и формирующему оцениванию. Методологический инструментарий включает системный и компетентностный подходы, сравнительно-типологическое моделирование и педагогическое проектирование сценариев работы с фильмом в цифровой среде.

Результаты. Предложены инвариантная трехфазная логика учебной деятельности (предвосхищение – управляемый просмотр – постпросмотровый анализ), типология дидактических моделей (проблемно-аналитическая, дискуссионно-ценностная, проектно-исследовательская), алгоритм «смыслового маршрута» и критериальная рамка оценки эффективности исторического медиатекста (историко-содержательная корректность и репрезентативность, дидактическая релевантность, медиапедагогические и психолого-дидактические параметры) с диагностикой на основе формирующего оценивания, продуктов деятельности и учебной аналитики цифровых следов.

Разработанные модели обеспечивают управляемую интеграцию исторического кино в цифровые сценарии обучения и расширяют инструментарий доказательного оценивания педагогических эффектов медиатекстов в условиях российской школы.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда; исторические фильмы; исторический медиатекст; дидактическая интеграция; дидактическое моделирование; историческое образование; медиаобразование; медиаграмотность

Для цитирования. Беляев, Д. А., & Скрипкин, И. Н. (2026). Отечественное историческое кино в цифровой образовательной среде: дидактические модели и критерии оценки эффективности медиатекстов. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 256–276. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1086>

Russian historical films in the digital educational environment: didactic models and criteria for evaluating the effectiveness of media texts

D.A. Belyaev^{1,2}, I.N. Skripkin²

¹Lipetsk State Pedagogical University

named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russian Federation

²Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (branch),

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management,

Lipetsk, Russian Federation

Abstract

Background. The digital transformation of Russian schools has brought to the fore the task of methodologically correctly incorporating audiovisual media texts into the digital educational environment. At the same time, there is still a shortage of didactic models describing how to translate the artistic and narrative experience of viewing into educational activity, as well as criteria for evaluating the pedagogical effect of a film as an educational media text. Thus, modern pedagogical science needs new didactic concepts that explain how to effectively use digital resources in the educational process.

Purpose. The goal is to provide a theoretical and methodological basis for integrating domestic historical cinema into the digital educational environment of Russian schools and to develop didactic models and criteria for evaluating the effectiveness of media texts.

Materials and methods. The materials included regulatory and program documents on general education, departmental recommendations, and the Russian Ministry of Education's "Golden Collection of Films," as well as domestic and foreign research on media education, historical thinking, and formative assessment. The methodological tools include systemic and competency-based approaches, comparative-typological modeling, and pedagogical design of scenarios for working with films in a digital environment.

Results. An invariant three-phase logic of educational activity (anticipation – controlled viewing – post-viewing analysis), a typology of didactic models (problem-analytical, discussion-value-based, project-research-based), a "semantic route" algorithm, and a criteria framework for assessing the effectiveness of historical media texts (historical and content accuracy and representativeness, didactic relevance, media pedagogical and psychological-didactic parameters) with diagnostics based on formative assessment, activity products, and educational analytics of digital traces.

The developed models ensure the controlled integration of historical cinema into digital learning scenarios and expand the toolkit for evidence-based assessment of the pedagogical effects of media texts in Russian schools.

Keywords: digital educational environment; historical films; historical media text; didactic integration; didactic modeling; historical education; media education; media literacy

For citation. Belyaev, D. A., & Skripkin, I. N. (2026). Russian historical films in the digital educational environment: didactic models and criteria for evaluating the effectiveness of media texts. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 256–276. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-1086>

Введение

Цифровая трансформация общего образования, связанная с развитием платформенных экосистем, электронных учебно-методических комплексов, сервисов коммуникации и инструментов учебной аналитики, меняет не только технологическую инфраструктуру обучения, но и логику педагогического проектирования: от передачи готовых интерпретаций – к организации образовательных ситуаций, в которых обучающийся осуществляет поиск, интерпретацию, обсуждение и рефлексия, оставляя в цифровой среде наблюдаемые следы учебной активности. В этой логике обращение к отечественному историческому кино приобретает дополнительную актуальность, поскольку экранный нарратив способен одновременно выступать культурным артефактом,

источником ценностно-смыслового опыта и мощным стимулом познавательной мотивации, а в условиях конкуренции за внимание подростка в цифровой среде – становится ресурсом поддержания учебной вовлеченности при условии дидактически корректного сопровождения.

Научная проблема исследования вытекает из противоречия между институциональным запросом на расширение практик обращения к отечественным кинопроизведениям в учебно-воспитательном процессе (в том числе через ориентиры, задаваемые перечнем фильмов («Список золотой коллекции кинофильмов»), рекомендуемых Министерством просвещения Российской Федерации) и недостаточной разработанностью дидактических моделей, позволяющих методически корректно интегрировать историческое кино в цифровую образовательную среду российской школы. В реальной практике использование фильмов нередко редуцируется до эпизодического просмотра, по сути, не имеющего дидактической задачи. Между тем, цифровая среда требует иной организации работы с медиатекстом: распределения этапов предвосхищения, просмотра и постпросмотрового анализа, встраивания совместной деятельности и инструментов формирующего оценивания, учета возрастной психологии восприятия, а также предотвращения рисков подмены исторического знания художественной реконструкцией, стереотипизацией образов и некритическим присвоением готовых смыслов.

В отечественном дискурсе С.С. Куликова и Л.М. Яковлева трактуют цифровую образовательную среду как управляемое педагогом пространство, где ключевым становится учебный дизайн и регуляция деятельности, а не «сам факт» цифрового контента [1]. М.Г. Сорокова показывает неоднородность восприятия цифровых форм обучающимися и тем самым подчеркивает необходимость вариативных сценариев и поддерживающих механизмов [6]. Н.Г. Малошонов связывает вовлеченность с результативностью в онлайн-обучении и тем самым обосновывает значимость операционализируемых индикаторов активности и доказательного оценивания [2]. К.С. Молотов фиксирует, что педагогический эффект кино возникает при задачной постановке просмотра и обязательной интерпретации, а не при иллюстративном использовании [3]. Е.С. Полат рассматривает дистанционные технологии

через призму интерактивности, коммуникации и проектной логики, что напрямую переводит работу с фильмом в формат распределённой деятельности [4]. И.В. Роберт формулирует психолого-педагогические требования к цифровым ресурсам и условиям их внедрения, задавая критерии корректной интеграции медиатекстов в образовательную среду [5]. М.Т. Студеникин акцентирует продуктивность активных методов в преподавании истории, в которые кино включается как средство проблематизации и учебного диалога [7]. Ю.Н. Усов раскрывает основы экранной культуры и механизмы восприятия аудиовизуального текста, что делает принципиальной работу с языком кино и «зрительскими» умениями [8]. А.В. Фёдоров и И.В. Чельшева связывают медиаобразование с развитием критического мышления и медиакомпетентности, без которых историческое кино в школе неизбежно редуцируется до эмоционального впечатления [10]. Нормативные документы и материалы Минпросвещения РФ задают институциональную рамку отбора фильмов и целеполагания, но не заменяют дидактического проектирования и процедур оценки эффектов.

В зарубежной традиции П. Блэк и Д. Уильям описывают формирующее оценивание как цикл обратной связи и критериев успеха, переводящий эффект медиатекста в измеряемые результаты деятельности [11]. Д. Бэкингом трактуется медиаграмотность как критическое чтение репрезентаций и идеологических смыслов, что делает фильм объектом анализа, а не источником «готовой правды» [12]. Г. Дженкинс и соавторы, описывая участническую культуру, показывают, что цифровая среда усиливает продуктивные формы работы вокруг фильма, если они методически управляемы [13]. Р. Розенстоун демонстрирует, что кино конструирует прошлое как особый тип исторического повествования, требующий осознанного различения факта, интерпретации и художественной условности [18]. С. Уайнбург подчеркивает «неестественность» исторического мышления и необходимость источниковедческих операций, которые в школе целесообразно переносить и на медиатекст [21]. П. Сейксас и Т. Мортон предлагают концепты исторического мышления как ориентиры для заданий к фильму и критериев диагностики понимания прошлого [19]. А.С. Маркус, С.А. Метцгер и Дж.Д. Стоддарт показывают, что учеб-

ная ценность исторического кино раскрывается через многоперспективность, проблемные вопросы и дисциплинарную проверку утверждений, а не через пересказ сюжета [15]. Р.Э. Майер, опираясь на когнитивные принципы мультимедийного обучения, объясняет, почему образовательный эффект аудиовизуального материала зависит от сегментации, дозирования и когнитивной управляемости предъявления, что особенно существенно при цифровой интеграции фильмов [16].

Одновременно менее разработанными остаются вопросы, связанные с описанием устойчивых моделей включения кино именно в цифровую образовательную среду и с построением критериев, позволяющих оценивать педагогический эффект медиатекстов не декларативно, а через наблюдаемые образовательные результаты.

Новизна предлагаемого исследования состоит в теоретико-методологической реконструкции отечественного исторического фильма как учебного медиатекста, включаемого в цифровую образовательную среду не изолированно, а как ядро педагогически спроектированной учебной ситуации, где уточняются цели, ожидаемые результаты и способы сопровождения смыслообразования. Под интеграцией понимается разработка сценария учебной деятельности с опорой на деятельностный и компетентностный подходы, предусматривающего управляемую работу с фрагментами и целостным просмотром, организацию проблемно-диалогического обсуждения, источниковедческого сопоставления, проектно-исследовательских и творческих форм продуцирования, а также фиксацию учебной динамики средствами цифровых инструментов. Соответственно, оценивание эффективности медиатекста предполагает выход за рамки субъективных впечатлений и обращение к многомерным индикаторам, описывающим когнитивные, метапредметные, ценностно-смысловые и деятельностные результаты, включая качество исторической аргументации, уровень критической интерпретации, коммуникативную кооперацию и рефлексивную позицию. Данная дидактика соответствует идеям системно-деятельностного подхода, предусмотренного действующими стандартами общего образования.

Цель исследования заключается в обосновании дидактических моделей включения отечественного исторического кино из перечня

Министерства просвещения РФ в цифровую образовательную среду российской школы и в разработке критериев оценки педагогической эффективности соответствующих медиатекстов. Рабочая гипотеза состоит в том, что устойчивый образовательный и воспитательный эффект достигается при условии, что фильм выступает элементом целостного цифрового учебного дизайна и сопровождается заданиями предвосхищения (постановка проблемного вопроса, актуализация знаний, прогнозирование), управляемого просмотра (маркировка смысловых узлов, выделение тезисов, фиксация вопросов) и постпросмотрового анализа (верификация исторических утверждений по источникам и учебному материалу, реконструкция причинно-следственных связей, ценностное обсуждение и рефлексия), а критерии эффективности опираются на согласование содержания фильма с целями учебной темы и на измеримость результатов через продукты деятельности и данные формирующего оценивания в цифровой среде.

Материалы и методы

Основу исследования составили, с одной стороны, институционально заданный перечень отечественных художественных и документальных фильмов, рекомендованных Министерством просвещения Российской Федерации для использования в образовательной практике, а с другой – нормативно-целевые ориентиры общего образования, фиксирующие требования к результатам освоения основных образовательных программ и задающие рамку для соотнесения медиатекста с планируемыми предметными, метапредметными и личностными результатами. К числу нормативно-правовых актов федерального уровня, регламентирующих образовательный процесс в системе общего образования, относятся (с соответствующими изменениями и дополнениями): Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100), приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101), приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034), приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229), приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023), приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228). Анализ данных документов позволяет утверждать, что предлагаемая методика использования медиатекстов в образовательном процессе позволяет реализовать компетентностный подход, заложенный в обновленных стандартах общего образования.

Принципиально важно, что обращение к перечню отечественных художественных и документальных фильмов рассматривается не как простая подборка «иллюстративного ряда», а как специфический культурно-образовательный корпус, прошедший предварительную институциональную фильтрацию и потому релевантный для проектирования школьных практик, однако требующий дидактической интерпретации с учетом жанровой природы кино, механизмов художественной реконструкции прошлого и цифрового формата организации учебной деятельности. Дополнительным пластом материалов выступили отечественные и зарубежные исследования по дидактике истории, медиаобразованию, цифровой педагогике и оцениванию образовательных результатов, поскольку именно в их пересечении формируется понятийный аппарат для описания фильма как учебного медиатекста и для конструирования критериев его педагогической эффективности.

Методологически работа опирается на деятельностный и компетентностный подходы, заложенные в образовательные стандарты и позволяющие трактовать взаимодействие обучающегося с фильмом как организованную учебную деятельность, разворачивающуюся в цифровой образовательной среде и завершающуюся наблюдаемыми продуктами (аргументированными высказываниями, аналитическими замечаниями, проектными решениями), а также на идеи медиаобразования, задающие процедуры критического чтения медиасообщений и выявления репрезентаций. В качестве ведущих методов использованы теоретический анализ и концептуальное моделирование, обеспечивающие переход от описания эмпирически распространенных практик «просмотра» к построению дидактических моделей интеграции фильма в структуру урока и внеурочной деятельности в цифровом формате. Элементы контент-анализа применялись для выделения в медиатекстах типовых смысловых узлов, нарративных стратегий и ценностно-смысловых акцентов, которые потенциально детерминируют образовательные эффекты и риски (подмена исторического знания художественной условностью, некритическое принятие интерпретаций). Критерии эффективности разрабатывались посредством критериального конструирования и операционализации планируемых результатов.

Результаты и обсуждение

В ходе теоретико-методологического анализа корпус исторических фильмов из «Списка золотой коллекции кинофильмов» Министерства просвещения РФ был концептуализирован как совокупность медиатекстов, обладающих выраженной нарративной организацией и ценностно-смысловой направленностью, которые в школьной практике функционируют не как «источник» в строгом историографическом смысле, а как культурная репрезентация прошлого, требующая педагогической контекстуализации и процедур критического чтения. Интеграция исторического кино в цифровую образовательную среду российской школы должна проектироваться как управляемая образовательная ситуация, где медиатекст выступает триггером проблематизации и последующей учебной деятельности, а не сопутствовать изучению темы,

выступая лишь элементом визуализации изученной информации. При этом цифровая среда задает дополнительные требования к структуре деятельности обучающихся, поскольку обеспечивает распределенность взаимодействия во времени, вариативность индивидуальных траекторий, фиксацию продуктов и возможность учебной аналитики, но одновременно усиливает риски поверхностного потребления контента и «растворения» смысловой работы в потоке медиа.

Разработанная типология дидактических моделей опирается на инвариантную трехфазную структуру работы с фильмом, включающую этап предвосхищения, этап управляемого просмотра и этап постпросмотрового анализа, однако конкретные педагогические механизмы внутри этой структуры различаются в зависимости от целей урока, уровня сформированности исторического мышления обучающихся и доступных цифровых инструментов. Первая модель может быть обозначена как проблемно-аналитическая, поскольку она ориентирована на запуск познавательного конфликта и реконструкцию причинно-следственных связей. В цифровой среде обучающимся предлагается проблемный вопрос на основе заданной контекстной ситуации или проблемная ситуация, результаты которой учащимся еще неизвестны. Проблемные сюжеты принципиально не разрешаются прямым пересказом сюжета, а требует сопоставления увиденного с учебным материалом и дополнительными источниками. Управляемый просмотр организуется через фиксацию смысловых узлов, отбор тезисов, маркировку эпизодов, в которых присутствуют исторические утверждения или символические акценты, а постпросмотровая работа строится как аналитическое обсуждение с предъявлением аргументов и контраргументов, что позволяет перевести эмоциональную реакцию в плоскость рациональной интерпретации и исторической аргументации. Специфика российской школы в рамках данной модели проявляется в необходимости явного согласования проблемных вопросов с предметными результатами и тематическим планированием, а также в учете разнородности цифровой инфраструктуры. Поэтому значимым условием выступает проектирование заданий, которые сохраняют дидактическую ценность как в условиях работы на платформе, так и при ограниченном доступе к

высокоскоростному интернету, когда просмотр может быть организован фрагментарно или в режиме смешанного обучения.

Вторая модель, обозначаемая как дискуссионно-ценностная, ориентирована на воспитательные эффекты и развитие ценностно-смысловой сферы при сохранении методической корректности исторического содержания, что особенно важно для отечественного исторического кино, в котором аксиологические акценты, как правило, структурируют нарратив и задают образ «правильного» отношения к событию или герою. В цифровой образовательной среде данная модель реализуется через педагогически управляемую коммуникацию, предусматривающую правила дискурса, распределение ролей и обязательность обращения к фактам, а не к оценочным клише. Обсуждение при этом выстраивается как переход от первичных впечатлений к рефлексивным суждениям, где обучающийся должен различать эмпатийную реакцию, авторскую позицию и собственную оценку. Результатом применения модели является не «унификация мнений», а формирование культуры аргументированного диалога, способности соотносить ценностные выводы с историческим контекстом и осознавать границы художественной условности, что в российской образовательной реальности позволяет одновременно решать задачи гражданско-патриотического воспитания и поддерживать научную добросовестность изучения истории.

Третья модель получила определение проектно-исследовательской, поскольку она переводит взаимодействие с фильмом в плоскость продуктивной деятельности, предполагающей создание нового образовательного результата, который выходит за пределы интерпретации сюжетной линии и требует самостоятельного поиска информации. В отличие от проблемно-аналитической модели, где основным продуктом выступает аргументированное объяснение или вывод, здесь результатом становятся исследовательский мини-отчет, цифровая выставка, интерактивная карта событий, сравнительная таблица репрезентаций исторических персонажей, подкаст или видеорецензия с источниковедческой верификацией, то есть такие формы, в которых обучающийся не только демонстрирует понимание содержания, но и конструирует представление о прошлом, опираясь на разные типы данных. На наш

взгляд, именно данная модель наиболее органично сопрягается с возможностями цифровой образовательной среды, поскольку позволяет распределять работу по этапам, обеспечивать командное взаимодействие, фиксировать вклад каждого участника и использовать инструменты учебной аналитики для мониторинга прогресса. Вместе с тем она предъявляет повышенные требования к педагогическому дизайну и дифференциации заданий, поскольку без четкого методического каркаса проектная активность легко превращается в формальное «оформительство», не затрагивающее историческое содержание и не развивающее навыки критической работы с информацией. В российской школе данная модель эффективна при условии, что проектная задача жестко связана с конкретной учебной темой и содержит проверяемые критерии качества, а также предусматривает сопоставление фильма с учебником, документальными источниками и научно-популярными материалами, что снижает риск некритического переноса художественного образа в сферу исторического знания.

Сопоставление указанных моделей позволило выявить дидактический инвариант, без которого использование исторического кино в цифровой среде не обеспечивает устойчивого педагогического эффекта. Медiateкст должен быть включен в структуру деятельности через заранее заданные когнитивные операции, а переход между этапами должен сопровождаться заданиями, формирующими у обучающегося позицию интерпретатора, а не потребителя. В качестве методически значимого результата предложен алгоритм «смыслового маршрута», который задает последовательность педагогических действий: актуализация и проблематизация через цифровой входной диагностический инструмент; постановка ориентиров восприятия в виде вопросов, требующих фиксации данных во время просмотра; управляемое взаимодействие с медиатекстом через фрагментацию, повторное обращение к ключевым эпизодам и фиксацию «точек сомнения», где художественная логика может расходиться с исторической; последующая верификация и интерпретация на материале учебника и внешних источников; рефлексия и предъявление результата в цифровом продукте, который поддается оцениванию. Такой маршрут, будучи универсальным, допускает вари-

ативность по степени автономии обучающихся и по формату цифровых инструментов, однако принципиально исключает ситуацию, когда фильм становится «самодостаточным объяснением» темы.

Наша разработка критериев оценки педагогической эффективности медиатекстов основывалась на представлении о многомерности образовательных результатов в рамках концептуальной триады (метапредметные, предметные и личностные результаты) и необходимости их операционализации в показателях, наблюдаемых в цифровой среде, что обеспечивает переход от декларативных утверждений об «интересности» фильма к доказательному педагогическому суждению. Сформирована критериальная рамка, в которой различаются, с одной стороны, характеристики самого медиатекста как объекта отбора, а с другой – эффекты его использования как элемента дидактического сценария. К первому уровню относятся критерии историко-содержательной корректности и репрезентативности, предполагающие оценку того, насколько фильм воспроизводит базовые факты и логические связи, не подменяя их сенсационализмом или мифологизацией, а также насколько ясно в нем проявлены границы художественной реконструкции; существенным здесь оказывается не требование «абсолютной документальности», недостижимой для художественного кино, а наличие в медиатексте смысловых опор, позволяющих организовать последующую верификацию и обсуждение спорных интерпретаций. Второй блок критериев связан с дидактической релевантностью и включает соответствие содержания и проблематики фильма планируемым предметным и метапредметным результатам, потенциал для развития исторического мышления (понимание причинности, контекстуализация, работа с перспективами и интерпретациями), а также возможность организации учебного взаимодействия, в котором обучающийся выполняет действия анализа, сравнения, обобщения и аргументации. Третий блок фиксирует медиапедагогические параметры: прозрачность авторской позиции, характер нарративных стратегий, способы эмоционального воздействия, репрезентации социальных групп и исторических персонажей, что позволяет прогнозировать как развивающий потенциал медиатекста, так и риски некритического усвоения стере-

отипов; в российской школе этот аспект приобретает практическую значимость, поскольку педагог должен выстраивать баланс между воспитательными задачами и сохранением культуры критического мышления, не сводя анализ к морализаторству. Четвертый блок критериев касается психолого-дидактической уместности, включая соответствие возрастным особенностям восприятия, когнитивной сложности нарратива, эмоциональной насыщенности и допустимости содержания, что особенно важно при обращении к темам войны, репрессий, насилия и трагических событий, где без корректного сопровождения возможно как эмоциональное выгорание, так и поверхностное «привыкание» к травматическому материалу.

Переходя к оценке эффектов использования фильма, мы предлагаем различать непосредственные, отсроченные и опосредованные результаты, поскольку цифровая образовательная среда позволяет фиксировать динамику, но не гарантирует ее качественной интерпретации без продуманной процедуры. Непосредственные эффекты соотносятся с тем, как обучающийся понял содержание и контекст, способен ли он выделить ключевые исторические утверждения, отличить факт от художественной гипотезы, построить причинно-следственное объяснение и предъявить аргументированное суждение; эти результаты поддаются диагностике через задания на объяснение, сопоставление и краткую письменную аргументацию, размещаемые в цифровой среде, а также через анализ качества участия в обсуждении проблемных ситуаций. Отсроченные эффекты связаны с устойчивостью понимания и перенесением сформированных способов действия на новые исторические сюжеты, что проявляется в способности применять процедуры критического анализа медиатекстов к иным фильмам, документам и визуальным источникам, а опосредованные эффекты отражают изменения в ценностно-смысловой сфере и гражданской идентичности, которые корректнее фиксировать через рефлексивные тексты и наблюдение за характером аргументации, избегая прямолинейных «измерений патриотизма», методически уязвимых и нередко провоцирующих социально желательные ответы. Отсроченные эффекты проявляются и в формировании функциональной грамотности учащихся: возможность

применения сформированных компетенций в текущем социально-коммуникационном взаимодействии.

Наконец, следует уточнить ряд методических рисков и условий, специфичных для российской школьной цифровой среды. Существенным риском выступает «контентная иллюзия освоения», когда высокая эмоциональная вовлеченность и сюжетная ясность создают у обучающегося субъективное ощущение понимания истории при дефиците понятийного аппарата и причинно-следственной реконструкции. Этот риск усиливается в цифровой среде, где просмотр может происходить вне педагогического контроля, а последующая работа заменяется краткими тестами на воспроизведение фактов. Противодействие ему требует заданий, ориентированных на объяснение и доказательство, а также включения процедур верификации, в которых обучающийся сопоставляет фильм с учебником и иными источниками, фиксируя расхождения и объясняя их природу как следствие художественного замысла, жанра и целевой аудитории. Другой риск связан с доминированием аксиологических интерпретаций над историческим анализом, что в практике нередко выражается в подмене учебной дискуссии набором заранее заданных оценочных формулировок, в том числе, когда учитель, следуя институализированным аксиологическим установкам, задает определенный эмоциональный фон. В таком случае процесс воспитания подменяется концептуальным морализаторством, которое часто приводит к противоположному результату. Предложенные модели предполагают иной ход – ценностное обсуждение становится продуктивным только тогда, когда опирается на фактологическую и контекстную аргументацию и не подавляет множественность интерпретаций в пределах допустимого научного и этического поля. Важно, что эффективность интеграции фильмов из перечня Министерства просвещения РФ зависит не столько от «качества фильма вообще», сколько от качества дидактического сценария и управляемости образовательной ситуации. Это принципиально смещает акцент с вопроса «какой фильм выбрать» на вопрос «как построить деятельность вокруг фильма», сохраняя при этом необходимость предварительного педагогического отбора медиатекста по описанным критериям.

В целом результаты исследования задают методическую основу для системного использования отечественного исторического кино в цифровой образовательной среде российской школы, где фильм рассматривается как ресурс формирования исторического мышления, медиаграмотности и ценностно-смысловой рефлексии при условии, что педагогический дизайн обеспечивает деятельностное присвоение содержания, а оценивание эффективности строится на операционализированных критериях и проверяемых индикаторах, соотносимых с цифровыми продуктами и данными формирующего оценивания.

Заключение

1. Установлено, что отечественное историческое кино, включаемое в цифровую образовательную среду российской школы на основе перечня, рекомендованного Министерством просвещения РФ, должно рассматриваться не как иллюстративное приложение к теме, а как учебный медиатекст, требующий педагогической контекстуализации, критического чтения и включения в управляемую образовательную ситуацию с заранее заданными целями и планируемыми результатами.

2. Обосновано, что методически продуктивная интеграция фильма в цифровую среду опирается на инвариантную трехфазную структуру учебной деятельности (предвосхищение – управляемый просмотр – постпросмотровый анализ), обеспечивающую переход от эмоционально-нарративного восприятия к исторической интерпретации и источниковедческой верификации, а также создающую условия для фиксации образовательных результатов в цифровых продуктах обучающихся.

3. Разработана типология дидактических моделей включения исторического кино в цифровую образовательную среду – проблемно-аналитическая, дискуссионно-ценностная и проектно-исследовательская, – различающихся по доминирующим образовательным целям, характеру учебного взаимодействия и типам ожидаемых продуктов деятельности, при этом каждая из моделей допускает адаптацию к вариативности инфраструктуры и организационных форм обучения в современной российской школе.

4. Предложен алгоритм «смыслового маршрута» работы с фильмом, задающий последовательность педагогических действий от проблематизации и постановки ориентиров восприятия до рефлексии и предъявления результата, что позволяет обеспечить управляемость образовательной ситуации в цифровой среде, минимизировать риск поверхностного потребления контента и предотвратить подмену исторического знания художественной реконструкцией.

5. Сконструирована критериальная рамка оценки эффективности исторического медиатекста, включающая параметры историко-содержательной корректности и репрезентативности, дидактической релевантности, медиапедагогических характеристик и психолого-дидактической уместности, а также выделяющая эффекты использования фильма как элемента дидактического сценария, что обеспечивает возможность методически обоснованного отбора медиатекстов и проектирования образовательных практик.

6. Доказана необходимость многоканальной диагностики педагогического эффекта в цифровой образовательной среде, предполагающей опору на триангуляцию данных – продукты деятельности обучающихся, результаты формирующего оценивания, данные цифровых следов учебной активности и педагогическое наблюдение, – что позволяет переходить от субъективных впечатлений к доказательному оцениванию динамики предметных, метапредметных и ценностно-смысловых результатов.

Заключение комитета по этике. Исследование было проведено в соответствии с принципами положения Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации (Declaration of Helsinki, and approved by the Institutional Review Board).

Список литературы

1. Куликова, С. С., & Яковлева, О. В. (2022). Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов. *Образование и наука*, 24(2), с. 48–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>. EDN: <https://elibrary.ru/QRZQJO>
2. Малошенок, Н. Г. (2016). Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлечённостью.

- Вопросы образования*, 4, с. 59–83. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-59-83>. EDN: <https://elibrary.ru/XGSEZN>
3. Молотов, К. С. (2012). Использование кинофильмов на уроках истории разных форм. *Наука и школа*, 6, с. 96–100. EDN: <https://elibrary.ru/РУСХИР>
 4. Полат, Е. С. (2008). *Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие*. Москва: Академия, 272 с.
 5. Роберт, И. В. (2014). *Теория и методика информатизации образования: учебник*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 398 с.
 6. Сорокова, М. Г. (2020). Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? *Психологическая наука и образование*, 25(2), с. 44–58. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>. EDN: <https://elibrary.ru/SDFMJH>
 7. Студеникин, М. Т. (2007). *Современные технологии преподавания истории в школе: пособие для учителей и студентов вузов*. Москва: ВЛАДОС, 80 с. ISBN: 978-5-691-01480-2. EDN: <https://elibrary.ru/QVMNFR>
 8. Усов, Ю. Н. (1993). *Основы экранной культуры*. Москва: МП «Новая школа», 90 с.
 9. Фёдоров, А. В. (2004). *Медиаобразование и медиаграмотность: учебное пособие для вузов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 340 с. ISBN: 5-98517-007-1. EDN: <https://elibrary.ru/PZDSML>
 10. Фёдоров, А. В., & Чельшева, И. В. (2002). *Медиаобразование в России: краткая история развития*. Таганрог: Познание, 266 с. ISBN: 5-94673-005-3. EDN: <https://elibrary.ru/PZDSRL>
 11. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
 12. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 219 p.
 13. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century* [Electronic resource]. Cambridge, MA: The MIT Press. URL: <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/Confronting-the-Challenges-of-Participatory> (дата обращения: 22.12.2025).
 14. Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social Studies*, 100(6), pp. 279–284. <https://doi.org/10.1080/00377990903283957>
 15. Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2018). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies Classrooms*. New York: Routledge, 232 p. <https://doi.org/10.4324/9781351137737>

16. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 304 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
17. Metzger, S. A. (2010). Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies*, 101(3), pp. 127–136. <https://doi.org/10.1080/00377990903284047>
18. Rosenstone, R. A. (2012). *History on Film/Film on History* [Electronic resource]. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833019>
19. Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education, 218 p.
20. Stoddard, J. D. (2012). Film as a «thoughtful» medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37(3), pp. 271–288. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.572976>
21. Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 255 p.

References

1. Kulikova, S. S., & Yakovleva, O. V. (2022). Pedagogical management in the digital educational environment: Issues of professional training of future teachers. *Education and Science*, 24(2), 48–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>. EDN: <https://elibrary.ru/QRZQJO>
2. Maloshonok, N. G. (2016). The relationship between the use of the Internet and multimedia technologies in the educational process and student engagement. *Educational Studies Moscow*, (4), 59–83. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-59-83>. EDN: <https://elibrary.ru/XGSEZN>
3. Molotov, K. S. (2012). Using films in history lessons of different formats. *Science and School*, (6), 96–100. EDN: <https://elibrary.ru/PYCXIR>
4. Polat, E. S. (2008). *Pedagogical technologies of distance learning: A textbook*. Moscow: Akademiya, 272 p.
5. Robert, I. V. (2014). *Theory and methodology of informatization of education: A textbook*. Moscow: BINOM. Laboratoriya Znaniy, 398 p.
6. Sorokova, M. G. (2020). Digital educational environment of the university: Who feels more comfortable learning in it? *Psychological Science and Education*, 25(2), 44–58. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>. EDN: <https://elibrary.ru/SDFMJH>
7. Studenikin, M. T. (2007). *Modern technologies of teaching history in school: A guide for teachers and university students*. Moscow: VLADOS, 80 p. ISBN: 978-5-691-01480-2. EDN: <https://elibrary.ru/QVMNFR>
8. Usov, Yu. N. (1993). *Fundamentals of screen culture*. Moscow: MP “Novaya Shkola”, 90 p.
9. Fedorov, A. V. (2004). *Media education and media literacy: A textbook for universities*. Taganrog: Izd-vo Kuchma, 340 p. ISBN: 5-98517-007-1. EDN: <https://elibrary.ru/PZDSML>

10. Fedorov, A. V., & Chelysheva, I. V. (2002). *Media education in Russia: A brief history of development*. Taganrog: Poznanie, 266 p. ISBN: 5-94673-005-3. EDN: <https://elibrary.ru/PZDSRL>
11. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
12. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 219 p.
13. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press. Retrieved December 22, 2025, from <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/Confronting-the-Challenges-of-Participatory>
14. Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies*, 100(6), 279–284. <https://doi.org/10.1080/00377990903283957>
15. Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2018). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies classrooms*. New York: Routledge, 232 p. <https://doi.org/10.4324/9781351137737>
16. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 304 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
17. Metzger, S. A. (2010). Maximizing the educational power of history movies in the classroom. *The Social Studies*, 101(3), 127–136. <https://doi.org/10.1080/00377990903284047>
18. Rosenstone, R. A. (2012). *History on film/film on history*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833019>
19. Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 218 p.
20. Stoddard, J. D. (2012). Film as a “thoughtful” medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.572976>
21. Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 255 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Беляев Дмитрий Анатольевич, профессор кафедры философии, политологии и теологии, главный специалист по научной работе и международному сотрудничеству, доктор философских наук

Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского; Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал) МГУТУ имени К.Г. Разумовского (ИКУ)

ул. Ленина, 42, Липецк, 398020, Российская Федерация
dm.a.belyaev@gmail.com

Скрипкин Иван Николаевич, доцент кафедры социально-экономических наук
Липецкий казачий институт технологий и управления (филиал) МГУТУ имени К.Г. Рazuмoвского (ПКУ)
ул. Краснознаменная, 4, Липецк, 398006, Российская Федерация
Ivan-skripkin@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Dmitry A. Belyaev, Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Theology, Chief Specialist for Scientific Work and International Cooperation, Doctor of Philosophy
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky; Lipetsk Cossack Institute of Technology and Management (branch), K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
42, Lenin Str., Lipetsk, 398020, Russian Federation
dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8062-1039>

Ivan N. Skripkin, 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 Technologies and Management
4, Krasnoznamennaya Str., Lipetsk, 398006, Russian Federation
Ivan-skripkin@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4276-2081>

Поступила 13.01.2026

После рецензирования 30.01.2026

Принята 07.02.2026

Received 13.01.2026

Revised 30.01.2026

Accepted 07.02.2026