



УДК 37

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА В
ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕСКАЗУ ТЕКСТА

Сильченкова Л.С.

доктор педагогических наук, профессор

департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Должикова Л.Г.

студент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

DolzhikovaL@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения технологий цифрового сторителлинга в процессе обучения младших школьников пересказу текста. Актуальность исследования состоит в необходимости поиска эффективных педагогических средств, которые направлены на формирование у учеников начальной школы навыков понимания и освоения текста в условиях цифровизации образования. Цифровой сторителлинг рассматривается как современная образовательная технология, которая успешно объединяет элементы повествования, визуализации, мультимедийных средств и творческой деятельности учащихся, тем самым создается интерактивная и мотивирующая среда обучения. В работе анализируются педагогические условия применения цифрового сторителлинга, в том числе организация деятельности учителя, последовательность заданий и сопровождение учащихся при работе с цифровыми инструментами, поскольку

младшие школьники не способны самостоятельно эффективно использовать эти технологии. Особое внимание уделяется психологическим основам освоения текста: понимание материала оценивается через соответствие денотативной структуры исходного текста и его воспроизведения ребенком, что позволяет определить степень осознанного освоения информации. Представлены результаты педагогического эксперимента, который направлен на выявление эффективности цифровых инструментов при обучении пересказу, в том числе анализ качества пересказов, логической последовательности изложения, выразительности речи и мотивации учащихся. Полученные данные позволяют сделать вывод, что использование цифрового сторителлинга способствует повышению интереса к учебной деятельности, развитию коммуникативных навыков и более глубокому усвоению текста. В заключение делается вывод о целесообразности внедрения технологий цифрового сторителлинга в образовательный процесс начальной школы как средства формирования речевых и когнитивных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: цифровой сторителлинг, младшие школьники, пересказ текста, цифровые технологии, начальное образование.

APPLICATION OF DIGITAL STORYTELLING TECHNOLOGIES
IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN TEXT RETELLING

Silchenkova L.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Dolzhikova L.G.

Bachelor's student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

DolzhikovaL@mgpu.ru

***Annotation.** This article examines the possibilities of applying digital storytelling technologies in teaching primary school students to retell texts. The relevance of the study lies in the need to identify effective pedagogical tools aimed at developing young learners' skills in comprehending and assimilating texts within the context of digitalized education. Digital storytelling is presented as a modern educational technology that successfully integrates narrative techniques, visualization, multimedia resources, and students' creative activities, thereby creating an interactive and motivating learning environment. The paper analyzes the pedagogical conditions necessary for implementing digital storytelling, including the organization of teacher-led activities, the sequence of learning tasks, and guidance provided to students when working with digital tools, since primary school children are not yet able to use these technologies independently and effectively. Special attention is given to the psychological foundations of text comprehension: understanding is assessed by the correspondence between the denotative structure of the original text and its reproduction by the child, allowing the degree of conscious text assimilation to be determined. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at evaluating the effectiveness of digital tools in teaching retelling, including analyses of retelling quality, logical sequencing of ideas, speech expressiveness, and student motivation. The findings indicate that the use of digital storytelling enhances students' engagement in learning, develops their communicative skills, and promotes deeper text comprehension. The study concludes that integrating digital storytelling technologies into the primary school curriculum is advisable as a means of developing students' speech and cognitive competencies.*

***Keywords:** digital storytelling, primary school children, text retelling, digital technologies, primary education.*

Введение

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования одной из приоритетных учебных задач в начальной школе является формирование у младших школьников умения

осознанно воспринимать, анализировать и передавать содержание прочитанных текстов в соответствии с задачами и целями обучения (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021). Исходя из этого, одним из наиболее эффективных средств освоения текста является пересказ, в рамках которого младшие школьники учатся осмысленно выделять причинно-следственные связи, структурировать информацию, выделять главную мысль прочитанного текста. При этом полноценное понимание текста формируется в процессе осознанного взаимодействия с информацией: первичное чтение должно сопровождаться обсуждением, обменом впечатлениями и осмыслением материала, прежде чем ребенок сможет воспроизвести содержание точно и полно.

С позиции цифровизации образования возрастает необходимость внедрения современных образовательных технологий, которые способны создавать интерактивную и мотивирующую среду обучения. Благодаря применению цифрового сторителлинга учитель может формировать условия для осознанного освоения текста, повышать вовлеченность младших школьников в учебный процесс и развивать у них читательские, коммуникативные и когнитивные навыки (Сильченкова, 2024). Стоит отметить, что младшие школьники не способны самостоятельно использовать цифровые инструменты сторителлинга без педагогического сопровождения, что делает организацию деятельности учителя важным фактором эффективности технологии.

Постановка проблемы

Вопреки очевидной значимости формирования навыков пересказа текста в начальной школе практика показывает, что младшие школьники испытывают трудности при воспроизведении содержания прочитанного. Среди основных проблем можно выделить нарушение логической последовательности, недостаточную полноту пересказа, бедность словарного запаса и низкую мотивацию к речевой деятельности. Традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную вовлеченность учащихся, ввиду чего возникает необходимость поиска новых педагогических решений.

Вопросы исследования

В рамках исследования были поставлены следующие вопросы.

1. Каковы педагогические возможности цифрового сторителлинга в обучении пересказу текста?
2. Влияет ли использование цифрового сторителлинга на качество пересказа младших школьников?
3. Какие педагогические условия необходимы для обеспечения эффективности применения данной технологии в начальной школе?

Целью исследования является анализ эффективности применения технологий цифрового сторителлинга в обучении младших школьников пересказу текста.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение за учебной деятельностью учащихся; педагогический эксперимент; анализ результатов деятельности обучающихся; сравнительный анализ полученных данных.

Результаты исследования

Ввиду интенсивной цифровизации образования появляется возможность использовать мультимедийные технологии для поддержки смыслового освоения текста, однако их эффективность напрямую зависит от педагогического сопровождения, особенно в младших классах, когда дети не обладают достаточными навыками самостоятельной работы с компьютерными технологиями. В связи с этим возникает необходимость проведения педагогического эксперимента, целью которого становится изучение возможностей цифрового сторителлинга как инструмента, который помогает глубже понимать текст и развивать умение пересказывать его содержание в условиях контролируемого педагогического сопровождения.

Сторителлинг в педагогике представляет собой технологию подачи информации через структурированные истории с яркими персонажами, которая направлена на решение задач обучения, развития и мотивации учащихся к

дальнейшей текстовой деятельности. В плане обучения младших школьников пересказу сторителлинг представляет собой разновидность творческого пересказа, когда выбирается определенный ракурс изображения, например, меняется лицо рассказчика или пересказ ведется от лица одного из героев. При этом возникает необходимость отбора материала из читаемого на уроке произведения, использования лексики оригинального текста, в чем традиционная методика видит один из основных путей развития речи читателей младшего школьного возраста на уровне слова (Сильченкова, 2021). Он выполняет одновременно образовательную, развивающую и воспитательную функции. Применение сторителлинга позволяет формировать у обучающихся навыки анализа, интерпретации и моделирования различных ситуаций. Как указывают в своей монографии В.А. Чупина и О.А. Федоренко, сторителлинг становится инструментом, через который учащиеся осваивают содержание «для себя», связывая тем самым учебный опыт с личным восприятием и возможностью практического применения знаний (Чупина, Федоренко, 2023).

Выделяют четыре основных типа сторителлинга. Первый тип основан на реальных ситуациях, где значение имеет понимание проблемы, а не правильное решение; истории содержат трудности, которые необходимо преодолеть, что развивает аналитическое мышление и умение оценивать последствия. Второй тип – повествовательный, в котором информация подается рассказчиком, вымышленным или реальным, с целью повышения интереса и вовлеченности обучающихся. В основе третьего типа лежит сценарий, при котором учащиеся становятся участниками истории и получают различные результаты в зависимости от принимаемых решений, что способствует практическому освоению знаний. Четвертый тип основан на проблемных ситуациях и направлен на формирование навыков эффективного решения задач в реальных условиях.

Для целей обучения пересказу текста в начальной школе наиболее целесообразным является использование сторителлинга на основе сценария. Принципиальное значение данный тип сторителлинга приобретает с точки зрения соответствия денотативной структуры исходного текста и его

воспроизведения ребенком. Поскольку школьники участвуют в обсуждении событий, выборе действий персонажей и оценке последствий, они не просто повторяют текст, а структурируют его смысл, проверяя и уточняя собственное понимание. Использование данного типа сторителлинга стимулирует когнитивное и творческое развитие, формирует умение строить причинно-следственные связи и систематизировать информацию. С позиций традиционной методики обучения русскому языку и чтению такой вид пересказа можно назвать творческим (Методика обучения русскому языку и литературному чтению, 2018).

Что касается технологий цифрового сторителлинга, для их реализации используют мультимедийные средства с целью усиления восприятия и закрепления информации. Видео, инфографика, скрайбинг и интерактивные элементы делают процесс обучения более наглядным и вовлекающим. Согласно позиции Т.А. Посакаловой под цифровым сторителлингом в образовательной практике понимается педагогическая технология, за счет которой обеспечивается особая организация подачи учебного материала через историю, которая обладает традиционной структурой и содержит вступление, развитие событий или конфликт, кульминацию и развязку (Посакалова, 2023). Как отмечают В.И. Токтарова и Д.А. Семенова, в отличие от классического сторителлинга, в цифровом формате упор делается на использование современных мультимедийных инструментов и визуальных средств, среди которых мультимедийные презентации, анимированные видеоряды, документальные фильмы, инфографика, веб-публикации и другие цифровые ресурсы (Токтарова, Семенова, 2023). В образовательной среде это позволяет обеспечить симбиоз традиционной нарративной подачи информации с интерактивными и наглядными средствами.

Главным достоинством цифрового сторителлинга является способность формировать запоминающийся учебный опыт, который основан на эмоциональной вовлеченности обучающихся. Цифровой сторителлинг усиливает эмоциональную вовлеченность за счет создания сюжетов, с которыми

обучающиеся могут себя ассоциировать и сопереживать героям. Именно эмоциональный отклик способствует более прочному запоминанию информации и формированию личностного смысла для обучающегося. В результате обучение становится значимым на личном уровне, что повышает интерес и устойчивость учебной мотивации.

Кроме того, цифровой сторителлинг обеспечивает эффективную передачу учебного материала, позволяет интегрировать большие объемы информации в динамичную, структурированную и наглядную форму. Мультимедийные элементы позволяют сделать образовательный процесс более доступным для восприятия младшими школьниками.

Важным фактором является влияние цифрового сторителлинга на мотивацию к обучению и индивидуализацию образовательного процесса. Использование мультимедийных и интерактивных инструментов позволяет адаптировать подачу материала под уровень и интересы каждого ученика, создавать условия для участия, анализа и обсуждения событий истории, а также стимулирует творческую активность и инициативу в процессе освоения текста. Следовательно, цифровой сторителлинг представляет собой интегративную образовательную технологию, которая позволяет формировать у учащихся осознанное понимание содержания, развивать когнитивные, речевые и творческие компетенции, повышать мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс. Таким образом, цифровой сторителлинг в образовательном процессе выполняет несколько взаимосвязанных функций: вовлекает учеников, формирует информационно-коммуникационные и собственно текстовые умения.

Эксперимент носил квазиэкспериментальный характер и проводился в двух классах третьего года обучения – 3 «А» и 3 «Б», в каждом из которых насчитывается по 24 ученика. Использование технологий было минималистичным: учитель работал с компьютером, который подключен к Интернету, и интерактивной доской, на которой демонстрировались мультимедийные материалы и формировалась цифровая история на основе

предложений учащихся. Исходя из этого, техническая сторона работы с технологиями цифрового сторителлинга полностью контролируется педагогом, что позволяет детям сосредоточиться на содержательном освоении текста.

Работа с текстом организуется поэтапно. Сначала учащиеся знакомятся с содержанием текста с целью последующей подготовки пересказа на основе содержания читаемого текста, которое направлено на осмысление ключевых событий, логической структуры текста и главной идеи. В ходе обсуждения дети предлагают собственные варианты интерпретации событий и структурирования рассказа. Учитель фиксирует эти идеи на компьютере и оформляет их в мультимедийной форме, показывает каждый свой шаг на интерактивной доске. Такой способ организации деятельности направлен на реализацию принципов активного обучения, когда, по мнению Н.Н. Луковникова, дидактическая сторона обучения базируется на мотивированной деятельности для достижения определенной образовательной цели (Луковников, 2020). Эксперимент позволяет проследить, как цифровой сторителлинг способствует формированию навыков осознанного пересказа, повышает мотивацию и вовлеченность младших школьников, а также создает условия для развития когнитивных и коммуникативных умений в рамках действующего стандарта образования.

Крайне важно при организации эксперимента учитывать педагогическое сопровождение. В силу возрастных особенностей учеников третьего класса самостоятельная работа с цифровыми инструментами реализуется с трудом, поэтому учитель выполняет функции технического оператора. В итоге организация педагогического эксперимента позволяет выявить влияние цифрового сторителлинга на качество пересказа, глубину понимания и уровень речевой активности младших школьников.

Обучение пересказу в начальной школе представляет собой педагогический процесс, в котором взаимодействуют лингвистические, психолингвистические и дидактические закономерности речевого развития ребенка. Специфика пересказа определяется его природой как формы вторичного высказывания, которая предполагает его реконструкцию в

собственной речевой форме. В данной связи пересказ выступает средством освоения содержания текста, которое позволяет выявить глубину его понимания. В соответствии с положениями Л.С. Выготского о взаимосвязи развития мышления и речи формирование речевого высказывания опирается на внутренние смысловые процессы, которые постепенно разворачиваются во внешнюю форму (Выготский, 2024). Следовательно, пересказ можно рассматривать как механизм перехода от внутреннего плана понимания к внешнему речевому выражению содержания.

Психолингвистические предпосылки обучения пересказу связаны с процессами восприятия, осмысления и порождения речи. В ходе работы с текстом младший школьник выделяет центральные события и смысловые опоры, формирует внутреннюю модель содержания, планирует будущее высказывание самостоятельно и реализует его во внешней речи. Эффективность пересказа определяется сохранением смысловой структуры текста, логической последовательности событий и причинно-следственных связей, что свидетельствует о полноценном понимании материала. Следовательно, пересказ способствует развитию операций анализа, обобщения и планирования, а также внимания и памяти – базовых психических функций младшего школьного возраста.

Дидактические основы обучения пересказу опираются на представления о речи как особой форме познавательной деятельности, в которой мыслительные и языковые процессы функционируют во взаимосвязи. Эффективность методической работы во многом определяется учетом природы речевого действия ребенка: любое высказывание возникает как результат осмысления содержания и подбора языковых средств для его выражения. Лингводидактический подход предполагает организацию обучения таким образом, чтобы учащиеся осознавали структуру текста, его композицию и логические связи, формировали языковую интуицию и умение преобразовывать смысловую информацию в собственное высказывание. В этом случае пересказ рассматривается как деятельность по реконструкции содержания.

Для младшего школьника речь выступает инструментом познания, поэтому развитие способности выражать мысли в устной форме является важным условием интеллектуального становления. Речь – конкретный процесс говорения и одновременно его результат, что особенно значимо в пересказе, так как данная деятельность предполагает осмысленное преобразование содержания в языковую форму.

Учет обозначенных положений позволяет определить методические ориентиры обучения пересказу младших школьников. Организация работы должна обеспечивать условия для осмысленного восприятия текста, формирования его смысловой структуры и последующего речевого воспроизведения. Связь особенностей пересказа с возможностями цифрового сторителлинга определяется тем, что данная технология обеспечивает наглядное моделирование смысловой структуры текста, что особенно важно для младших школьников. Визуализация элементов текста в виде изображений, схем, кадров или интерактивных фрагментов облегчает удержание логической структуры и помогает ученикам осознанно воспроизводить материал в речевой форме. Цифровой сторителлинг выступает инструментом, который поддерживает переход от восприятия текста к его смысловой реконструкции и последующему пересказу.

Кроме того, использование цифрового сторителлинга создает условия для речевого взаимодействия, что соответствует психолингвистическим механизмам формирования высказывания. Коллективное проектирование истории под руководством учителя позволяет ученикам постепенно формировать план будущего пересказа, осознавать композицию текста и выбирать языковые средства для передачи смысла. При этом мультимедийная среда усиливает мотивацию и эмоциональную вовлеченность, что положительно влияет на качество речевой деятельности. В результате интеграция технологий цифрового сторителлинга в обучение пересказу обеспечивает тщательное освоение текста.

Переходя к эмпирической проверке выдвинутых теоретических положений, следует отметить, что эффективность применения технологий

цифрового сторителлинга в обучении пересказу требует экспериментального подтверждения в реальных образовательных условиях. В эксперименте участвовали ученики 3 «А» (контрольная группа) и 3 «Б» (экспериментальная группа) классов. Сопоставимость групп обеспечивалась за счет единых образовательных условий, возрастных характеристик обучающихся и приблизительно одинакового исходного уровня сформированности навыков пересказа.

Работа осуществлялась в рамках уроков литературного чтения. В качестве учебного материала была выбрана сказка В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович», поскольку произведение обладает четкой композиционной структурой и доступным для младшего школьного возраста содержанием. Сюжетная организация текста позволяет эффективно формировать умение устанавливать логические связи и воспроизводить содержание в речевой форме.

Организация обучения в контрольной и экспериментальной группах имела принципиальные различия. В контрольной группе работа строилась традиционным способом: после чтения произведения учащиеся совместно с учителем выделяли основные смысловые части текста, составляли план и осуществляли пересказ с опорой на него.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось с использованием технологий цифрового сторителлинга сценарного типа. После чтения текста и его обсуждения учащиеся совместно с учителем создавали цифровую историю по мотивам произведения, выступая в роли участников моделируемого повествования. При этом дети предлагали последовательность событий, формулировали действия персонажей, обсуждали их поступки и возможные последствия, тем самым фактически конструировали сценарную модель текста. Учитель при этом показывал процесс создания цифровой истории на экране, фиксировал предложения обучающихся в мультимедийной форме.

Для объективной оценки результатов обучения разрабатывалась система критериев. Оценивание пересказов проводилось по следующим параметрам: полнота передачи содержания, логическая последовательность изложения,

сохранение причинно-следственных связей, речевая выразительность и самостоятельность речевого высказывания. Каждый критерий оценивался по трехуровневой шкале: высокий уровень – 3 балла, средний уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл. Максимальное количество баллов, которое мог набрать ученик за пересказ, – 3 балла. Внедрение количественных показателей оценки обеспечивало возможность сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп и проведения анализа динамики показателей.

На констатирующем этапе эксперимента проводилась первичная диагностика уровня сформированности навыков пересказа в обеих группах. Максимальное количество баллов по разработанной системе оценивания составляло 15. Для интерпретации результатов разрабатывалась уровневая шкала перевода суммарных баллов в традиционные отметки, которые используются в начальной школе. Высокому уровню сформированности навыков пересказа (отметка «5») соответствовал диапазон 13–15 баллов. Средний уровень (отметка «4») определялся диапазоном 10–12 баллов и характеризовался в целом правильным пересказом при наличии отдельных неточностей или пропусков. Базовый уровень (отметка «3») соответствовал 7–9 баллам и характеризовался частичным воспроизведением содержания с нарушением последовательности или недостаточной речевой оформленностью. Низкий уровень (отметка «2») фиксировался при сумме менее 7 баллов и указывал на трудности понимания текста и его воспроизведения. Распределение результатов обучающихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня пересказа на констатирующем этапе (%)

Отметка	Контрольная группа (3 «А» класс)	Экспериментальная группа (3 «Б» класс)
«5»	21%	25%
«4»	33%	29%

«3»	38%	33%
«2»	8%	13%

Анализ полученных данных показывает, что исходный уровень сформированности навыков пересказа в обеих группах является сопоставимым. Основная часть учащихся обеих групп находится на среднем и базовом уровнях сформированности навыков пересказа, что является подтверждением наличия типичных трудностей воспроизведения текста. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленного педагогического воздействия, которое направлено на развитие навыков осмысленного пересказа. Наличие большой доли обучающихся со средним и базовым уровнями свидетельствует о том, что традиционные методы обучения не в полной мере позволяют реализовать формирование устойчивых речевых умений.

Формирующий этап педагогического эксперимента реализуется в экспериментальной группе (3 «Б» класс) на уроках литературного чтения и направлен на формирование навыков осмысленного пересказа с использованием технологий цифрового сторителлинга на основе сценария. Работа начинается с первичного чтения текста и обсуждения его содержания. Учитель организует беседу, которая направлена на выявление понимания центральных событий произведения: учащиеся определяют главных героев, последовательность происходящих событий, особенности поведения персонажей и причины их поступков. Обсуждаются различия между Рукодельницей и Ленивицей, условия, в которых они оказываются у Мороза Ивановича, а также последствия их действий. В ходе обсуждения учитель уточняет смысловые связи между эпизодами, задает вопросы, которые побуждают учеников к анализу: «Почему Рукодельница получила награду?», «Что сделала Ленивица неправильно?», «Как Мороз Иванович проверял девочек?». Таким образом формируется первоначальное понимание логики сюжета.

После ознакомления с содержанием произведения учитель предлагает учащимся выбрать персонажа, от имени которого они будут рассказывать

историю. Детям предлагаются варианты: Рукодельница, Ленивица, Мороз Иванович, нянечка. Учащиеся выбирают героя, с позиции которого им легче и интереснее описывать события. Наиболее часто дети выбирают Рукодельницу. Далее учитель демонстрирует, каким образом можно выстраивать пересказ от лица персонажа через модельные вопросы: «Я – Рукодельница. Что со мной произошло сначала?», «Куда я попала?», «Что я делала в доме Мороза Ивановича?», «Что произошло потом?». Так учитель помогает учащимся осознать последовательность событий через личностное включение в сюжет.

Следующий этап урока связан с реализацией цифрового сторителлинга. Учитель сообщает, что вместе с классом будет создана цифровая история от имени выбранного персонажа. Работа осуществляется фронтально: педагог по мере высказываний учащихся формирует последовательность слайдов. Каждый слайд содержит отдельный эпизод сказки: падение ведра в колодец, встреча с Морозом Ивановичем, выполнение поручений, получение награды и возвращение домой. Учитель подбирает иллюстрации, а текстовые подписи формулируются совместно с детьми. Например, учащиеся предлагают фразы: «Я упала в колодец и оказалась в волшебном месте», «Я помогала Морозу Ивановичу по хозяйству», «Я встряхивала перину, и шел снег», «Он наградил меня серебряными монетами». Учитель корректирует речевые формулировки, обращает внимание на точность передачи событий и логическую последовательность, поясняет, какие эпизоды являются важными, а какие второстепенными.

В процессе создания цифровой истории педагог постоянно возвращает внимание учащихся к содержанию произведения, задает уточняющие вопросы: «Почему Мороз Иванович дал задание?», «Что произошло после того, как ты его выполнила?», «Что изменилось в конце?». Это позволяет детям соотносить визуальные образы с текстовым содержанием и формировать внутреннюю модель сюжета.

После завершения цифровой истории учитель организует подготовку к пересказу. Учащиеся просматривают созданные слайды и устно воспроизводят

события от лица выбранного персонажа. При этом педагог обращает внимание на использование связующих слов, передачу причинно-следственных связей и последовательность событий: «Сначала», «Потом», «После этого», «В конце». Учащиеся пробуют пересказывать текст индивидуально, с опорой на визуальную модель, но формулируют высказывания самостоятельно, без чтения текста с экрана.

Заключительным этапом урока становится устный пересказ произведения. Учитель фиксирует успешность выполнения задания по ранее разработанным критериям: полнота содержания, логическая последовательность, сохранение смысловых связей, речевое оформление и выразительность. Использование сценарного сторителлинга позволяет учащимся удерживать структуру произведения, поскольку они воспроизводят события как участники истории, а не как сторонние наблюдатели.

Стоит отметить, что особенностью работы является то, что техническое управление цифровыми инструментами осуществляет учитель. Учащиеся принимают участие в выборе иллюстраций, формулировке текста и обсуждении последовательности событий, однако не работают самостоятельно за компьютером, особенно при первичном внедрении данной технологии. При этом, если дети хорошо освоят данную методику, то в дальнейшем такие задания они могут выполнять дома самостоятельно с последующей презентацией в классе. Таким образом, на формирующем этапе эксперимента учитель реализует включение учащихся в реконструкцию содержания произведения через принятие роли персонажа и коллективное моделирование событий с использованием цифровых средств.

Контрольный этап педагогического эксперимента направлен на выявление изменений в уровне сформированности навыков пересказа у обучающихся после завершения формирующей работы и сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп. Диагностическая процедура организуется в условиях, которые максимально приближены к констатирующему этапу исследования, что обеспечивает сопоставимость полученных данных и позволяет проследить

динамику развития исследуемых умений. Вместе с тем для исключения влияния фактора запоминания используется иной литературный текст, который при этом сопоставим по жанровым особенностям, объему и степени сложности, что позволяет оценить именно сформированность навыков смыслового восприятия и воспроизведения, а не уровень усвоения конкретного произведения.

Пересказ выполняется обучающимися индивидуально в устной форме без опоры на текст. Учитель фиксирует результаты в соответствии с ранее разработанной системой оценивания. Результаты выполнения задания обучающимися контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты пересказа на контрольном этапе эксперимента

Отметка	Контрольная группа (3 «А» класс)	Экспериментальная группа (3 «Б» класс)
«5»	20%	44%
«4»	36%	40%
«3»	32%	16%
«2»	12%	0%

Анализ представленных данных позволяет констатировать наличие более выраженных положительных изменений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В частности, увеличивается доля обучающихся, которые продемонстрировали высокий уровень сформированности навыков пересказа. Если в контрольной группе количество отметок «5» увеличивается незначительно по сравнению с исходными результатами, то в экспериментальной группе наблюдается заметный рост данного показателя. Одновременно снижается доля обучающихся со средним уровнем выполнения задания, а неудовлетворительные результаты полностью отсутствуют. Для более наглядного выявления динамики проводится сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов в таблице 3.

Таблица 3 – Динамика результатов пересказа в контрольной и

экспериментальной группам (в %)

Отметка	Контрольная группа (до)	Контрольная группа (после)	Экспериментальная группа (до)	Экспериментальная группа (после)
«5»	21%	20%	25%	44%
«4»	33%	36%	29%	40%
«3»	38%	32%	33%	16%
«2»	8%	12%	13%	0%

Сравнительный анализ показывает, что в контрольной группе изменения носят умеренный характер и могут быть объяснены естественным развитием речевых навыков детей в процессе обучения. Незначительное увеличение доли более высоких отметок сопровождается сохранением большого числа обучающихся со средним уровнем сформированности навыков пересказа. Это свидетельствует о том, что традиционная работа по пересказу зачастую не приводит к выраженным качественным изменениям.

В экспериментальной группе динамика носит более выраженный характер. Увеличение доли обучающихся, которые получили отметку «5», сопровождается сокращением количества обучающихся со средним уровнем выполнения задания. Особенно показательным является исчезновение неудовлетворительных результатов, что свидетельствует о выравнивании образовательных достижений и повышении общего уровня сформированности навыков пересказа в группе. Таким образом, можно говорить не только о росте показателей у отдельных обучающихся, но и о положительном влиянии проведенной работы на всю группу в целом.

Качественный анализ пересказов позволяет выявить содержательные различия между группами. Обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более целостное понимание текста, точнее передают последовательность событий и причинно-следственные связи, реже допускают смысловые пропуски. Их высказывания характеризуются большей

развернутостью, логичностью и связностью. Отмечается активное использование языковых средств, за счет которых обеспечивается эмоциональная окраска и отношение персонажей к происходящему. В ряде случаев обучающиеся самостоятельно дополняют пересказ деталями, не искажая при этом смысл произведения. Мы можем охарактеризовать пересказы учащихся экспериментальной группы как репродуктивно-творческие.

В контрольной группе пересказы чаще сохраняют репродуктивный характер. Обучающиеся передают основные события текста, однако испытывают затруднения при восстановлении логических связей между эпизодами, нередко нарушают последовательность повествования, допускают сокращения смысловых компонентов. Речевое оформление высказываний менее разнообразно, чаще наблюдаются паузы, повторы и необходимость дополнительной помощи со стороны учителя. Это позволяет сделать вывод о том, что традиционная методика обучения пересказу формирует навыки воспроизведения текста, однако в меньшей степени способствует осмыслению его структуры и содержания.

Полученные результаты могут быть объяснены особенностями организации обучения в экспериментальной группе. Использование цифрового сторителлинга на основе сценария предполагает включение обучающихся в процесс работы с текстом, необходимость осмысления содержания через позицию персонажа, визуализацию структуры произведения и поэтапное моделирование событий. Такая деятельность повышает уровень осознанности речевого воспроизведения. Кроме того, использование визуальных и мультимедийных средств усиливает мотивацию обучающихся, делает процесс работы с текстом более эмоционально значимым и личностно ориентированным.

Более того, в современных реалиях дети буквально рождаются и растут в условиях высокой цифровой насыщенности повседневной среды, что обуславливает раннее освоение ими различных цифровых устройств и интернет-ресурсов. Согласно данным исследований Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

доступ к сети Интернет и цифровым технологиям имеет большинство учащихся начальной школы, при этом цифровые практики становятся значимой частью их познавательной и коммуникативной активности (Адамович, Капуза, Горбунова, 2020). В связи с этим игнорирование потенциала цифровых инструментов в образовательном процессе представляется методически необоснованным, тогда как их целенаправленное педагогическое использование, напротив, открывает дополнительные возможности для повышения эффективности обучения.

Важным результатом является также повышение самостоятельности обучающихся экспериментальной группы. Если на начальных этапах работы учащиеся нуждаются в поддержке учителя, то к завершению формирующего этапа наблюдается способность самостоятельно выстраивать структуру пересказа и удерживать логическую последовательность повествования. Это свидетельствует о формировании регулятивных учебных действий.

Таким образом, результаты контрольного этапа являются подтверждением эффективности применения технологий цифрового сторителлинга при обучении пересказу литературного произведения младших школьников. Положительная динамика показателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной позволяет сделать вывод о том, что описанная методика способствует более глубокому пониманию текста, развитию связной речи и повышению мотивации обучающихся к учебной деятельности. Полученные данные подтверждают целесообразность внедрения цифрового сторителлинга в образовательную практику начальной школы в качестве эффективного педагогического средства формирования речевых компетенций обучающихся.

Заключение

В ходе проведенного исследования была подтверждена педагогическая целесообразность применения технологий цифрового сторителлинга в обучении младших школьников пересказу текста. Полученные результаты позволяют рассматривать данную технологию не только как средство повышения мотивации учащихся, но и как эффективный инструмент формирования смыслового понимания текста, развития связной речи и когнитивных процессов.

Принципиально важным является то обстоятельство, что цифровой сторителлинг позволяет наглядно моделировать структуру произведения, что способствует более осознанному усвоению содержания и последующему речевому воспроизведению.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что включение цифрового сторителлинга на основе сценария в образовательный процесс на уроках литературного чтения положительно влияет на качество речевой деятельности обучающихся. Учащиеся экспериментальной группы показывали более высокий уровень сформированности умений логически выстраивать высказывание, сохранять последовательность событий, передавать смысловые элементы текста и использовать выразительные языковые средства. Принципиальным результатом стало также повышение речевой активности и заинтересованности в выполнении учебных заданий, что подтверждает мотивационный потенциал цифровых технологий в начальном образовании.

Важным педагогическим условием эффективности технологии выступает организующая роль учителя. Исследование показало, что младшие школьники не обладают достаточными навыками самостоятельной работы с цифровыми инструментами в образовательной среде, поэтому именно педагог обеспечивает структурирование деятельности, направляет анализ содержания произведения, помогает выделять смысловые опоры и демонстрирует способы преобразования текста в цифровой формат. Так технология цифрового сторителлинга реализуется не как самостоятельная деятельность обучающихся, а как педагогически управляемый процесс коллективного смыслового конструирования содержания.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что использование цифрового сторителлинга способствует формированию более глубокого понимания текста за счет активизации мыслительных операций анализа, обобщения и моделирования причинно-следственных связей. Последний показатель является крайне важным в этом возрасте. Кроме того, благодаря описанной технологии учитель может создавать условия для развития

коммуникативных компетенций, воображения и творческой инициативы учащихся.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением спектра цифровых инструментов, разработкой методических рекомендаций для различных возрастных групп начальной школы, а также изучением влияния цифрового сторителлинга на формирование письменной речи. В целом результаты работы подтверждают, что интеграция технологий цифрового сторителлинга в образовательный процесс начальной школы является методически обоснованной и способствует повышению эффективности обучения пересказу текста как важнейшего компонента речевого и познавательного развития обучающихся.

Литература

1. Адамович, К.А., Капуза, А.В., Горбунова, А.А. (2020) Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования.
2. Выготский, Л.С. (2024) Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт.
3. Луковников, Н.Н. (2020) Основы педагогических технологий. Тверь: Тверская ГСХА.
4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата (2018). М.: Юрайт.
5. Посакалова, Т.А. (2023) Цифровой сторителлинг как средство воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей в подростковом возрасте (на примере литературного материала). *Психологическая наука и образование*, 2023, 28(4), 177-189.
6. Сильченкова, Л.С. (2024) Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. М.: МГПУ.
7. Сильченкова, Л.С. (2021) Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения. *Начальная школа*, 2021, 8, 38-43.

8. Токтарова В.И., Семенова Д.А. (2023). Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы. *Казанский педагогический журнал*, 2023, 1 (156), 57-67.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/-doc/400807193/>.

10. Чупина, В.А., Федоренко, О.А. (2023) Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: РГШУ.