

УДК 373.3

Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты

Гулецкая Елена Алексеевна,
заведующий лабораторией начального образования
Национального института образования,
кандидат педагогических наук, доцент; gyletskaya@mail.ru

Ковальчук Татьяна Александровна,
заведующий кафедрой педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина,
кандидат педагогических наук, доцент; polina.artem@mail.ru

В статье раскрывается сущность понятия «функциональная грамотность младшего школьника». Уточняются и обосновываются её структура и содержательные элементы, согласованные с развитием метапредметных и личностных компетенций. На основе анализа компонентного состава метапредметных и личностных компетенций даётся структурно-содержательная характеристика интегративных компонентов функциональной грамотности учащихся начальной школы. Особое внимание уделяется определению показателей (соответствующих умений) их сформированности у младших школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность; функциональная грамотность младшего школьника; метапредметные и личностные компетенции; интегративные компоненты функциональной грамотности; показатели сформированности интегративных компонентов функциональной грамотности.

Важнейшая цель современного образования и один из ценностно-целевых приоритетов общества и государства — подготовка учащихся, способных успешно решать проблемы, возникающие в различных сферах жизни, быстро адаптироваться к происходящим изменениям и быть готовыми к ним, а значит, уметь учиться на протяжении всей жизни. В связи с этим одной из главных задач школьного образования становится формирование у учащихся способности при-

менять полученные в процессе обучения знания для решения различных учебно-практических и жизненных задач, то есть функциональной грамотности.

Функциональную грамотность сегодня называют социально-культурным феноменом, обеспечивающим способность человека эффективно функционировать в социальной, культурной, экономической деятельности, его готовность к непрерывному образованию. Формирование и развитие у обучающихся функциональной

грамотности в отечественной и зарубежной образовательной практике рассматривается как один из главных факторов повышения качества образования.

Важным этапом в формировании функциональной грамотности является начальная школа. Функциональная грамотность младшего школьника — явление метапредметное, её формирование строится на предметной основе, надстройкой к которой выступают метапредметные и личностные компетенции, обеспечивающие учащимся в комплексе широкие возможности в овладении учебно-познавательной деятельностью, способностью и готовностью к познанию мира, взаимодействию с ним, а также к образованию, самообразованию и саморазвитию. Именно личностные и метапредметные компетенции являются и средством, и результатом формирования функциональной грамотности. Это означает, что овладение данными компетенциями как средством успешной реализации любой деятельности обеспечивает формирование функциональной грамотности, а в процессе формирования её как ценностно-целевого ориентира у младших школьников развиваются личностные и метапредметные компетенции.

Содержательный уровень функциональной грамотности младшего школьника определён образовательным стандартом I ступени общего образования [1], в котором зафиксированы требования к результатам учебной деятельности и личностному развитию обучающихся в качестве стратегических задач начальной школы. В соответствии с нормативным документом основными характеристиками личностного развития учащихся является сформированность личностных результатов. Показателями сформированности учебной деятельности (умения учиться) служат метапредметные результаты, а средством их формирования — познавательные, регулятивные, коммуникативные универсальные учебные действия, которые в совокупности обеспечивают возможность организации собственной учебной деятельности младшего

школьника и управления своей познавательной деятельностью.

Функциональная грамотность младшего школьника как педагогическая категория: сущность, структура

В отечественной и зарубежной педагогике нет единого подхода к определению структурно-содержательного наполнения понятия «функциональная грамотность». До сих пор идут споры о том, каким уровнем образования является функциональная грамотность — минимальным, базовым или итоговым, который детерминируется требованиями образовательного стандарта. Общее определение функциональной грамотности даётся психологами и дидактами А. А. Леонтьевым, О. Е. Лебедевым, В. С. Басюком, Г. С. Ковалёвой; заложено оно и в методологии международного исследования PISA. В составе основных содержательных элементов учёные называют «...способность человека действовать в современном обществе, решать различные задачи, используя при этом определённые знания, умения, навыки» [2, с. 18].

Применительно к начальной школе для нас особый интерес представляет дефиниция данного понятия, которую даёт российский учёный, педагог Н. Ф. Виноградова: «Функциональная грамотность сегодня — это базовое образование личности, которое представлено определёнными показателями. Ребёнок, который завершает обучение в первом школьном звене, должен обладать:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся миром, используя свои способности для его совершенствования;
- возможностью решать различные (в том числе и нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;
- способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями

социума, правилами партнёрства и сотрудничества;

- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию, умением прогнозировать своё будущее» [3, с. 16—17].

Считаем, что данное определение понятия «функциональная грамотность младшего школьника» может выполнять методологическую, обобщающе-регулятивную функцию как в проектировании, так и реализации образовательного процесса по формированию функциональной грамотности и созданию его ресурсного обеспечения.

Для образовательной практики важным является тот факт, что Н. Ф. Виноградова выделяет две группы компонентов функциональной грамотности — предметные (связаны с содержанием всех предметов, изучаемых в школе) и интегративные [3].

Интегративные компоненты функциональной грамотности младшего школьника, их структурно-содержательная характеристика

Особый интерес представляют интегративные компоненты функциональной грамотности, основанные на метапредметных и личностных результатах обучения и являющиеся значимым фактором обеспечения качества образования. Н. Ф. Виноградова в числе интегративных составляющих функциональной грамотности называет четыре компонента — информационная, читательская, коммуникативная, социальная грамотность [3]. Считаем, что данную типологию интегративных компонентов функциональной грамотности можно несколько уточнить и дополнить (таблица).

Обоснуем целесообразность авторских дополнений и уточнений в описании интегративных компонентов функциональной грамотности.

Ни у практиков, ни у учёных нет сомнения в том, что в формировании функ-

ционально грамотной личности важнейшую роль играют личностные и метапредметные результаты (компетенции) деятельности учащихся. Отсюда можно сделать вывод о том, что интегративные компоненты функциональной грамотности нужно рассматривать во взаимосвязи с метапредметными и личностными результатами, а это значит, что необходимо соотносить интегративные компоненты функциональной грамотности с метапредметными и личностными компетенциями, которые относят к ключевым (А. В. Хуторской).

Следует отметить, что к настоящему времени нет единства в типологии ключевых компетенций и согласованного их перечня, поскольку состав таких компетенций определяется актуальным социальным заказом страны, развитием педагогической науки и образовательной практики.

В соответствии с теориями деятельности и развития личности некоторые учёные делят компетенции по типу поведенческих результатов и характеру задач, стоящих перед человеком.

Так, авторы проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» [4] детерминируют компетенции познания (мышления) (использование навыков мышления для решения интеллектуальных задач); компетенции взаимодействия с другими людьми; компетенции взаимодействия с собой (управление собой). В классификации И. А. Зимней [5] компетенции также распределены на три группы, вектор направленности которых во многом совпадает с вышеупомянутым научным подходом («Я-я», «Я-мы»). Помимо этого, автор выделяет компетенцию познавательной деятельности и компетенцию деятельности (планирование, моделирование, прогнозирование; интеллектуальная, исследовательская деятельность).

Согласно классификации ключевых компетенций А. В. Хуторского [6], в состав учебно-познавательных компетенций входят регулятивные компетенции (це-

Таблица. — Соотношение групп компетенций с интегративными компонентами функциональной грамотности и их составляющими

Группы компетенций	Интегративные компоненты функциональной грамотности/ критерии	Составляющие функциональной грамотности/ показатели
Учебно-познавательные	Интеллектуально-познавательный	<p><i>Умения:</i> осознавать, принимать, формулировать и удерживать цели и задачи учебно-познавательной деятельности; планировать, организовывать, осуществлять самоконтроль, самооценку, рефлексию учебно-познавательной деятельности; осуществлять приёмы логического мышления (анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение и др.), объяснять и устанавливать причинно-следственные, временные и иные связи, формулировать выводы и их аргументировать; осваивать и использовать полученные знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач; находить способы решения задач творческого, поискового или исследовательского характера; использовать методы познания (несложные наблюдения, моделирование, прогнозирование, анализ и др.), аргументацию, доказательство, опровержение для получения нового знания, проведения мини-исследований, реализации творческих проектов</p>
	Информационно-читательский	<p><i>Умения:</i> находить и извлекать необходимую информацию для решения учебно-практических и учебно-познавательных задач; владеть стратегиями смыслового чтения текстов: умение анализировать, оценивать с позиции достоверности/недостоверности, необходимости, достаточности, известности и новизны; обобщать, интегрировать и интерпретировать информацию, преобразовывать, сохранять и передавать её разными способами (вербальными и невербальными); пользоваться различными источниками информации (в т. ч. и текстами разного жанра и типа, Интернетом), работать с цифровой информацией в условиях сочетания различных типов информации или её «мульти-modalности» для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач; использовать различные знаково-символические средства представления информации (в виде таблицы, диаграммы, схемы, рисунка)</p>
Коммуникативные	Социально-коммуникативный	<p style="text-align: center;">Продуктивная коммуникация</p> <p><i>Умения:</i> вступать в процесс общения (задавать вопросы, приветствовать, выражать просьбу, приглашение) и поддерживать его с разными людьми в разных ситуациях с помощью вербальных и невербальных средств; выражать собственную точку зрения; доносить своё решение в соответствии с задачами и условиями коммуникации, защищать и изменять его в случае необходимости; слышать и понимать другого, соблюдать правила культуры общения; строить монологическую и диалогическую речь, конструировать письменные и устные высказывания, письменные тексты в соответствии с нормами языка; распознавать, понимать собственные и чужие эмоции, управлять своими эмоциями и корректно обращаться с чужими; владеть продуктивными/ненасильственными способами разрешения конфликтов</p>

		<p align="center">Сотрудничество (кооперация)</p> <p><i>Умения:</i> принимать, осознавать, формулировать коллективные цели, совместные учебные задачи; планировать, распределять обязанности, организовывать, осуществлять совместную деятельность, взаимоконтроль, самооценку, коррекцию, рефлексию процесса и результатов совместной деятельности; выполнять различные социальные роли (организатора, исполнителя, наблюдателя и др.); договариваться, участвовать в совместном принятии решений, в создании коллективного/общего образовательного продукта; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; оказывать помощь, поддержку, доверие партнёрам по общению и сотрудничеству; использовать и поддерживать положительные эмоции в процессе совместной учебной и иной деятельности; проявлять личностные качества (самостоятельность, инициативность, креативность, уверенность, волевые качества и т. п.) в ходе совместной деятельности, социального взаимодействия; отстаивать и поддерживать (в пределах своих возможностей) гуманные, равноправные отношения и препятствовать их нарушению</p>
Личностные	Социально-личностный	<p><i>Умения:</i> владеть элементарными способами самопознания, осуществлять адекватную самооценку своих учебно-познавательных, коммуникативных и других способностей; анализировать и оценивать результаты своей учебной и иной деятельности с позиции достижения цели, осознавать причины успехов и неудач в данной деятельности; принимать осознанные и обоснованные решения в ситуации выбора (согласно своим ценностным установкам, морально-этическим нормам); анализировать и оценивать собственные поступки и поступки других людей в соответствии с принятыми общечеловеческими, национальными ценностями, этическими нормами и правилами; прогнозировать последствия своих поступков, действий, решений; объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей, поступков; понимать себя, свои и чужие желания, потребности и регулировать своё поведение и эмоциональное состояние с целью эффективного межличностного взаимодействия, выполнения различных социальных ролей, а также успешного решения учебных и жизненных задач; владеть способами преодоления трудностей (проблем), самоподдержки для достижения поставленных целей; проявлять готовность к осуществлению дел, полезных другим людям, своей стране; осознавать потребность в самосовершенствовании и формулировать задачи своего дальнейшего самообразования и саморазвития; проявлять инициативность, самостоятельность, целеустремлённость, уверенность, ответственность, волевые качества, способность к саморегуляции, рефлексивному анализу</p>

леполагания, планирования, оценки, рефлексии и т. д.), а также креативные навыки. Если сравнить поэлементный состав компетенций, связанных с учебно-познавательной деятельностью в разных классификациях, мы увидим определённое сходство: интеллектуальная компетенция является ключевой, а значит, её можно назвать фундаментальной основой формирования функциональной грамотности. Из этого следует, что в состав интегративных компонентов функциональной грамотности необходимо включить и такой компонент, как *интеллектуально-познавательный*, согласованный прежде с компетенцией мышления — логического, креативного, критического, который отсутствует в типологии интегративных компонентов функциональной грамотности Н. Ф. Виноградовой, но присутствует в составе всех остальных интегративных компонентов.

О необходимости переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками XXI века», функциональной грамотностью учащихся, указывается во многих исследованиях [2; 4; 7], об этом свидетельствуют и результаты участия 15-летних белорусских школьников в международном исследовании PISA (2018). Компетенции критического и креативного мышления справедливо признаются компетенциями XXI века [4; 7; 8]. Считаем, что компетенции мышления, и, значит, такой компонент функциональной грамотности, как интеллектуально-познавательный, должны быть не только средством, но и целевым ориентиром в формировании функциональной грамотности. Отсюда правомерно его выделение в число самостоятельных интегративных компонентов функциональной грамотности.

В качестве показателей развития интеллектуально-познавательного компонента функциональной грамотности выступают умения, представленные в таблице. В их состав включены регулятивные умения (осознавать, принимать, формулировать и удерживать цели и задачи учебно-познавательной деятельности;

планировать, организовывать, осуществлять самоконтроль, самооценку, рефлексию учебно-познавательной деятельности, её хода и результатов), являющиеся основой любой деятельности, в том числе и интеллектуально-познавательной, а также умения, связанные с логическим, творческим и критическим мышлением.

По нашему мнению, есть необходимость объединить читательскую и информационную грамотность. Анализ составляющих читательского и информационного компонентов функциональной грамотности, которые выделяет Н. Ф. Виноградова, показывает, что они перекликаются, взаимодополняют и конкретизируют друг друга, и, по сути, читательский компонент является составной частью информационного компонента. Тем более, что рядом авторов под грамотностью в области работы с информацией понимается способность пользоваться информацией на основе различных знаковых систем с помощью современных инструментов [5]. Применительно к начальной школе считаем, что целесообразно говорить не просто об информационном, а именно об *информационно-читательском компоненте* функциональной грамотности, где особую значимость приобретают читательские умения или умения работать с текстовой информацией, так называемое смысловое чтение. Вместе с тем в условиях современного цифрового мира информационно-читательская грамотность младших школьников должна включать умения работы с цифровой информацией, имеющей свойство «мультимодальности» — сочетания различных форматов передачи информации: текст (в том числе нелинейный, с гиперссылками), изображения, диаграммы и инфографика (в том числе анимированная), видео [4]. Поэтому данные умения выделены в качестве показателей развития информационно-читательского компонента функциональной грамотности.

Целесообразно также в контексте образовательного процесса объединить коммуникативный и социальный компонен-

ты функциональной грамотности. Анализ литературных источников показывает, что в состав коммуникативных компетенций некоторые авторы, например, А. В. Хуторской, включают компетенции, которые можно объединить в несколько блоков: продуктивная коммуникация, кооперация, социально-ролевое взаимодействие, или владение различными социальными ролями [6]. Вместе с тем, И. А. Зимняя навыки общения (то есть коммуникацию) относит к компетенциям социального взаимодействия [5]. Кооперацию считают базовой составляющей социальной компетентности и другие зарубежные учёные (Х. Шулер, Д. Бартелме) [8]. В триаде «познавательные — регулятивные — коммуникативные универсальные учебные действия» важное место отводится *коммуникативным умениям*, основное назначение которых — обеспечить социальную компетентность и учёт позиции других людей; умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [9]. Авторы концепции формирования универсальных учебных действий рассматривают коммуникацию «как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации <...> налаживания межличностных отношений и др.» [9, с. 117].

Таким образом, в контексте формирования функциональной грамотности в образовательном процессе, где продуктивное общение учителя и обучающихся, учащих друг с другом включает коммуникацию, кооперацию (сотрудничество) на основе социально-ролевого взаимодействия, целесообразно говорить о *социально-коммуникативном компоненте* функциональной грамотности. Умения — показатели развития данного компонента — можно условно объединить в две группы: продуктивная коммуникация и сотрудничество (кооперация) (см. таблицу). В соответствии с тремя базовыми компонентами коммуникативной дея-

тельности — взаимодействие — сотрудничество — интериоризация — выделяют группы показателей, свидетельствующих об их сформированности.

Взаимодействие как интеллектуальный аспект коммуникации направлено на преодоление эгоцентризма и переход к децентрации в отношениях коммуникантов. Это позволяет обеспечить понимание возможности существования различных точек зрения; учёт позиций других людей, разнящихся с собственной; уважение иной точки зрения; понимание мыслей, чувств, желаний партнёров, их внутреннего мира в целом.

Кооперация как аспект коммуникации ориентирует на согласование усилий по достижению целей и результата совместной деятельности: принимать, осознавать, формулировать коллективные цели, совместные учебные задачи; планировать, распределять обязанности, организовывать, осуществлять совместную деятельность, её взаимоконтроль, самооценку, коррекцию, выполнять различные социальные роли; договариваться, участвовать в принятии общих решений, убеждать и уступать, сохраняя доброжелательные отношения с коммуникантами; брать на себя инициативу и оказывать взаимопомощь в процессе выполнения задания.

Коммуникация как условие *интериоризации* служит средством передачи информации с помощью коммуникативно-речевых умений. Она включает способность строить понятные коммуникантам высказывания, исходя из темы сообщения, цели и результата совместной деятельности, и рефлексировать на свои действия в процессе общения. Важнейшим условием интериоризации коммуникативных действий является последовательный их перевод из внешней формы во внутреннюю. Возможность проговаривания последовательности учебных действий обеспечивает эффективную интериоризацию (сворачивание) и личностное присвоение (понимание) учебного материала. Сформированность трёх аспектов коммуникации в широком смысле слова позволяет организовать эффек-

тивные формы взаимодействия и сотрудничества, обеспечивающие прочное усвоение учебного материала, развитие общения и речи учащихся, формировать интегративное умение работать в команде, которое относится к компетенциям XXI века.

Особая роль сегодня отводится *социально-эмоциональным навыкам, или навыкам социального и эмоционального интеллекта*. В число основных эмоциональных навыков входят: распознавание эмоций, использование их в учебной деятельности, включая совместную, понимание эмоций, управление ими.

К основным социальным навыкам относят: навыки выполнения социальных ролей, решения межличностных проблем, в том числе конфликтов, способность понимать разные социальные ситуации (когда, например, партнёр нуждается в помощи, поддержке; когда необходимо проявить доверие, вселить уверенность, вдохновить и т. п.), выражать себя в социальном взаимодействии (проявлять самостоятельность, инициативность, креативность, добросовестность и т. д.).

Важнейшим условием и средством формирования функциональной грамотности учащихся являются личностные компетенции/результаты, которые связаны как с мотивацией и способностями (умениями) к самоопределению (включая ценностно-смысловое определение) в различных видах деятельности, в своих поступках, оценках, а также к самоуправлению в частности, так и в целом к саморазвитию, самосовершенствованию. Отсюда, правомерно предположить о целесообразности выделения данного компонента функциональной грамотности как интегративного и определения его как *социально-личностного*. На связь функциональной грамотности с формированием личностных компетенций указывают многие авторы (В. С. Басюк, Г. С. Ковалёва, А. А. Вахрушев и др.) [2; 10].

Личностная компетенция в научной литературе понимается как готовность к реализации личностных способностей в аспекте мотивационного и ценностно-

смыслового развития учащихся [5; 6; 9]. Анализ сущностных характеристик дефиниции «личностная компетенция» позволяет утверждать, что она отождествляется с ценностно-смысловой сферой личности и личностным самосовершенствованием, поскольку направлена на себя, то есть относится к сфере «Я-я». На основании этого к числу личностных компетенций можно отнести следующие: ценностно-смысловую, самосовершенствования, здоровьесбережения. Они детерминируют ценностные ориентиры и смыслы действий и поступков учащегося, направлены на формирование его «самости»: самоопределения, саморазвития, самосовершенствования, самооценки, самосохранения и т. д.

Определяя составляющие умения данного компонента, мы исходили также из *психологической структуры готовности*, поскольку основной компонент функциональной грамотности — готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся миром, используя свои способности для его совершенствования. И хотя в психологии нет единой точки зрения на структуру психологической готовности, можно констатировать, что просматриваются такие её структурные части с точки зрения функционально-личностного подхода, как мотивационно-ценностный, операционально-поведенческий (практический) и личностный. Так, согласно мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, в структуру психологической готовности входят следующие компоненты: мотивационный, ориентационный (ценностные установки, взгляды, убеждения), операционный (знания, умения, навыки, необходимые для осуществления той или иной деятельности), волевой и оценочный [11]. Учёные справедливо отмечают, что специфику структуры готовности определяет структура той или иной деятельности, в нашем случае структура социально-личностного компонента функциональной грамотности. *Мотивационно-ценностная* составляющая данного интегративного компонента включает потребности, мо-

тивы, ценностные установки, которые детерминируют принятие решений, совершение поступков, действий, в том числе и оценочных. В *операционально-поведенческую* входят знания, умения, навыки, необходимые для самоопределения личности, деятельности по реализации целей и планов самосовершенствования и саморазвития (прогнозировать последствия своих поступков, действий, решений; регулировать собственное поведение и эмоциональное состояние с целью эффективного межличностного взаимодействия; владеть способами преодоления трудностей (проблем), самоподдержки и т. д.). *Личностная* составляющая предполагает положительные качества и способности личности, важные для продуктивной деятельности. Речь идёт прежде всего о таких качествах, как инициативность, самостоятельность, целеустремлённость, уверенность, ответственность, воля, способность к саморегуляции, рефлексивному анализу. Именно эти качества необходимы для реализации всех умений, составляющих интегративные компоненты функциональной грамотности (см. таблицу).

Таким образом, функциональная грамотность младшего школьника сегодня — один из главных ценностно-целевых приоритетов начального образования. Она представляет собой совокупность предметных и интегративных компонентов. Интегративные компоненты функциональной грамотности (интеллектуально-познавательный, информационно-читательский, социально-коммуникативный и социально-личностный), согласованные с основными метепредметными и личностными компетенциями, являются её «ядром». Функциональная грамотность младшего школьника — метапредметное образование, которое строится на предметной основе, а метапредметные и личностные компетенции являются и средством, и результатом её сформированности. Показателями сформированности функциональной грамотности мы считаем соответствующие каждому интегративному компоненту умения и навыки, которые направлены на формирование у младших школьников способности и готовности к познанию окружающего мира, успешному взаимодействию с ним для решения учебных и практических задач.

Литература

1. Образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа : 11.09.2021.
2. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности» : основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалёва // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 13—33.
3. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность : от лозунгов к реальности / под ред. : М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

7. Гулецкая, Е. А. Навыки человека XXI века в школьном образовании / Е. А. Гулецкая // Пачатковая школа. — 2020. — № 4. — С. 23—29.
8. Тихомирова, О. В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода : учеб. пособие / О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина, Я. С. Соловьёв. — 3-е изд., перераб. и доп. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. — 150 с.
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2010. — 152 с.
10. Вахрушев, А. А. Программа личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования (образовательная система «школа 2100») (проект) / А. А. Вахрушев, А. В. Горячев, Д. Д. Данилов, Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова, С. А. Козлова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://surl.li/aflpt>. — Дата доступа : 11.09.2021.
11. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.

Материал поступил в редакцию 13.09.2021.

Functional literacy of a primary school pupil: integrative components

Elena A. Guletskaya,

Head of the Primary Education Laboratory of
the National Institute of Education,
Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; guletskaya@mail.ru

Tatyana A. Kovalchuk,

Head of the Pedagogy Department of
Brest State University Named after A. S. Pushkin,
Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Prof.; polina.artem@mail.ru

The article reveals the essence of the concept of functional literacy of a primary school pupil. Its structure and content elements are specified and substantiated, consistent with the development of meta-subject and personal competencies. Based on the analysis of the component composition of meta-subject and personal competencies, structural and content characteristics of integrative components of primary school pupils' functional literacy are given. Special attention is paid to the definition of the indicators (corresponding skills) of their formation in primary schoolchildren.

Keywords: functional literacy; functional literacy of a primary school pupil; meta-subject and personal competencies; integrative components of functional literacy; indicators of the formation of integrative components of functional literacy.