

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №5, Том 10 / 2022, No 5, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-5-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN522.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Улановская, И. М. О влиянии развивающего обучения на формирование умения учиться в начальной школе / И. М. Улановская, М. А. Янишевская // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. —

URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN522.pdf>

For citation:

Ulanovskaya I.M., Yanishevskaya M.A. On the influence of developmental learning on the formation of the “learning to learn” ability in elementary school. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(5): 50PSMN522. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN522.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Улановская Ирина Михайловна

ФБГНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия

Ведущий научный сотрудник

Кандидат психологических наук

E-mail: iulanovskaya@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>

Янишевская Мария Алексеевна

ФБГНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия

Ведущий научный сотрудник

Кандидат психологических наук

E-mail: y_maria@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>

О влиянии развивающего обучения на формирование умения учиться в начальной школе

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление влияния программы развивающего обучения на формирование умения учиться у выпускников начальной школы. Описаны принципы и основные положения теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Отталкиваясь от положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов доказали необходимость построения новых учебных курсов для начального школьного образования, основанных на усвоении научных, а не эмпирических понятий, что требует и особого метода обучения. Его сущность заключается в том, что педагог учит детей производить такие действия с материалом, такие изменения материала, посредством которых дети сами открывают изучаемые свойства. Выделены компоненты учебной деятельности: (1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; (2) учебные действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; (3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом; (4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте. Освоение этих компонентов есть сформированное умение учиться. В конце начальной школы возникают предпосылки умения учиться:

1. Умение отличать решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия (рефлексивная составляющая умения учиться).
2. Умение пользоваться подсказкой (поисковая составляющая умения учиться).

В статье описана методика диагностики умения учиться «Недоопределенные задачи» (авторы Г.А. Цукерман, Н.Л. Табачникова, О.В. Савельева, С.Ф. Горбов). Исследование проводилось на двух выборках испытуемых. Первая — учащиеся школы развивающего обучения. Вторая — «сильные» учащиеся, пришедшие в школу развивающего обучения из других школ Москвы. Показано, что программа развивающего обучения в начальной школе способствует освоению такой важной предпосылки умения учиться как умение определять недостающее условие действия. Это умение является проявлением умения отделять известное от неизвестного, а выделение неизвестного — это первый шаг в постановке новой учебно-познавательной задачи.

Также в статье приведены примеры детских высказываний из сочинений о школе. Они подтверждают, что для формирования умения учиться важна заинтересованность и включенность учащихся в процесс освоения учебного содержания. Заинтересованность в результате (конкретном знании) или успешности (отметка) не обеспечивают формирования предпосылок умения учиться.

Ключевые слова: теория развивающего обучения; умение учиться; методика «Недоопределенные задачи»; выпускники начальной школы; классификация; доопределение; решение задач

Введение

Более 60 лет в Психологическом институте РАО ведется разработка принципов, методов и программ развивающего обучения. Основоположники теории развивающего обучения Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [1; 2] отталкивались от базисных положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой «обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут...» и «...существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка» [3, с. 388]. Вводя различие житейских и научных понятий, Л.С. Выготский отмечал, что связанные с развитием интеллекта центральные новообразования младшего школьного возраста — осознание и овладение психическими процессами — «проходят через ворота научных понятий» [4, с. 221]. Из этого положения следует, что «работу» на развитие может выполнить только обучение, которое задействует такое содержание и организовано в таких формах, которые позволяют строить зону ближайшего развития ребенка. Д.Б. Эльконин особо подчеркивал, что «... оригинальным у Л.С. Выготского является не общее положение о развивающей роли обучения, а то, что источник этой роли он видел в содержании усваиваемых знаний, в усвоении научных, а не эмпирических понятий, которое требует и особой формы обучения» [1, с. 194]. Поэтому «...взрослый — учитель играет здесь главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами, посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий» [1, с. 194]. Говоря о методе обучения, Д.Б. Эльконин отмечал: «Сущность нового метода заключается в том, что педагог учит детей производить такие действия с материалом, такие изменения материала, посредством которых дети сами открывают изучаемые свойства» [1, с. 210].

Фундаментальные положения теории развивающего обучения были реализованы при создании программ по основным учебным предметам для начальной (а позже и для основной) ступени школьного образования. Базовой площадкой для внедрения программ развивающего

обучения стала московская школа № 91, являвшаяся экспериментальной школой Российской академии образования. Внедрение и развитие учебных курсов и программ в этой школе продолжается и в настоящее время.

Организация процесса обучения на базе указанных научных принципов позволяет учащимся не только усваивать предметные знания, но и овладевать метапредметными компетенциями, осваивать важнейшие компоненты самой учебной деятельности. «...Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков...» [1, с. 214]. Взаимосвязанными компонентами учебной деятельности являются: «...(1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; (2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; (3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; (4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [1, с. 219].

Когда ребенок приходит в школу, он не обладает учебной деятельностью. И полноценное освоение учебной деятельности складывается только к концу обучения в основной школе. Г.А. Цукерман определяет развитое умение учиться как «способность человека, во-первых, обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, и во-вторых, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [5, с. 140]. Однако, по мере овладения научным содержанием в совместной работе с учителем и одноклассниками в начальной школе у учащихся формируются такие важнейшие предпосылки умения учиться как:

- умение отличать решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия (рефлексивная составляющая умения учиться);
- умение пользоваться подсказкой (поисковая составляющая умения учиться) [6].

Само построение учебного процесса в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова — организация деятельности детей по самостоятельному «открытию» новых знаний и способов действия создает условия для формирования самостоятельной, умеющей учиться, личности — в отличие от традиционных программ, где значительная часть учебной работы заключается в слушании, запоминание и воспроизведение сообщенных учителем знаний [7; 8].

Многочисленные исследования позволили оценить эффективность внедрения программ развивающего обучения для развития учащихся (например, [9–15]).

Эти исследования показали эффективность внедрения программ развивающего обучения и соответствующих методов организации учебной деятельности для развития личностных и метапредметных результатов начального школьного образования, а также описать те механизмы, которые позволяют получить прирост по показателям психического развития.

Проблема и задачи исследования

Проблема настоящего исследования была поставлена самой жизнью и связана с тем обстоятельством, что в 2022 году в школе № 91 был сформирован новый пятый класс из учащихся, по разным причинам перешедших в эту школу из других московских школ. Так как желающих поступить в школу было много, проводилось тестирование учащихся по основным учебным предметам, и были отобраны «сильные» ученики, показавшие на вступительных

испытаниях высокие результаты по русскому языку и математике. Однако учителя отмечали, что в новом классе они сталкиваются с трудностями.

Проблема исследования: выявить особенности сформированности умения учиться у выпускников начальных школ, использовавших (и не использовавших) программу развивающего обучения.

Задачи исследования:

1. Оценить рефлексивную составляющую умения учиться у выпускников начальной школы развивающего обучения.
2. Оценить рефлексивную составляющую умения учиться у выпускников начальной школ, реализовавших другие образовательные программы.
3. Выявить субъективную составляющую «отношения к школе» у учащихся, «успешных» и «неуспешных» по критерию сформированности умения учиться.

Методика и процедура исследования

Для диагностики умения учиться мы использовали методику «Недоопределенные задачи» (авторы Г.А. Цукерман, Н.Л. Табачникова, О.В. Савельева, С.Ф. Горбов; апробирована более, чем на 2000 учащихся и показала высокую статистическую валидность и надежность), в которой оценивается умение ученика определять недостающее условие действия. Первым необходимым шагом в постановке новой учебно-познавательной задачи является «выделение» неизвестного, которое возможно лишь, если человек умеет отделять известное от неизвестного. Таким образом, в методике «Недоопределенные задачи» измеряется рефлексивная составляющая умения учиться.

Методика представляет собой набор текстовых математических задач, некоторые из которых можно решить, другие задачи недоопределены (для их решения недостаточно данных). Все задачи не требуют проведения громоздких расчетов; способ решения «решаемых задач» хорошо освоен учащимися к концу начальной школы; при решении задач не нужно производить громоздких расчетов. При внесении недостающего условия в «недоопределенные задачи» они также решаются известным способом. При этом проводящий диагностику взрослый указывает на то, что в некоторых задачах нужно дополнить условие, чтобы задачу было можно решить.

Каждый ученик получает десять текстовых задач. Пять из них — решаемые задачи; другие пять задач являются недоопределенными, в них ученик должен указать недостающее условие задачи.

Дается следующая инструкция [5]:

«Второклассники придумали свои задачи по математике. Они еще не очень хорошо умеют составлять задачи. Сейчас ты оценишь задачи второклассников. Если задача составлена верно, ты запишешь решение и ответ. Если задача составлена неверно, ты запишешь совет второкласснику, как исправить задачу». Далее приводятся два примера задач, одна из которых является решаемой, а другая — недоопределенной. Такая инструкция позволяет испытуемым критично отнестись к задачам, быть нацеленными на оценку правильности составления задачи, на поиск недостающего содержания».

Приведем для примера две задачи из методики.

Задача № 3. На двух полках стоит 40 книг. Сколько книг стоит на трех полках?

Задача № 8. В класс принесли 6 пачек тетрадей в клетку по 5 тетрадей в каждой и 7 пачек тетрадей в линейку по 4 тетради в каждой. Сколько пачек тетрадей принесли в класс?

При оценке детских ответов на каждую задачу учитываются два показателя: (1) классификация задачи и (2) ее решение или доопределение. Таким образом, за каждую задачу ученик может получить 2 балла. Максимальный балл за всю работу — 20 (10 баллов за классификацию и 10 баллов за решение или доопределение).

Выборка испытуемых

В диагностическом обследовании приняли участие 2 выборки испытуемых.

Выборка 1 — учащиеся 4-х классов школы № 91 (три класса, всего 65 человек). Диагностика проводилась в апреле 2022 г. в конце учебного года.

Выборка 2 — учащиеся 5-го класса школы № 91 (новый класс из детей, обучавшихся в начальных классах других школ, 22 человека). Диагностика проводилась в октябре 2022 г.

Результаты исследования

При анализе результатов мы отдельно рассмотрели 3 показателя:

- правильность классификации задачи как решаемой или нерешаемой;
- правильность доопределения нерешаемой задачи;
- правильность решения «правильно» составленной задачи.

Полученные результаты представлены на рисунке 1.

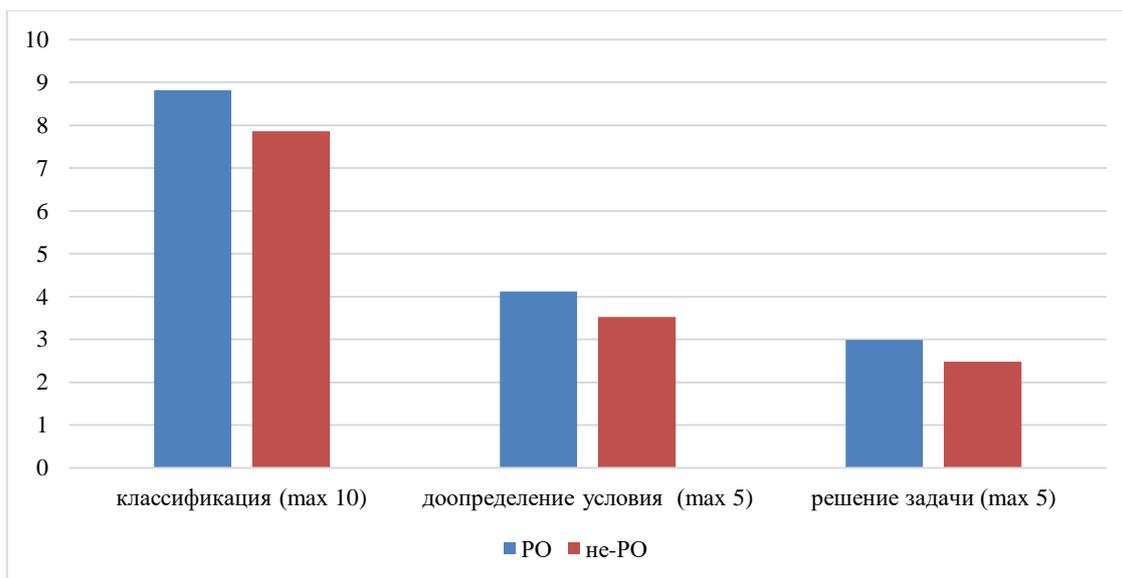


Рисунок 1. Результаты выполнения методики «Недоопределенные задачи» по показателям классификации, доопределения условия и решения в двух выборках испытуемых (составлено авторами)

На рисунке синим представлены результаты выборки 1 (учащиеся школы № 91, обучавшиеся по программам развивающего обучения в начальной школе — PO), а оранжевым — результаты выборки 2 (учащиеся, не обучавшиеся в начальной школе по программам развивающего обучения — не-PO).

Как видно из диаграммы, приведенной на рисунке 1, по всем трем показателям результаты учащихся из выборки 1 выше результатов учащихся из выборки 2. Причем различия для показателя «классификация» достоверны, $p < 0,01$; для показателя «доопределение» задач — достоверны, $p < 0,05$; для показателя «решение» недостоверно и могут учитываться лишь как тенденция (достоверность различий определялась по критерию Манна-Уитни). Таким образом, показано, что традиционные программы, позволяя отдельным учащимся достичь высоких результатов усвоения предметных знаний, не гарантируют освоения основ умения учиться: по всем трем показателям умения учиться результаты учащихся, обучавшихся в разных школах по традиционным программам (выборка 2) ниже результатов учащихся школы развивающего обучения (выборка 1).

Отдельный интерес вызывает распределение учащихся с высокими и низкими достижениями по отдельным показателям в каждой из выборок испытуемых, показанный на рисунках 2, 3 и 4. По оси X на диаграммах отложено число правильно классифицированных задач (минимум — 0, максимум — 10 для показателя «классификация», 5 — для показателей «доопределение» и «решение»), по оси Y — процент детей в выборке, получивших соответствующий балл в классификации.

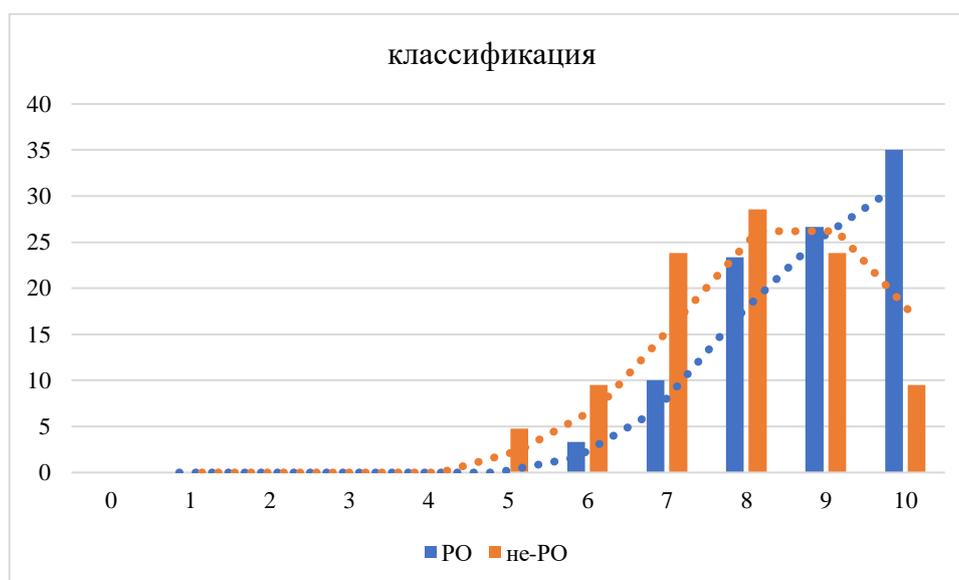


Рисунок 2. Распределение учащихся двух выборок по показателю правильности классификации в методике «Недоопределенные задачи» (составлено авторами)

Как видно из рисунка 2, в выборке 1 (учащиеся школы 91, обучавшиеся по программам развивающего обучения) выражена тенденция к росту, т.е. чем выше результат классификации, тем большее количество детей его достигло. В выборке 2 распределение можно рассматривать как нормальное с пиком на значении «8». Т. е. для этой выборки характерно фрагментарное (неполное) различие условий, делающих арифметическую задачу решаемой или нерешаемой.

Из диаграммы, представленной на рисунке 3, можно сделать вывод, что тенденция в ситуации доопределения повторяет и подтверждает тенденцию, выявленную для классификации задач. Это значит, что, когда в задаче не представлено достаточно условий, чтобы ее можно было решить, учащиеся из выборки 1 чувствуют себя уверенно и делают правильный запрос на уточнение: максимальный процент учащихся правильно определяет задачу как недоопределенную (35 % — см. рисунок 2) и формулирует правильный запрос во всех пяти задачах этого типа.

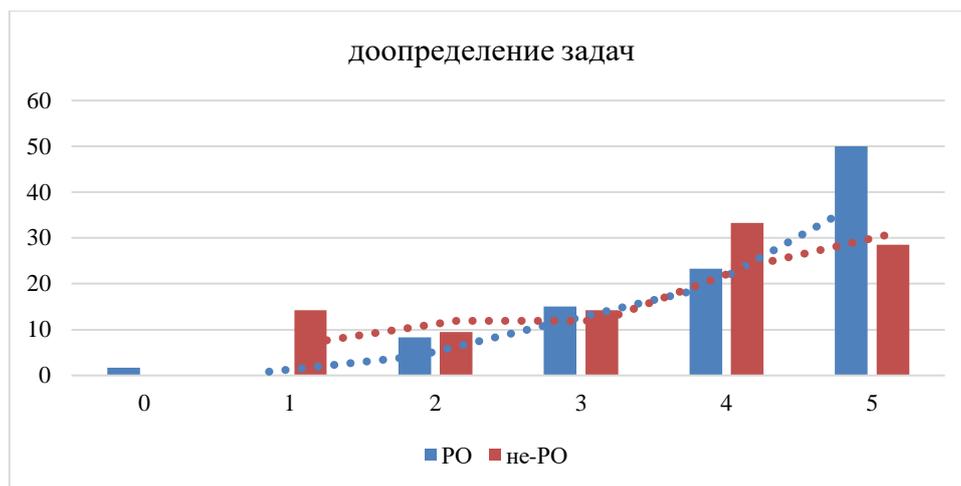


Рисунок 3. Распределение учащихся двух выборок по показателю правильности доопределения в методике «Недоопределенные задачи» (составлено авторами)

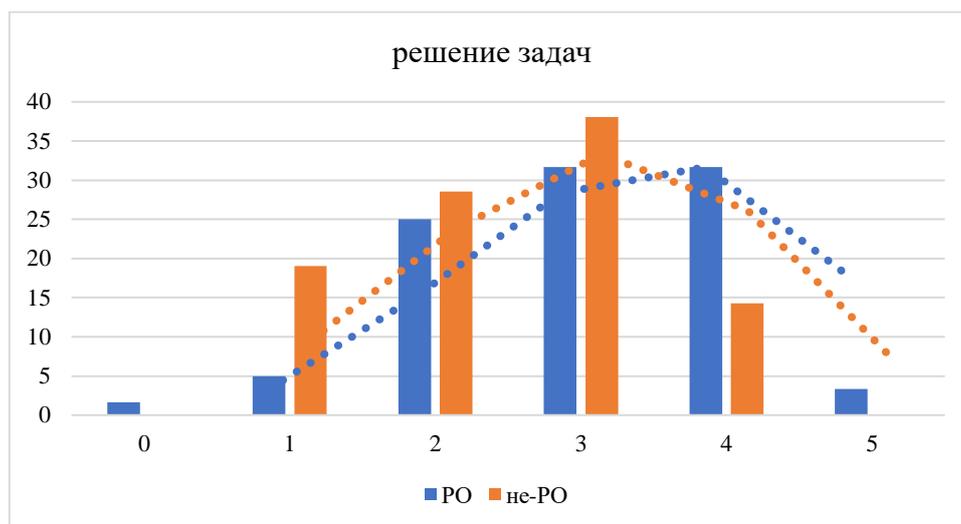


Рисунок 4. Распределение учащихся двух выборок по показателю правильности решения в методике «Недоопределенные задачи» (составлено авторами)

Диаграмма, представленная на рисунке 4, демонстрирует практически нормальное распределение результатов по показателю решения определенных (правильно составленных) задач в обеих выборках. Этот результат подтверждает, что учащиеся выборки 2 по предметным знаниям находятся приблизительно на таком же уровне, что и учащиеся из выборки 1. Т. е. дефициты, определяющие общий результат в диагностике умения учиться, лежат не в проблемах владения математическими знаниями, а именно в сложностях анализа учебной ситуации и в оценке обобщенности своего способа решения.

Обсуждение результатов и выводы

Учащиеся, вошедшие в выборку 2, пришли учиться в 91 школу из разных московских школ. Мы предположили, что информация о тех школах, в которых они учились на начальной ступени образования, может помочь в интерпретации полученных в диагностике результатов. Поэтому мы попросили этих учащихся написать в свободной форме сочинение на тему «Моя старая школа». Обработка текстов проводилась методом контент-анализа. Естественно, сочинение может дать лишь субъективную картину школьной жизни, но именно оценочные суждения и позволяют выявить установки автора по поводу уроков, познавательных интересов,

мотивации и т. п. В контексте данного исследования кратко отметим следующие особенности описания содержательно-учебной стороны школьной жизни.

Мы разделили учащихся из выборки 2 на две группы: относительно «успешных» и «неуспешных» по показателям умения учиться. В группу «успешных» мы включили тех детей, которые получили 13–15 баллов по показателям классификации и доопределения, а в группу «неуспешных» — получивших 8–9 баллов суммарно по этим же показателям. Суждения «успешных» учащихся содержательно можно определить либо как очень положительные, либо выражающие осознанную неудовлетворенность школой. Приведем несколько примеров:

- «У меня были хорошие учителя. На уроках мы активно работали, а на перемене носились по второму этажу».
- «В школе было очень интересно учиться».
- «Ушел я из прошлой школы, потому что там я не получал достаточно знаний».
- «Я перешла в (91 школу), потому что в старой школе был уровень программы очень низкий».

Суждения «неуспешных» учащихся содержательно можно определить как эмоционально нейтральные (некая констатация фактов) или очень негативные и критичные, а в некоторых сочинениях тема уроков вообще отсутствует. Приведем примеры сочинений «неуспешных» учащихся:

- «Знаний я получил с остатком».
- «Уроки у нас были базовые. Учителя скучные и неинтересные».
- «В школе мне не было весело. Но, я получил там базовое обучение».
- «На уроке мы все время смеялись, потому что у нас было два шутника в классе они нас смешили и было очень весело».
- «Главное, получить пятерку. А знаешь, не знаешь, уже не так важно. ... Учителя были средненькие».

В целом, можно отметить, что в большинстве сочинений школа оценивается формально. Во многих сочинениях обсуждаются отметки, количество уроков, но практически отсутствуют описания каких-либо интересов, любимых занятий, групповой работы с одноклассниками и т. п. Лишь в двух текстах «успешных» учащихся встречались слова «активно работали», «много разного делали на уроках», «нравится заниматься». Таким образом, можно предположить, что образование в начальных классах было более нацелено на конкретные умения, знания и достижения (отметки), чем на формирование умения учиться и другие метапредметные результаты. Недавнее исследование Шур и Цукерман показало, что в таких условиях более половины младших школьников после двух – трех лет школьного обучения склонны к пассивному поведению в ситуации задачи [15].

Таким образом, мы показали, что программа развивающего обучения в начальной школе способствует освоению такой важной предпосылки умения учиться как умение определять недостающее условие действия. Это умение является проявлением умения отделять известное от неизвестного, а выделение неизвестного — это первый шаг в постановке новой учебно-познавательной задачи. Программа развивающего обучения в начальной школе способствует также освоению конкретных способов решения задач. Об этом свидетельствуют результаты, представленные на диаграмме 4: результаты учащихся школы № 91 (выборка 1) по показателю решения задач превосходит уровень выборки 2, в которую вошли учащиеся с высокими предметными достижениями по результатам вступительных тестов. Традиционные

программы, позволяя отдельным учащимся достичь высоких результатов усвоения предметных знаний, не гарантируют освоения основ умения учиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
2. Давыдов В.В. Из истории становления системы развивающего обучения // Вестник Международной ассоциации развивающего обучения. № 1, 1996, с. 18–25.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология (под ред. Давыдова В.В.). — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
5. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. — М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. — 169 с.
6. Диагностика умения учиться / Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова. — М.: Author's club, 2018. — 62 с.
7. Дусавицкий А.К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа. — 1999. — № 7. — с. 24–36.
8. Гордеева Т.О. Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: возможности и ограничения // Культурно-историческая психология. — 2020. — Т. 16. — № 4. — С. 14–25.
9. Зак А.З. Условия повышения сформированности рефлексивных действий у детей 9 лет // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2021. — № 4–4(55). — С. 6–13.
10. Рубцов В.В., Улановская И.М. Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 1. С. 5–16. — DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270101>.
11. Улановская И.М., Янишевская М.А. Как основная образовательная программа связана с метапредметными результатами начального образования // Тенденции развития науки и образования. — 2021. — № 70–5. — С. 145–154.
12. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В.В. Рубцова. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. — 352 с.
13. Зак А.З. Характеристика измененных метакогнитивных действий в начальной школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2021. — № 10–2(61). — С. 131–141.
14. Цукерман Г.А., Клещ Н.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22. — № 3. — С. 19–27.
15. Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 4 / Составитель В.А. Львовский. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2021. — 440 с.
16. Шур С.Е., Цукерман Г.А. Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27. — № 1. С. 82–91. doi: 10.17759/pse.2022270107.

Ulanovskaya Irina Mikhailovna

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
E-mail: iulanovskaya@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>

Yanishevskaya Maria Alekseevna

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
E-mail: y_maria@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2036-2052>

On the influence of developmental learning on the formation of the “learning to learn” ability in elementary school

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed to identify the impact of the developmental learning program on the formation of the «learning to learn» ability of primary school graduates. The principles and main provisions of the theory of developmental learning by D.B. Elkonin — V.V. Davydov are described. Starting from the provisions of L.S. Vygotsky's cultural and historical theory, Elkonin and Davydov proved the need to build new courses for primary school education based on the assimilation of scientific (not empirical) concepts. It also requires a special teaching-learning method: the teacher suggests a learning problem to the children. To solve a learning problem means to perform special actions with the material, special changes in the material, through which the children themselves discover the properties being studied. The components of learning activity are highlighted: (1) a learning problem, which in its content is a method of action to be assimilated; (2) learning actions, as a result of which a representation or a preliminary image of the action being assimilated is formed and the initial reproduction of the sample is performed; (3) a control action, which consists in comparing the reproduced action with the sample; (4) assessment of the degree of assimilation of the changes that have occurred in the subject of action itself. Mastering these components is a formed «learning to learn» ability. At the end of primary school, there are prerequisites for the ability to learn:

1. The ability to distinguish a solved problem from an undefined one and ask a question about the missing conditions of action (reflexive component of the “learning to learn” ability).
2. The ability to use a hint (the search component of the «learning to learn» ability).

The article describes a method for diagnosing the «learning to learn» ability «Undefined tasks» (authors G.A. Zukerman, N.L. Tabachnikova, O.V. Savelyeva, S.F. Gorbov). The study was conducted on two samples of subjects. The first sample is the students of the school of developmental learning. The second sample is the «strong» students who came to school of developmental learning from other schools in Moscow. It is shown that the program of developmental learning in primary school contributes to the development of such an important prerequisite for the «learning to learn» ability as the ability to determine the missing condition of action. This skill is a manifestation of the ability to separate the known from the unknown, and the identification of the unknown is the first step in setting a new educational and cognitive task.

The article also provides examples of children's comments from essays about school. They confirm that the interest and involvement of students in the process of mastering the learning content is important for the formation of the «learning to learn» ability. Interest in the result (concrete empirical knowledge) or success (mark) does not provide the formation of prerequisites for the «learning to learn» ability.

Keywords: theory of developmental learning; «learning to learn» ability; methodology «Undefined tasks»; primary school graduates; classification; additional definition; solving problems