Теория амплификации - методологическая основа ФГОС Термин «амплификация» был использован Запорожцем применительно к психическому развитию ребенка. Амплификацию он противопоставлял искусственной акселерации, выражающейся в форсированном обучении, сокращении детства, преждевременном превращении младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

Амплификация, по Запорожцу, — это широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослым с целью формирования психических свойств и качеств, для возникновения которых наиболее благоприятные предпосылки создаются в раннем детстве.

Эта концепция приобретает особую значимость в связи с тем, что некоторые психологи, основываясь на данных о больших психофизиологических возможностях маленьких детей и о высокой эффективности их раннего обучения, склонны вообще отказаться, подобно А. Бандуре, от понятия возраста как качественно своеобразной ступени психического развития и отрицать необходимость учета возрастных особенностей детей при их обучении, полагая, как выразился однажды Дж. Брунер, что «основы любого предмета в некоторой форме можно преподавать в любом возрасте».

На первый взгляд убедительным подтверждением этой точки зрения могут служить результаты исследований М. Макгроу, успешно обучавшего младенцев плаванию, катанию на роликах и различным акробатическим упражнениям; О. Моора, вырабатывавшего навыки чтения и печатания на машинке на втором году жизни; П. Сапписа, формировавшего довольно сложные логико-математические операции у 4—5-летних детей.

Не вдаваясь в обсуждение конкретных результатов каждого из упомянутых исследований (некоторые из них, несомненно, представляют известный научный интерес), важно все-таки оценить возникающую на их основе концепцию. По существу она представляет собой современный вариант раскритикованной в свое время Л.С. Выготским, Г.С. Костюком, С.Л. Рубинштейном и др. бихевиористской теории, отождествлявшей развитие с обучением, отрицавшей качественное своеобразие последовательных возрастных периодов детства, а заодно и специфическое значение ранних этапов онтогенеза для общего формирования личности.

Утверждение о том, будто ценой искусственной акселерации развития ребенка, путем сокращения детства может быть достигнут духовный прогресс, является прогрессивным по видимости, но наивно-утопическим по сути. Детство ребенка, значительно более длительное и неизмеримо более богатое по содержанию, по характеру происходящих на его протяжении психических изменений, чем это имеет место у детенышей животных, является величайшим достижением и громадным преимуществом homo sapiens. Оно дает возможность ребенку до достижения зрелости овладеть богатством духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества.

В самом деле, маленький ребенок очень пластичен, сенсибелен, легко обучаем. Он многое может: может значительно больше, чем долгое время полагали большинство психологов и педагогов. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания раннего воспитания и обучения. Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят и о том, что повышение эффективности раннего обучения требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка.

Во-первых, необходимо учитывать то, что речь идет о растущем детском организме, о развивающемся мозге, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и возможности которого еще ограничены. При перестройке педагогического процесса необходимо предусматривать не только то, чего ребенок данного возраста способен достичь при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляет перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, данные многочисленных исследований свидетельствуют, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка достигается лишь в том случае, если применяемые методы обучения строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями его возраста и с учетом того особого значения, которое имеет детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности, как это практикуется в [Каменноостровской](#) школе. Поэтому идеи Запорожца остаются особо актуальными в связи с воспроизводимыми из поколения в поколение завышенными амбициями родителей, стремящихся ускорить темп психического (прежде всего — интеллектуального) развития своих детей, добиться от них высоких познавательных и творческих достижений в ту пору, когда речь следовало бы вести о достижениях совсем иного рода.

А бывает, что идея искусственной акселерации завладевает и чиновными умами. Так и произошло на одном из витков перманентной реформы, которая стала для нашей многострадальной школы фактически нескончаемой.

В один прекрасный день было решено, что детям следует начинать учиться не в 7 лет, как это традиционно было принято, а на год раньше. Сейчас уже трудно разобраться, какими социально-политическими мотивами руководствовались инициаторы реформы. Однако очевидно, что психологическое обоснование столь смелого новшества отсутствовало. Наиболее убедительный аргумент состоял в том, что в разных странах дети приступают к систематическому школьному обучению в разные сроки — где-то в 7 лет, где-то в 6, а кое-где, например в Великобритании, и вовсе в 5.

При этом упускалось из виду, что английская *nursery school* хоть формально и называется школой, но по сути представляет собой аналог нашего детского сада и выполняет практически те же задачи. Просто у нас в детский сад можно и не ходить, а там школу посещать надо. А занятия и там и тут ведутся на простейшем уровне, предусматривают овладение элементарными базовыми знаниями и навыками, осуществляются почти исключительно в игровой форме и к тому же сочетаются со всевозможными подвижными играми, прогулками и прочими «детсадовскими» формами времяпрепровождения.

Идея усечения детства, несмотря на фиаско утопической реформы, по сей день будоражит амбициозные умы иных родителей и педагогов. В каком-то смысле можно понять гордость родителей, чье дитя еще до поступления в школу умеет читать газеты. Но вот самого ребеночка искренне жаль. Начитаться всего этого вздора он успел бы и в зрелые годы. И вместо сольфеджио, латыни и акробатики лучше поиграл бы с товарищами в салочки. Потому что потом такой возможности у него уже не будет.

Амплификации детского развития.

(для родителей)

Многие родители мечтают, чтобы их ребенок был особенным. Мамы и папы гордятся ранними успехами своего малыша. Часто мы слышим рассказы родителей о том, какой неповторимый у них ребенок, что он рано пошел или рано научился читать.

Очень многие родители, чтобы добиться этих самых ранних успехов от своего ребенка, прибегают к всевозможным методикам раннего развития. Это конечно хорошо, что мамы и папы заботятся о своем малыше, но очень часто неправильно подобранная методика не только не дает видимых результатов, но и может привести к плачевным последствиям. Дело в том, что психика ребенка кардинально отличается от психики взрослого человека и чрезмерная нагрузка на детскую психику чревата психологическими срывами.

Важно понимать, что для ребенка главную роль в развитии играет общение со сверстниками и родителями, а ярко выделяющийся своими способностями ребенок может столкнуться с проблемами в общении с детьми, что может негативно отразиться на его психике.

Многие детские психологи рекомендуют родителям вместо упорных занятий направленных на развитие ребенка в определенной области (музыка, рисование, математика) использовать детские развивающие игры, направленные на общее развитие ребенка. Так же очень серьезно нужно подходить к выбору центра раннего развития. Нужно проконсультироваться с хорошим психологом и подобрать методику подходящую именно вашему ребенку. Сейчас очень много обучающих центров для детей дошкольного возраста, но, к сожалению не все преподаватели этих центров имеют достаточную квалификацию, что бы работать с маленькими детьми.

Основоположником отечественной дошкольной психологии А. В. Запорожцем была сформулирована концепция амплификации детского развития. Теория основывается не на принудительном подстегивании детского развития, по сути сокращающего детство ребенка, а на его обогащении за счет максимально полного проживания возраста. Каждая стадия возрастного развития ребенка имеет огромный потенциал и вместо того чтобы сокращать эти возрастные стадии нужно максимально раскрывать резервы ребенка на каждой стадии возрастного развития. Другими словами, не нужно вкладывать в ребенка знания не соответствующие его возрасту, а наоборот нужно давать ребенку развиваться в соответствии с возрастом.

Например, не нужно учить ребенка читать в два года, потому что ему в этом возрасте ему полезнее услышать сказку от родителей, а не прочесть ее самому. Амплификация детского развития основывается на применении игр с ребенком соответствующих его возрасту. Именно в игре у вашего ребенка

будут развиваться такие личностные качества как индивидуальность, уверенность в себе, умственные способности.

Конечно, эта методика раннего развития гораздо сложнее, чем остальные и чтобы заниматься ею с ребенком, нужно иметь много времени, терпения и сил. Нужно понимать и чувствовать возможности и желания каждого ребенка. И именно из-за ее сложности, далеко не каждый преподаватель в нашей стране применяет ее на практике.

Поэтому чтобы не навредить ребенку, перед тем как отдать своего любимого малыша в центр развития, нужно детально изучить методику преподавания и проверить квалификацию преподавателя. Желательно предварительно посетить занятия в центре, поговорить с другими родителями детей занимающихся там. При соблюдении этих простых правил мы можем быть уверенными, что наши дети будут развиваться правильно и вырастут полноценными личностями

Популярная психологическая энциклопедия

АМПЛИФИКАЦИЯ (от лат. *amplificatio* - расширение, усиление, обогащение) - многозначный термин, используемый в различных областях - от риторики до теории управления. Многообразие его значений само по себе наглядно иллюстрирует, в какие формы может воплотиться иноязычное заимствование в зависимости от специфики той или иной отрасли. В психологии имеет особое значение, раскрыть которое немаловажно, особенно в связи с тем, что большинство справочных изданий этим пренебрегают либо ограничиваются односторонней трактовкой.

Единственная трактовка, которую этот редкий термин получает в универсальных словарях и энциклопедиях (например, таких авторитетных, как словарь Даля или "Большая Советская Энциклопедия"), относится к сфере словесности. Так, в БСЭ читаем: "Амплификация - в художественной литературе и ораторской речи одна из стилистических фигур; использование однородных элементов речи: определений, синонимов, сравнений, антонимических противопоставлений для усиления выразительности. Например: "Я тайный замысел ласкал, терпел, томился и страдал" (М.Ю.Лермонтов)".

Совершенно иную трактовку термин получает в современной теории управления. В этой сфере, согласно принципу амплификации, в сложных системах весьма незначительное внешнее воздействие может привести к значительно более сильной реакции всей системы, чем можно было бы предположить, исходя из масштаба стимула.

Еще в одном специфическом значении термин употребляется для характеристики сложных химических реакций и биохимических процессов.

Как и во многих подобных случаях, специалисты разных отраслей, затрудняясь четко определить некоторое явление средствами родного языка, заимствуют термин из чужого и при этом придают ему одним им понятное значение.

Психологи в этом терминологическом словотворчестве не знают себе равных. И неудивительно, что термин "амплификация" встречается и в некоторых психологических словарях (правда, далеко не во всех). Как правило, отмечается, что в психологию термин введен К.Г.Юнгом. О том специфическом значении, которое термину придавал наш соотечественник А.В.Запорожец, почти нигде и не упоминается. Поэтому целесообразно рассмотреть оба эти значения, причем особое внимание уделить второму как более значимому в педагогической практике.

Для Юнга амплификация представляет собой технику работы со сновидениями в состоянии бодрствования. Вводя этот термин, Юнг опирался на его традиционное значение в словесности, подразумевая стилистическую фигуру, состоящую из нанизанных друг на друга синонимических определений, сравнений, метафор. Как известно, в юнгианском анализе сновидений их содержание осмысливается за счет свободных ассоциаций и через мифологическое их толкование. Амплификация, по Юнгу, состоит в

том, что осуществляется сравнение отдельных мотивов сна с аналогичными по смыслу произведениями литературы (в том числе эпическими, мифологическими), живописи, а также с традиционными символами. Предполагается, что при применении этой техники происходит развитие личности в связи с осознанием ею той части души, которая прежде была скрыта. Расширение сознания человека и его упорядочивание происходит в контексте смыслов снов. Такая тактика, основанная в буквальном смысле на "расширении", "обогащении", явно противоположна фрейдовскому методу "редукции к первичным фигурам".

Надо признать, что большинству практических психологов как сам этот метод, так и его обозначение неизвестны. В самом деле, толкование сновидений - весьма специфическая область, в которой находят себя немногие энтузиасты, и практическое ее значение далеко не бесспорно. Гораздо более важной - как в теоретическом, так и в практическом плане - представляется концепция амплификации, сформулированная А.В.Запорожцем.

Термин "амплификация" был использован Запорожцем применительно к психическому развитию ребенка. Амплификацию он противопоставлял искусственной акселерации, выражающейся в форсированном обучении, сокращении детства, преждевременном превращении младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д. Амплификация, по Запорожцу, - это широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослым с целью формирования психических свойств и качеств, для возникновения которых наиболее благоприятные предпосылки создаются в раннем детстве.

Эта концепция приобретает особую значимость в связи с тем, что некоторые психологи, основываясь на данных о больших психофизиологических возможностях маленьких детей и о высокой эффективности их раннего обучения, склонны вообще отказаться, подобно А.Бандуре, от понятия возраста как качественно своеобразной ступени психического развития и отрицать необходимость учета возрастных особенностей детей при их обучении. Они полагают, как выразился однажды Дж.Брунер, что "основы любого предмета в некоторой форме можно преподавать в любом возрасте".

На первый взгляд, убедительным подтверждением этой точки зрения могут служить результаты исследований: М.Макгроу, успешно обучавшего младенцев плаванию, катанию на роликах и различным акробатическим упражнениям; О.Моора, вырабатывавшего навыки чтения и печатания на машинке на втором году жизни; П.Сапписа, формировавшего проведение довольно сложных логико-математических операций детьми 4-5-летнего возраста.

Не вдаваясь в обсуждение конкретных результатов каждого из упомянутых исследований, важно все-таки оценить возникающую на их основе

концепцию. По существу она представляет собой современный вариант раскритикованной в свое время Л.С.Выготским, Г.С.Костюком, С.Л.Рубинштейном и др. бихевиористской теории, отождествлявшей развитие с обучением и отрицавшей качественное своеобразие последовательных возрастных периодов детства, а заодно и специфическое значение ранних этапов онтогенеза для общего формирования личности.

Утверждение о том, будто ценой искусственной акселерации развития ребенка, путем сокращения детства может быть достигнут духовный прогресс, является прогрессивным по видимости, но наивно-утопическим по сути. Детство ребенка, значительно более длительное и неизмеримо более богатое по содержанию, по характеру происходящих на его протяжении психических изменений, чем это имеет место у детенышей животных, является величайшим достижением и громадным преимуществом homo sapiens. Оно дает возможность ребенку до достижения зрелости овладеть богатством духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества.

В самом деле, маленький ребенок очень пластичен, сенсбилен, легко обучаем. Он многое может, может значительно больше, чем долгое время полагали большинство психологов и педагогов. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания раннего воспитания и обучения. Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят и о том, что повышение эффективности раннего обучения требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка.

Во-первых, необходимо учитывать, что речь идет о растущем детском организме, о развивающемся мозге, созревании которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и возможности которого еще ограничены. При перестройке педагогического процесса необходимо предусматривать не только то, чего ребенок данного возраста способен достичь при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляет перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, данные многочисленных исследований свидетельствуют, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка достигается лишь в том случае, если применяемые методы обучения строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями его возраста и с учетом того особого значения, которое имеет детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности.

Идеи Запорожца остаются особо актуальными в связи с воспроизводимыми из поколения в поколение завышенными амбициями родителей, стремящихся ускорить темп психического (прежде всего - интеллектуального) развития своих детей, добиться от них высоких познавательных и творческих

достижений в ту пору, когда речь следовало бы вести о достижениях совсем иного рода.

А бывает, что идея искусственной акселерации завладевает и чиновными умами. Так и произошло на одном из витков перманентной реформы, которая стала для нашей многострадальной школой фактически нескончаемой. В один прекрасный день было решено, что детям следует начинать учиться не в 7 лет, как это традиционно было принято, а на год раньше. Сейчас уже трудно разобраться, какими социально-политическими мотивами руководствовались инициаторы реформы. Однако очевидно, что психологическое обоснование столь смелого новшества отсутствовало. Наиболее убедительный аргумент состоял в том, что в разных странах дети приступают к систематическому школьному обучению в разные сроки - где-то в 7 лет, где-то в 6, а кое-где, например, в Великобритании, и вовсе в 5. При этом упускалось из виду, что английская nursery school хоть формально и называется школой, но по сути представляет собой аналог нашего детского сада и выполняет практически те же задачи. Просто у нас в детский сад можно и не ходить, а там школу посещать надо. А занятия и там и тут ведутся на простейшем уровне, предусматривают овладение элементарными базовыми знаниями и навыками, осуществляются почти исключительно в игровой форме и к тому же сочетаются со всевозможными подвижными играми, прогулками и прочими "детсадовскими" формами времяпрепровождения.

Идея усечения детства, несмотря на фиаско утопической реформы, по сей день будоражит амбициозные умы иных родителей и педагогов.

В каком-то смысле можно понять гордость родителей, чье дитя еще до поступления в школу умеет читать газеты. Но вот самого ребеночка искренне жаль. Начитаться всего этого вздора он успел бы и в зрелые годы. И вместо сольфеджио, латыни и акробатики лучше поиграл бы с товарищами в салочки. Потому что потом такой возможности уже не представится.

Теория «амплификации» (А.В.Запорожец)

Теория амплификации - методологическая основа современных развивающих образовательных программ: ["Развитие" Л.А.Венгера](#) и ["Истоки" Л.А.Парамоновой](#), с успехом применяемых в педагогической практике **ДОУ "Детский сад № 879"**.

Термин «амплификация» был использован Запорожцем применительно к психическому развитию ребенка. Амплификацию он противопоставлял искусственной акселерации, выражающейся в форсированном обучении, сокращении детства, преждевременном превращении младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

Амплификация, по Запорожцу, — это широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослым с целью формирования психических свойств и качеств, для возникновения которых наиболее благоприятные предпосылки создаются в раннем детстве.

Эта концепция приобретает особую значимость в связи с тем, что некоторые психологи, основываясь на данных о больших психофизиологических возможностях маленьких детей и о высокой эффективности их раннего обучения, склонны вообще отказаться, подобно А. Бандуре, от понятия возраста как качественно своеобразной ступени психического развития и отрицать необходимость учета возрастных особенностей детей при их обучении, полагая, как выразился однажды Дж. Брунер, что «основы любого предмета в некоторой форме можно преподавать в любом возрасте».

На первый взгляд убедительным подтверждением этой точки зрения могут служить результаты исследований М. Макгроу, успешно обучавшего младенцев плаванию, катанию на роликах и различным акробатическим упражнениям; О. Моора, вырабатывавшего навыки чтения и печатания на машинке на втором году жизни; П. Сапписа, формировавшего довольно сложные логико-математические операции у 4—5-летних детей.

Не вдаваясь в обсуждение конкретных результатов каждого из упомянутых исследований (некоторые из них, несомненно, представляют известный научный интерес), важно все-таки оценить возникающую на их основе концепцию. По существу она представляет собой современный вариант раскритикованной в свое время Л.С. Выготским, Г.С. Костюком, С.Л. Рубинштейном и др. бихевиористской теории, отождествлявшей развитие с обучением, отрицавшей качественное своеобразие последовательных возрастных периодов детства, а заодно и специфическое значение ранних этапов онтогенеза для общего формирования личности.

Утверждение о том, будто ценой искусственной акселерации развития ребенка, путем сокращения детства может быть достигнут духовный прогресс, является прогрессивным по видимости, но наивно-утопическим по сути. Детство ребенка, значительно более длительное и неизмеримо более богатое по содержанию, по характеру происходящих на его протяжении психических изменений, чем это имеет место у детенышей животных, является величайшим достижением и громадным преимуществом homo sapiens. Оно дает возможность ребенку до достижения зрелости овладеть богатством духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества.

В самом деле, маленький ребенок очень пластичен, сенсибелен, легко обучаем. Он многое может: может значительно больше, чем долгое время полагали большинство психологов и педагогов. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания раннего воспитания и обучения. Вместе с тем полученные исследовательские данные говорят и о том, что повышение эффективности раннего обучения требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка.

Во-первых, необходимо учитывать то, что речь идет о растущем детском организме, о развивающемся мозге, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и возможности которого еще ограничены. При перестройке педагогического процесса необходимо предусматривать не только то, чего ребенок данного возраста способен достичь при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность представляет перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, данные многочисленных исследований свидетельствуют, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка достигается лишь в том случае, если применяемые методы обучения строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями его возраста и с учетом того особого значения, которое имеет детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности, как это практикуется в [Каменноостовской](#) школе. Поэтому идеи Запорожца остаются особо актуальными в связи с воспроизводимыми из поколения в поколение завышенными амбициями родителей, стремящихся ускорить темп психического (прежде всего — интеллектуального) развития своих детей, добиться от них высоких познавательных и творческих достижений в ту пору, когда речь следовало бы вести о достижениях совсем иного рода.

А бывает, что идея искусственной акселерации завладевает и чиновными умами. Так и произошло на одном из витков перманентной реформы, которая стала для нашей многострадальной школы фактически нескончаемой.

В один прекрасный день было решено, что детям следует начинать учиться не в 7 лет, как это традиционно было принято, а на год раньше. Сейчас уже трудно разобраться, какими социально-политическими мотивами руководствовались инициаторы реформы. Однако очевидно, что психологическое обоснование столь смелого новшества отсутствовало. Наиболее убедительный аргумент состоял в том, что в разных странах дети приступают к систематическому школьному обучению в разные сроки — где-то в 7 лет, где-то в 6, а кое-где, например в Великобритании, и вовсе в 5.

При этом упускалось из виду, что английская *nursery school* хоть формально и называется школой, но по сути представляет собой аналог нашего детского сада и выполняет практически те же задачи. Просто у нас в детский сад можно и не ходить, а там школу посещать надо. А занятия и там и тут ведутся на простейшем уровне, предусматривают овладение элементарными базовыми знаниями и навыками, осуществляются почти исключительно в игровой форме и к тому же сочетаются со всевозможными подвижными играми, прогулками и прочими «детсадовскими» формами времяпрепровождения.

Идея усечения детства, несмотря на фиаско утопической реформы, по сей день будоражит амбициозные умы иных родителей и педагогов. В каком-то смысле можно понять гордость родителей, чье дитя еще до поступления в школу умеет читать газеты. Но вот самого ребеночка искренне жаль. Начитаться всего этого вздора он успел бы и в зрелые годы. И вместо сольфеджио, латыни и акробатики лучше поиграл бы с товарищами в салочки. Потому что потом такой возможности у него уже не будет.