

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
Кафедра психології і туризму

**Кваліфікаційна робота магістра**  
**на тему: «Аналіз психологічного, релігійного та етичного компонентів**  
**у працях Б. Скіннера»**

Допущено до захисту  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ року студентки групи Пс 10-16  
факультету туризму, бізнесу і психології  
освітньої програми  
Психологічні дослідження і консультування  
(назва)

за спеціальністю 053 Психологія  
(код, назва)

Ангелової Олени Олегівни  
(ПІБ студента)

*Завідувач кафедри  
психології і туризму*

\_\_\_\_\_  
(найменування кафедри)

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор  
Бондаренко Олександр Федорович  
(науковий ступінь, вчене звання, ПІБ)

(підпис)

(ПІБ)

Національна шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів \_\_\_\_\_

Оцінка ЄКТС \_\_\_\_\_

КИЇВ – 2021

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОБІТ Б.-Ф. СКІННЕРА З ТОЧКИ ЗОРУ ЕТИЧНОГО, ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА РЕЛІГІЙНОГО КОМПОНЕНТІВ	8
1.1. Научіння як основа формування особистості	8
1.2. Поняття «гідності» та «свободи» в роботах Б.-Ф. Скіннера	14
1.3. Погляди Б.-Ф. Скіннера на особистість	19
1.4. Утопічні погляди Б.-Ф. Скіннера на суспільство у праці «Уолден-2»	23
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ СКІННЕРА В ПРАКТИКУ	34
2.1. Концепція програмованого навчання	34
2.2. Концепція аналізу вербальної поведінки	37
2.3. Особливості формування репертуару мовленнєвих навичок	44
2.4. Концепція підкріплення в психотерапії	53
Висновки до розділу 2	60
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	63
3.1. Обґрунтування методу емпіричного дослідження	63
3.2. Кількісний контент-аналіз	65
3.3. Якісний контент-аналіз	67
Висновки до розділу 3	70
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	80

## ВСТУП

Численні теоретики психології цікавилися тим, що відбувається всередині людини, її внутрішніми структурами і процесами, які лежать в основі зовнішніх, підлеглих спостереженню форм поведінки. Від несвідомих психічних процесів і конфліктів, які були досліджені та описані Фрейдом, архетипів, постульованих Юнгом, до суперрис, встановлених Айзенком, увага концентрувалася на станах та переживаннях «всередині людини».

Безсумнівно, такі теоретики як Адлер, Еріксон, Фромм та Хорні визнавали вирішальну роль культурного, соціального, сімейного та міжособистісного впливу на поведінку людини — Кеттел, наприклад, зазначив, що поведінка є результатом комплексної взаємодії особливостей особистості і ситуації. Тим не менш, незважаючи на переважаюче акцентування на внутрішніх процесах, так само значущою виступає роль досвіду у формуванні та фіксації людської поведінки. Через наuczіння ми отримуємо знання, опановуємо мовою, формуємо відносини, цінності, страхи, особистісні риси і самооцінку. Відповідно, при такій значущості процесу наuczіння для формування особистості і її подальшого функціонування, необхідно розуміти суть феномену наuczіння і його реалізацію.

Навчально-біхевіористичний напрямок спрямований на вивчення відкритих дій людини, як є похідними від її життєвого досвіду: навідміну від Фрейда і багатьох інших персонологів, представники біхевіористично-навчального напрямку не вважають за потрібне замислюватися над психічними структурами і процесами, а навпаки, принципово розглядають зовнішнє оточення як ключовий фактор людської поведінки та в цілому формування особистості.

Роботи Б.-Ф. Скіннера, які послужили фундаментом для науки про поведінку, найбільш переконливо доводять, що вплив навколишнього середовища визначає людську поведінку. Серед численних праць Б.-Ф. Скіннера можна виділити: «Поведінка організмів» (1938); «Уолден-2» (1948); «Наука і поведінка

людини» (1953); «Вербальна поведінка» (1957); «Режими підкріплення» (1957, у співавторстві із Ч. Ферстером); «Підсумовування спостережень» (1961); «Технологія навчання» (1968); «Випадкове підкріплення» (1969); «За межами свободи та гідності» (1971); «Про біхевіоризм» (1974); «Роздуми: біхевіоризм і суспільство» (1978); «Портрет біхевіориста» (1979); «Значення наслідків» (1983); «Радощі зрілого віку» (1983, у співавторстві з М. Вауген); «До подальших роздумів» (1987) тощо.

Скіннер впевнено стверджував, що поведінка найбільшою мірою зумовлена можливістю підкріплення з навколишнього середовища. Звідси, згідно його теорії, для пояснення поведінки та імпліцитного розуміння особистості необхідно тільки проаналізувати функціональні відносини між наявною дією і видимими наслідками. Вплив Скіннера розповсюдився на систему шкільної освіти, він став родоначальником програмованого навчання. Результати його досліджень тако використовуються у психіатрії (поведінкова терапія) та психіатричних лікарнях (система жетонів). Його ініціатива за модифікацію поведінки здійснила значний вплив на розвиток психології, освіти та виховання тощо. Метод Скіннера мав безліч практичних адаптувань у таких науках, як фізіологія, психофармакологія, патопсихологія, педагогічна та соціальна психологія.

Скіннер розробив свої принципи і методи у вищезазначених областях, які, як відкрилось в результаті подальшого вивчення критиками та колегами, мають серйозні недоліки і часто приносять велику шкоду, оскільки сам дослідник у своїй роботі ігнорував основні закони психічного розвитку. Зведення діяльності тварин та людей до низки механічних відповідей-реакцій на підкріплення у вигляді нагороди (позитивне підкріплення) або покарання (негативне підкріплення) стало ґрунтом його теоретичної та експериментальної праці. Більш того, Скіннер наполягав на використанні своєї поведінкової концепції не лише на обмеженій групі психічно хворих, а й на кожному індивіді та суспільстві в цілому, з кожною соціальною проблемою та в майбутньому суспільства. Таким чином, ставлячи в центр своєї теорії принцип формування поведінки шляхом

підкріплення, він проектує певний ідеальний світ, в якому поведінка кожного індивіда буде запрограмована так, щоб бути соціально бажаною.

В своїй біхевіористичній теорії Скіннер заперечує психіку, зводячи її до рівня пояснювальної фікції. Скіннер, таким чином, зводить людську діяльність до простих поведінкових реакцій на зовнішні обставини: «... Не людина впливає на світ, а світ впливає на людину». Відповідно, індивід втрачає свої думки, можливість вибору та ініціативи, тобто свою власну індивідуальність. Скіннер стверджує, що «оперантна перспектива передбачає, що індивід не є ініціатором чогонебудь, а виступає місцем, де щось відбувається».

Скіннер пропонує програмування кожного індивіда як певного місця, кожної групи і навіть самого суспільства. Наукова психологія, незважаючи на категоричність та наполегливість автора, не може прийняти подібну деформовану і спрощену теорію психічної діяльності людини.

Актуальність вивчення концепцій Б.-Ф. Скіннера з точки зору психологічного, етичного та релігійного компонентів полягає у необхідності узагальнення, систематизації і переосмислення накопиченого в психологічній науці теоретичного і емпіричного матеріалу, формуванні нового погляду на концептуальні напрацювання Б.-Ф. Скіннера. На основі системного аналізу концепцій автора можливо вийти на цілісну картину його теорії та розуміння природи людини, поведінки, свободи та гідності тощо, яку можна використовувати в теоретичній та практичній діяльності для подальшого переосмислення біхевіористичних теорій та концепцій, аналізу їх наукової достовірності та сучасного значення з урахуванням актуального соціокультурного рівня розвитку соціуму, а також для створення відповідної методології практичної роботи по запровадженню відповідних практик у навчально-виховну діяльність, різноманітні напрямки практичної психології та психіатрії.

**Метою** дослідження є аналіз теорії Б.-Ф. Скіннера за етичним, психологічним та релігійним аспектами, на основі його робіт.

**Об'єкт дослідження** — теоретичні напрацювання Б.-Ф. Скіннера.

**Предмет дослідження** — психологічний, етичний та релігійний аспекти в роботах Б.-Ф. Скіннера.

У відповідності із поставленою метою та висунутими гіпотезами були виділені наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати основні теоретичні концепції Б.-Ф. Скіннера, теоретичні розробки за проблемою поведінки, особистості, саморегуляції тощо;
2. Описати основні теоретичні підходи до розуміння природи людини та її поведінки;
3. Прослідкувати процес розвитку концепцій від теоретичних умовиводів до створення експериментальних моделей для практичного використання;
4. Здійснити поглиблений аналіз основних теоретичних концепцій Б.-Ф. Скіннера на основі контент-аналізу робіт автора.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використовувались наступні методи дослідження:

- аналіз наукової літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників;
- еміричний метод (контент-аналіз)
- систематизація, зіставлення та узагальнення результатів дослідження.

**Теоретична значущість** дослідження полягає у проведеному аналізі та систематизації теоретичних напрацювань в рамках концепцій Б.-Ф. Скіннера та поглибленому дослідженні теоретичних концепцій автора на основі емпіричного аналізу його робіт. Матеріали та висновки роботи доповнюють і уточнюють існуючі у психологічній науці уявлення про концепції Б.-Ф. Скіннера, сприяють більш об'єктивній і комплексній оцінці спадщини вченого та подоланню односторонніх і спрощено-схематичних тлумачень основних положень і результатів наукової діяльності Скіннера.

**Практична значущість** дослідження відображається у перспективах практичного використання отриманих результатів при використанні авторських практик Б.-Ф. Скіннера у сфері навчання, виховання, в практичній психології та

психотерапії. Отримані результати також можуть бути використані у подальшому вдосконаленні лекційних курсів з історії психології, а також можуть бути використані студентами та аспірантами, які вивчають психологію та соціологію.

Дослідження було проведено на основі робіт Б.-Ф. Скіннера «За межами свободи та гідності» (1971), «Принципи психології» (1955) та «Наука і поведінка людини» (1953) з використанням програмного забезпечення Atlas.ti 9.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОБІТ Б.-Ф. СКІННЕРА З ТОЧКИ ЗОРУ ЕТИЧНОГО, ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА РЕЛІГІЙНОГО КОМПОНЕНТІВ

## 1.1. Научіння як основа формування особистості

В той час як більшість теоретиків-персонологів працюють в двох головних напрямках — вивчення стійких відмінностей між людьми та опора на гіпотетичне пояснення різномайття людської поведінки — які формують основне русло більшості наявних концепцій особистості, Скіннер вважає, що абстрактні теорії не обов'язкові і ними можна знехтувати на користь підходу, який буде зосереджений на вивченні впливу зовнішніх факторів на формування та вираження поведінки індивіда [88].

Б.-Ф. Скіннер відомий своїми експериментальними дослідженнями, здійснюваними на тваринах, разом із дослідженнями дітей з аутизмом та розумовою відсталістю. В центрі його досліджень знаходилась тема оперантного умовлення поведінки, тобто формування поведінки шляхом підкріплення бажаної відповіді-реакції.

Вплив Скіннера розповсюдився на систему шкільної освіти, він став родоначальником програмованого навчання. Результати його досліджень також використовуються у психіатрії (поведінкова терапія) та психіатричних лікарнях (система жетонів) [22; 50]. Його ініціатива за модифікацію поведінки здійснила значний вплив на розвиток психології, освіти та виховання тощо.

Скіннер розробив свої принципи і методи у вищезазначених областях, які, як відкрилось в результаті подальшого вивчення критиками та колегами, мають серйозні недоліки і часто приносять велику шкоду, оскільки сам дослідник у своїй роботі ігнорував основні закони психічного розвитку. Зведення діяльності тварин та людей до низки механічних відповідей-реакцій на підкріплення у вигляді нагороди (позитивне підкріплення) або покарання (негативне підкріплення) стало ґрунтом його теоретичної та експериментальної праці. Більш того, Скіннер наполягав на використанні своєї поведінкової концепції не



лише на обмеженій групі психічно хворих, а й на кожному індивіді та суспільстві в цілому, з кожною соціальною проблемою та в майбутньому суспільства. Таким чином, ставлячи в центр своєї теорії принцип формування поведінки шляхом підкріплення, він проектує певний ідеальний світ, в якому поведінка кожного індивіда буде запрограмована так, щоб бути соціально бажаною [51].

Скіннер рішуче стверджує, що проведення теоретично спрямованих досліджень не є доцільним, оскільки, згідно автора, вони дають «пояснення спостережуваних фактів, які апелюють до подій, описаних в різних термінах і вимірних, якщо взагалі їх можна виміряти, в різних величинах» [62, с. 739]. Він цілеспрямовано оскаржує теорії поведінки людини, які, на його думку, часто дають психологам помилкове відчуття впевненості в своєму знанні і практично не включають в себе залежність між процесом поведінки і набором зовнішніх впливів та факторів, які передували цій поведінці.

Скіннер, навідріз від багатьох дослідників, не підкреслював важливість нейрофізіологічних чи генетичних чинників, що відповідають за поведінку людини. Його недовіра до фізіолого-генетичних концепцій поведінки заснована на стійкому переконанні, що не можна експериментальним шляхом визначити їх вплив на поведінку. Скіннер пояснював своє неприйняття так званої «фізіологізації» тим фактом, що: «Навіть коли можна показати, що певні аспекти поведінки залежать від часу народження, статури або генетичної конституції, цей факт можна використовувати обмежено. Він допомагає нам передбачити поведінку, але має малу цінність для експериментального аналізу чи практичного застосування, тому що такою умовою не можна маніпулювати після того, як людина зачата» [93, с. 371].

Відповідно, Скіннер заперечував доцільність біолого-генетичних елементів поведінки, оскільки вони не піддаються зміні за допомогою чітко контрольованого впливу. Він також наполягав на необхідності використання біхевіорального аналізу і в тому випадку, якщо вчені, які вивчають мозок, врешті-решт відкриють біолого-генетичні змінні, які впливають на поведінку, адже тільки біхевіоральний аналіз може дати найбільш чітке пояснення впливу даних змінних.

Скіннер допускав, що поведінку можна достовірно визначити, передбачити і проконтролювати за допомогою зовнішніх умов. Він виступає проти допущення будь-якої вільної волі чи іншого «свідомого» явища, оскільки в його концепції люди за своєю суттю — надзвичайно складні, але все ж машини [33].

Скіннер визнавав два основних типи поведінки: респондентна поведінка, яка відбувається у відповідь знайомий стимул, і оперантна поведінка, обумовлена і контрольована результатом, який спостерігається після певної реакції на стимул. Саме на оперантній поведінці зосереджений основний масив робіт Скіннера (рис. 1.1).



Рис. 1.3 Схема дослідження поведінки в рамках оперантного біхевіоризму

Оперантна реакція, за якою слідує позитивний результат, прагне повторитися, тоді як оперантна реакція, за якою слідує негативний результат, прагне не повторюватися.

Підкріплення - ключова концепція в системі Скінера [67]. Автор описав чотири різні режими підкріплення, які, відповідно, мають своїм результатом різні форми реагування: з постійним співвідношенням, з постійним інтервалом, варіативним співвідношенням і варіативним інтервалом (рис. 1.2).



Рис. 1.3 Режими підкріплення за Б.-Ф. Скіннером

Окрім режимів підкріплення та відповідної поведінкової реакції, Скіннер зосередив свою увагу на проведенні різниці між первинними, або безумовними, і вторинними, або умовними підкріплюючими стимулами [92]. Згідно концепції автора, вторинні підкріплюючі стимули, такі як гроші, увага, схвалення тощо, здійснюють надзвичайно сильний вплив на поведінку людини. Він наголошував на тому, що поведінка контролюється аверсивними стимулами, такими як покарання та негативне підкріплення: власне позитивне покарання має місце, коли за реакцією слідує неприємний стимул, а негативне покарання полягає в тому, що за реакцією слідує усунення приємного стимулу; негативне підкріплення, в свою чергу, приміняється, коли організму вдається обмежити чи уникнути пред'явлення аверсивного стимулу. Скіннер намагався нівелювати використання аверсивних методів (особливо покарання) для контролю поведінки та надавав особливого значення контролю за допомогою позитивного підкріплення [23].

Найбільше заперечень проти біхевіоризму Скіннера викликали властиві його концепціям крайній позитивізм та заперечення всіх теорій. Як вірно підмітили опоненти Скіннера, звести до нуля всі теоретичні побудови немож-

ливо, адже деталі експерименту мають бути заплановані заздалегідь, що саме собою свідчить про побудову хоча б найпростішої теорії [21]. Зазначалося також, що прийняття Скіннером базових принципів формування умовних рефлексів за основу своєї роботи також є певною мірою теоретизуванням.

В 1986 році Скіннер написав статтю з перспективною назвою «Що неправильно в західному способі життя?», в якій він стверджував, що «поведінка жителів Заходу погіршилася, але її можна поліпшити у вигляді застосування принципів, виведених на основі експериментального аналізу поведінки» [89, с. 568]. Дана позиція не залишила критиків байдужими: вони справедливо вказали Скіннеру на те, що така готовність екстраполювати на підставі дослідних даних несумісна з його антитеоретичними установками і, в свою чергу, чітко демонструє той факт, що у своєму прагненні представити власний проект перебудови суспільства сам автор виходить за рамки чітких та точних даних, які можна суворо спостерігати.

Вузький діапазон досліджень поведінки у скіннерівських лабораторіях, який обмежувався найпростішими діями як натиском на важіль або клювання ключа, також не уникнув критики: противники теорії Скіннера стверджували, що такий підхід просто ігнорує численні аспекти поведінки, а саме твердження Скіннера про те, що будь-яка поведінка є визначально завченою, була оскаржена його колишнім студентом, який навчив понад шість тисяч тварин 38 видам виступу в телевізійних програмах, атракціонах та на ярмарках і побачив, що тварини демонстрували тенденцію до інстинктивної поведінки, коли необхідна підкріплена поведінка заважала їм отримати їжу [25]. Таким чином, підкріплення виявилось не таким всемогутнім, як стверджував Скіннер.

Позиція Скіннера у питаннях вербальної поведінки, зокрема погляди автора на технологію навчання мовлення у маленьких дітей, оспорювалася критиками на тій підставі, що певні види поведінки мають бути спадковими. Критики стверджували, що дитина не вивчає мову слово за словом завдяки підкріпленню, одержуваному за кожне правильно сказане слово; вона освоює граматичні правила,

необхідні для того, щоб будувати речення, і саме потенціал для формування даних правил, безумовно, є не набутих, а спадковим [26; 27].

Згідно поглядів Скіннера, наука про поведінку людини принципово не відрізняється від будь-якої іншої фактичної природної науки і розділяє її мету, тобто прагне передбачити і проконтролювати досліджуване явище, яке у випадку поведінкової науки є поведінкою.

Дотримуючись біхевіористичного підходу, Скіннер відстоював функціональний аналіз поведінки організму, який спрямований на встановлення точних і обумовлених зв'язків між поведінкою організму, тобто реакцією, і умовами навколишнього середовища, або стимулами, які контролюють дані реакції [65]. Причинно-наслідкові зв'язки, що виявляються в ході функціонального аналізу, стають загальним законом науки про поведінку (рис. 1.3).

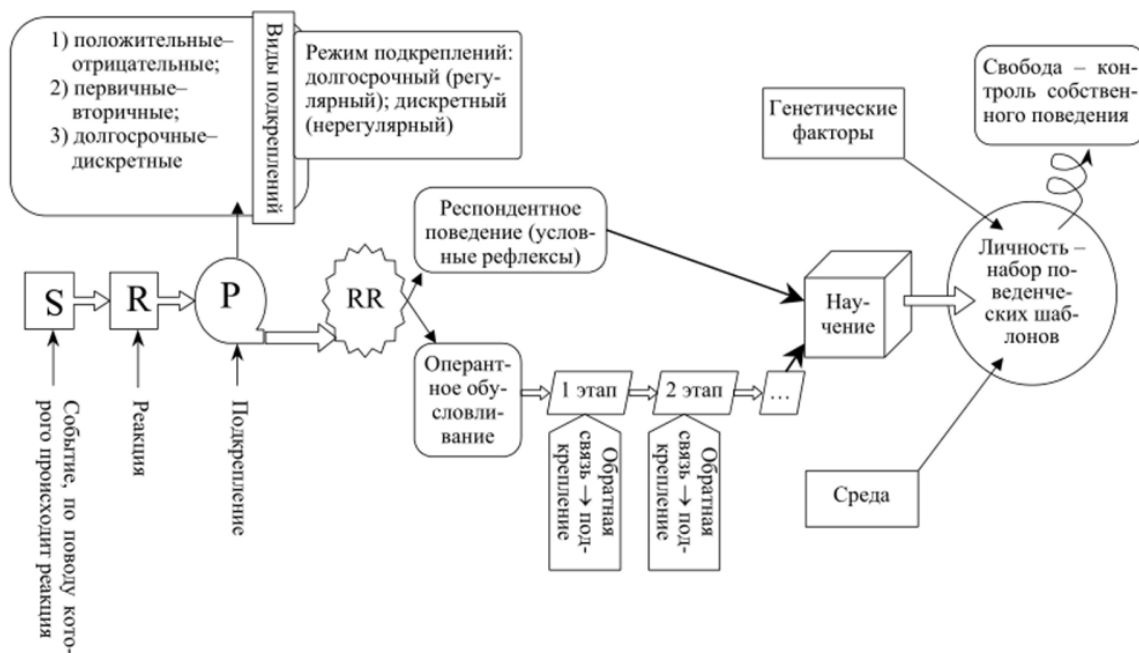


Рис. 1.3 Модель навчіння Б.-Ф. Скіннера

В своїй біхевіористичній теорії Скіннер заперечує психіку, зводячи її до рівня пояснювальної фікції. Скіннер, таким чином, зводить людську діяльність до простих поведінкових реакцій на зовнішні обставини: «... Не людина впливає на світ, а світ впливає на людину». Відповідно, індивід втрачає свої думки, можливість вибору та ініціативи, тобто свою власну індивідуальність. Скіннер стверджує, що «оперантна перспектива передбачає, що індивід не є ініціатором чого-

небудь, а виступає місцем, де щось відбувається».

Він наполегливо і непохильно дотримується ідеї про те, що будь-яка поведінка детермінується довкіллям, яке в свою чергу нагороджує, карає або ігнорує поведінкові реакції тварин чи людей. Скіннер пише: «Науковий аналіз поведінки переносить відповідальність, як і провину, на довкілля...» [73]. Звідси легко дійти висновку про те, що тільки зовнішнє середовище потребує правильного управління для досягнення бажаної поведінки.

Згідно позиції Скіннера стосовно моделі вибудовування поведінки, «технологія поведінки» має складатися з подібного «правильного» управління середовищем за допомогою підкріплення або непідкріплення. Таким чином, такого роду програмування життя кожного індивіда формує відповідний «репертуар поведінки», за рахнок чого можна викоринити всі антисоціальні вчинки [71]. Його поведінкова інженерія створює модель цивілізації, яка буде найкращим з усіх світів, що коли-небудь існували.

Скіннер пропонує програмування кожного індивіда як певного місця, кожної групи і навіть самого суспільства [68]. Наукова психологія, незважаючи на категоричність та наполегливість автора, не може прийняти подібну деформувану і спрощену теорію психічної діяльності людини.

## **1.2. Поняття «гідності» та «свободи» в роботах Б.-Ф. Скіннера**

Скіннер, висловлюючи думку про роль своєї поведінкової інженерії у створенні суспільства майбутнього, в своїй праці «По ту сторону свободи та гідності» впенено стверджує, що власне поняття свободи і гідності людини є продуктами донаукової стадії розвитку психології, яка, згідно думки автора, вірила в так звану «автономну людину», яка нібито здатна мислити, виносити судження, несе відповідальність за свою поведінку, вільна вибирати і зберігає гідність завдяки своєму вибору [73].

Власне наукова психологія, за твердженням Скіннера, виникла завдаки його відкриттям «технології поведінки». Відкидаючи ідею «автономної людини», Скіннер також відмовляється від ідеї свободи: автор стверджує, що вся поведінка

повністю і автоматично визначається зовнішніми обставинами – ні судження, ні вибір не беруть участь у цьому. «Свобода – це питання чинників підкріплення...» – зазначає Скіннер [75].

Він рішуче заперечує гідність особистості, вважаючи її непотрібним старомодним поняттям, оскільки покладати провину на індивіда за поведінку, що, згідно позиції автора, викликається лише зовнішніми силами, є абсурдним. «Помилково думати, — зазначає Скіннер, — що проблема полягає в тому, як звільнити людей. Вона полягає в тому, як покращити контроль над ними» [73]. Як вірно вказав англійський поет Стівен Спендер, ідеї Скіннера є ні що іншим, як «різновид фашизму без сліз» [16].

На думку Скіннера, людина ні в якому разі не може бути визнана вільною, оскільки її поведінка повністю детермінована зовнішніми обставинами. Екзистенціалісти, в свою чергу, займають протилежну і рівно неправильну позицію, вважаючи, що люди абсолютно вільні та їхня поведінка жодним чином не визначається зовнішніми обставинами. Марксизм, з іншого боку, визнає детермінізм, причинність, закони руху та розвитку, при цьому згідно марксизму люди та людське суспільство можуть бути вільними і вже досягли певного ступеня свободи.

Власне, сам Карл Маркс в «Економічно-філософських рукописах 1844 р.» писав: «Тварина безпосередньо тотожна зі своєю життєдіяльністю. Вона не відрізняє себе від своєї життєдіяльності. Вона є ця життєдіяльність. Людина ж робить саме свою життєдіяльність предметом своєї волі і своєї свідомості. Її життєдіяльність — свідома. Це не така визначеність, з якою вона безпосередньо зливається воедино. Свідома діяльність безпосередньо відрізняє людину від тваринної життєдіяльності... Тільки в силу цього її діяльність є своєрідною діяльністю» [5].

Особливим об'єктом критики Скіннера в роботі К.Маркса виступало твердження про те, що свідомість існує та виступає посередником між зовнішнім середовищем та поведінкою [94]. В той час як Маркс пов'язував свободу зі свідомістю, мисленням, судженням та вибором, Скіннер заперечував свідомість, а з нею і свободу.

Ф. Енгельс продовжив розвиток діалектичної концепції свободи марксизму, він писав: "Гегель перший правильно представив співвідношення свободи та необхідності. Для нього свобода є пізнання необхідності. "Сліпа необхідність, лише оскільки вона не зрозуміла". Не в уявній незалежності від законів природи полягає свобода, а в пізнанні цих законів і в заснованій на цьому знанні можливості планомірно змушувати закони природи діяти для певних цілей ... Свобода волі означає, отже, не що інше, як здатність приймати рішення зі знанням справи" [5].

Скіннер усуває як свідомість, так і знання, таким чином підриваючи основи людської свободи. Беручи до уваги відкриті наукою природні, соціальні та психологічні закони, марксизм пов'язує знання та свободу задля розуміння та всебічного охоплення концепту влади над самим собою. Згідно такої позиції, знання виступають тією силою, яка допомагає стати вільним.

Марксизм також критикує скіннерівське заперечення гідності особистості: гідність передбачає і відповідальність за свої ідеї, дії та стосунки з іншими, ґрунтується на мисленні, судженні та виборі, що ведуть до гідних дій; вона досягається у суспільстві чи соціальній групі, являючись фундаментально соціальною категорією, яка передбачає поняття свободи [5]. Навідміну від тенденцій нівелювання свободи людини у відносинах із соціумом, що спостерігаються у теорії Скіннера, марксизм розглядає соціалізм як віху на шляху до більшої свободи та досягнення дійсної рівності, економічної стабільності, сприятливих можливостей та поглиблення знань. Коли марксизм стверджує, що існують закони соціального розвитку, які ведуть через свідому боротьбу на краще суспільству, Скіннер рішуче виступає проти такої позиції і вбачає джерело кращого розвитку суспільства в своїй «поведінковій інженерії» [31].

Скіннер дійсно писав про те, що задля побудови найкращого суспільства необхідно більше контролю. Він вказує, що контроль у суспільстві багато в чому ґрунтується на покаранні: якщо приймати існування свободи та гідності, то можна зробити логічне заключення, що людина несе відповідальність за свої вчинки і якщо не поводить належним чином, заслуговує на те, щоб понести



кару. Сам же автор, не будучи сторонником ідей людської свободи, пропонує контроль, заснований на інших принципах – не покаранні, а підкріпленні. Як писав Скіннер: «наше завдання не в тому, щоб влаштовувати моральну боротьбу або демонструвати іншим свої внутрішні чесноти. Вона полягає в тому, щоб зробити наше існування менш важким і через це звільнити для більш підкріплюючої діяльності той час і енергію, які ми витрачаємо на уникнення покарання» [10, с. 73].

Головна проблема даної концепції полягає в тому, якими будуть цілі цього контролю. Технологія поведінки, яку пропонує Скіннер, є етично нейтральною, адже її використання може супроводжуватись як позитивними, так і різко негативними намірами. Олдос Хакслі, читаючи роботи Скіннера та посилаючись на них у своїх нарисах, чудово описав цей аспект: з одного боку, Хакслі критично сприймав біхевіористську ідею контролю поведінки, виразивши своє негативне ставлення у широко відомій антиутопії «Про чудовий новий світ» - у ній він зобразив суспільство, фактично побудоване на біхевіористських принципах формування умовних рефлексів; з іншого боку, у своєму есе «Повернення до чудового нового світу» Хакслі згадує утопію Скіннера «Уолден-2», під чийм впливом він написав роман «Острів», в якому на основі технології поведінки, використанні позитивного підкріплення, створюється вже утопічне суспільство. Стосовно цього Скіннер писав: «Всіх нас контролює світ, у якому ми живемо, і частина цього світу сконструйована чи буде сконструйована людиною. Питання полягає в наступному: чи повинні нас контролювати випадковості, тирані чи ми самі шляхом ефективного культурного проектування» [75, с. 32-33].

Шалена дискусія, викликана ідеями Скіннера в праці «По той бік свободи та гідності», сприяла тому, що за кілька років було продано понад мільйон її екземплярів та появу ще більшої кількості як позитивних, так і негативних статей. Більш ніж через 10 років з часу виходу праці, власне сам автор відгукнувся про неї наступним чином: «Слухаючи останню частину опери «Золото Рейну», я прочитав кілька сторінок з «По той бік свободи і гідності» і вперше відчув образу на моїх критиків. Це гарна книжка. Навіть велична, я вважаю. Кожна пропозиція

настільки зрозуміла і чесна, наскільки я міг написати. Нема звернень до емоцій. Нема риторики. Немає води. Немає хибної підтримки, на кшталт математизації, побудови моделей, фізіологізації чи аналогій з мозком. Я відчув, що до моїх очей підступають сльози – але не від гніву на злу критику, а з вдячності, що зміг написати цю книгу» [66, с. 323-324].

Головною рисою скіннерівської моделі суспільства є її надзвичайна схожість, гранична з повною ідентичністю до капіталістичної системи. Скіннер говорить про «найкращу систему заробітної плати, яку тільки міг вигадати промисловець» [88]. Він твердо вважає, що «цивілізація має бути досить постійною» [87].

У своїй ранній книзі «Уолден-2» (1928) Скіннер очевидним чином висловлює недовіру до виборчої системи та в цілому до інтелекту членів свого суспільства, в той час як його утопічне суспільство «Уолден-2» створено за допомогою «поведінкової інженерії» невивіркованою Радою проектувальників — урядом експертів [88].

Застосування своєї системи підкріплення Скіннер вбачає у контролі за молоддю: «Серйозна проблема виникає, коли молоді люди відмовляються служити в збройних силах і дезертують в інші країни, але ми мало чого досягнемо, «звертаючись до більшої лояльності або почуття патріотизму». Єдине, що треба змінити – це фактори підкріплення, які спонукають молодь поводитися належним чином щодо свого уряду» [73, с.157].

Виходячи із всього вищезазначеного характеристика Макса Блека скіннерівського «нового світу» виявляється цілком доречною: «Це світ добре контрольованих людей, які виробляють фізичні рухи у відповідь на приховані підкріплення... Краще вже померти, ніж перебувати на положенні спеціально відгодованої великої рогатої худоби» [17].

Скіннерівська модель суспільства спрямована на перетворення людей на однакових, позбавлених ідентичності та свободи, немислячих, нічого не відчуваючих роботів, якими керує певна група еліти, що стоїть на вершині ієрархічної піраміди.

### 1.3. Погляди Б.-Ф. Скіннера на особистість

Скіннер, будучи радикальним біхевіористом і акцентуючи увагу на вирішальній ролі зовнішніх стимулів на формування індивіда, заперечує всі уявлення про те, що люди автономні і, відповідно, людська поведінка визначена ймовірним існуванням внутрішніх факторів, таких як неусвідомлені імпульси, архетипи, риси характеру тощо. Він стверджує: «Автономна людина служить для того, щоб пояснити тільки те, що ми не можемо пояснити іншим чином. Її існування залежить від нашого невігластва, і вона природно втрачає свою автономність у міру того, як ми все більше дізнаємося про поведінку ... немає потреби відкривати для себе, що насправді являє собою особистість, стан розуму, почуття, риси характеру, плани, цілі, наміри або щось інше, що характеризує автономну людину, для того щоб просунутися в науковому аналізі поведінки» [73, с. 12-13].

Позиція Скіннера проти інтрапсихічних причин полягає не в тому, що вони виступають як неприйнятний феномен для вивчення, а в тому, що вони оповиті термінологією, яка, на думку автора, не дозволяє давати робочі визначення і здійснювати емпіричну перевірку. В історії науки, як зазначає дослідник, зазвичай необхідно повністю відійти від умовидних концепцій, а не видозмінювати їх так, щоб стало можливим емпіричне вивчення [91].

Таким чином, якщо до умовидної концепції звертаються для того, щоб пояснити поведінку, її потрібно перевести в терміни, які відповідатимуть експериментальним діям, що застосовуються в дослідженні і вимірах. Тобто, першочергово необхідно усвідомити, що саме можна спостерігати і дослідити, після чого визначається, чи розширюють додаткові пояснення розуміння поданої поведінки.

Згідно теорії Скіннера, якщо необхідно зрозуміти, що стало причиною виключення компетентної студентки з університету, необхідно перевірити умови оточення, які передували даній події, замість пошуку пояснення в складній для ідентифікації психічній реальності [63]. Наприклад, чи відволікав від навчання

шум в гуртожитку? Чи були фінансові труднощі та необхідність у роботі негативними факторами для успішності навчальної діяльності? Ці питання показують, що Скіннер бачив відповідальність за дії людини в зовнішніх обставинах, а не у сфері автономної людини. Для Скіннера оточення — все і, відповідно, причини всього варто шукати лише в оточенні.

Теорія Скіннера, таким чином, не робить спроб міркувати про процеси внутрішнього стану людини, так як це вважається непридатним для наукового пояснення поведінки. Скіннер стверджував, що людський організм це так званий «чорний ящик», чий вміст, тобто мотиви, потяги, конфлікти, емоції тощо, слід виключити зі сфери емпіричного дослідження [80].

Згідно Скіннера, адекватні тлумачення можна зробити не звертаючись до будь-яких інших пояснень, за виключенням тих, що відповідають за функціональні зв'язки між різноманітними зовнішніми стимулами і відповідними даним стимулам поведінковими реакціями [79]. При цьому Скіннер різко та категорично відхиляє вивчення внутрішніх явищ або «вищих психічних процесів»: він вважав, що психологи повинні давати адекватні пояснення конкретним явищам, при цьому обов'язковою умовою є можливість дані явища надійно та об'єктивно виміряти [65]. Такого роду значимість об'єктивності характеризує спробу Скіннера визнати законність внутрішніх станів і явищ.

Скіннерівський радикальний біхевіоризм наголошує на інтенсивному аналізі характерних особливостей минулого досвіду людини та унікальних вроджених здібностей.

У поведінковому аналізі людина розглядається в якості організму зі своїм набутим набором поведінкових реакцій. Скіннер стверджує, що «людина — не породжуючий чинник; вона є локусом, точкою, в якій безліч генетичних умов та обставин оточення поєднуються у спільній дії. Як така вона залишається, безсумнівно, унікальною. Ніхто інший (якщо в нього немає ідентичного близнюка) не має її генетичних даних, і беззастережно ніхто інший не має такого ж особистого минулого, яке притаманне тільки їй. Отже, ніхто інший не веде себе так само» [93, с. 167-168].

Звідси, згідно Скіннера, вивчення особистості передбачає знаходження своєрідного характеру взаємовідносин між поведінкою організму та результатами, що підкріплюють її. Таким чином, індивідуальні відмінності між людьми слід розуміти в термінах взаємодії поведінка-оточення в часі. Вивчення передбачуваних властивостей та впливу гіпотетичних структур усередині людини, згідно позиції Скіннера, є недоцільним та не надає достовірних наукових результатів.

Спрощена теорія Скіннера і його опора тільки на модель «реакція - підкріплення (поведінка-винагорода)» спростовується численними експериментальними даними з вивчення динамічного стереотипу, умовнорефлекторного перемикання, умовних реакцій уникнення тощо [48].

Надзвичайно важливе значення щодо критики скіннеровської теорії мають уявлення І.П.Павлова про другу сигнальну систему. Тварини, як показав Павлов, здатні реагувати лише на першосигнальні подразники, тобто світ, звук, запах, смак тощо; друга сигнальна система — це людська мова, в якій слова позначають реальні предмети та замінюють перші сигнали.

Саме ролі другої сигнальної системи Павлов надавав величезне значення: «Цим запроваджується новий принцип нервової діяльності – відволікання й разом узагальнення незліченних сигналів попередньої системи, в свою чергу знову ж таки з аналізуванням та синтезуванням цих нових узагальнених сигналів, – принцип, що зумовлює безмежне орієнтування у навколишньому світі і створює вищий рівень пристосування людини – науку, як у вигляді загальнолюдського емпіризму, так і в її спеціалізованій формі» [7, с.215].

У даному випадку поведінковому автомату Скіннера протиставляється складна свідомо мисляча людська істота, яка виявляється здатною до найкращого пристосування до навколишнього світу завдяки науці.

Наукова психологія, маючи під собою основу у вигляді цілком сформованої наукової теорії, що отримала експериментальне підтвердження, враховує складність та діалектичну природу людської психічної діяльності. Ф.В. Бассін, наприклад, стверджує: «Людину можна зрозуміти тільки як психофізіологічну

істоту, яка відображає всю складність і різноманітність своїх незліченних зв'язків із зовнішнім світом» [17].

В свою чергу, Скіннер зводить і таким чином значно спрощує всю людську психологію до поведінки у відповідь на зовнішні заохочення та покарання, в той час як наукова психологія досить виправдано розглядає поведінку лише як одну з численних рис і явищ психічного життя. Крім фізіологічної основи ментальної та поведінкової діяльності, що вивчається наукою про вищу нервову діяльність, існують ще й психічні процеси, які Скіннер, знову таки, рішуче відкидає [72].

Психічні процеси, такі як сприймання та пам'ять, мають найважливіше значення для адаптивної діяльності; емоції беруть участь у складних реакціях на динамічну реальність; риси особистості, набуті у процесі життєвого досвіду індивіда, забезпечують постійність реакцій та сталість індивідуальності у взаємодії з реальністю; свідомість і мислення дозволяють нам набувати інформацію, формувати судження і робити вибір, ставити цілі та свідомо і цілеспрямовано організовувати свою поведінку [35]. Очевидно, що саме суспільство та суспільні відносини здійснюють найважливіший вплив на наші думки, почуття і поведінку. Як писав Маркс: «У своїй дійсності людська сутність є сукупністю всіх суспільних відносин» [5]. Людина відрізняється від тварин своєю суспільною працею, соціальним спілкуванням, засвоєнням соціального досвіду та використанням мови, а також наявністю ідей, установок, відносин, моралі та правил поведінки у суспільстві. В ході свого індивідуального розвитку та життєдіяльності людина як соціокультурна істота засвоює переконання, звичаї, цілі, мораль, ідеологію та філософію нації, класу, сім'ї та соціальної групи. Це «інтерналізоване відображення» соціального життя є основою формування почуттів, думок, суджень, виборів, цілей та власне поведінки [44].

Відповідно, в той час як Скіннер наполягає на формуванні і регуляції поведінки її наслідками, що відображено в його теорії оперантного обумовлення, наукова психологія вважає, що поведінка формується і підтримується відчуттями, сприйняттями, пам'яттю, емоціями, рисами особистості, свідомістю, мисленням, знаннями, намірами, цілями, суспільством, разом із її наслідками.

#### 1.4. Утопічні погляди Б.-Ф. Скіннера на суспільство у праці «Уолден-2»

Влітку 1945 року Б. Ф. Скіннер написав роман-утопію «Сонце - це лише ранкова зірка», який він опублікував у 1948 році під назвою «Уолден-2» [88]. Поштовх до книги виник під час обідньої розмови навесні 1945 року з другом, чий зять перебував у південній частині Тихого океану, коли Друга світова війна наближалася до кінця. Скіннер розмірковував про те, що робитимуть молоді люди, коли війна закінчиться. «Який сором, — сказав він, — що вони покинуть свій дух хрестового походу і повернуться лише для того, щоб увійти в старе безперервне американське життя — отримати роботу, одружитися, орендувати квартиру, зробити перший внесок на машину, мати дитину чи двоє» [82, с. 292]. Коли його запитали, що їм робити замість цього, він відповів: «Їм слід експериментувати; вони повинні досліджувати нові способи життя, як це робили люди в громадах дев'ятнадцятого століття» [82, с. 292].

«Уолден-2» був першим розширенням Скіннера своєї науки, системи та філософії на питання соціальної справедливості та людського благополуччя. У 1950-х роках його наука була поширена на фундаментальні дослідження людської поведінки: оперантна поведінка людини [45]; у 1960-х роках його застосовували для вирішення суспільних проблем: прикладний аналіз поведінки [29]; а в 1970-х роках Скіннер знову залучив утопічні теми [84; 86; 63; 59]. До кінця свого життя Скіннер продовжував розглядати утопічні теми та гуманістичні проблеми, часто в якості контексту використовував «Уолден-2» [73; 74; 70; 69; 76; 87; 72; 89; 90]. У цьому процесі книга стала невід'ємною частиною слави та визнання, які він здобув як громадський інтелектуал.

Згідно авторського наміру, «Уолден-2» є утопічним за своїм змістом [46; 56]: Скіннер очевидно намагався зобразити цілком досяжне, на його думку, «хороше життя» [84]. При цьому він вказав на п'ять принципів, які його книга розділяє з «Уолденом» Генрі Девіда Торо (1854): « (1) Жоден спосіб життя не є неминучим. Уважно вивчіть свій. (2) Якщо вам він не подобається, змініть його. (3) Але не намагайтеся змінити його за допомогою політичних дій. Навіть якщо

вам вдасться отримати владу, ви наврядчи зможете використовувати її більш мудро, ніж ваші попередники. (4) Попросіть, щоб вас залишили на самоті, щоб вирішити свої проблеми по-своєму. (5) Спростіть ваші потреби. Дізнайтеся, як бути щасливим, маючи менше майна». [82, с. 346].

Проте «Уолден» Г.-Д. Торо, на думку Скіннера, був лише «утопією для одного» [87, с. 2]. Соціальна справедливість і людське благополуччя, за Скіннером, вимагають набагато більшого, ніж суворий індивідуалізм - вони закликають до науки і техніки поведінки. Скіннер стверджував вибір був очевидним: «Або ми нічого не робимо і дозволяємо жалюгідному і, ймовірно, катастрофічному майбутньому наздогнати нас, або використовуємо наші знання про людську поведінку, щоб створити соціальне середовище, в якому ми будемо жити продуктивним і творчим життям, і робимо це, не ставлячи під загрозу шанси тих, хто слідує за нами та зможе зробити те ж саме. Щось нахштальт «Уолден-2» було б непоганим початком». [88, с. 16].

Скіннер заперечував важливість історії для наукового передбачення майбутнього: він вважав, що в історії немає повторень, і якщо навіть вчений має інформацію про минуле, він не зможе знайти схожого випадку в історії, щоб отримати реальну користь з минулого досвіду. Скіннер вважав, що нічого так не вважає в оцінці сьогодення, ніж історія: «Сьогодні - матеріальна річ, з якою ми можемо поводитися більш-менш науково». Слід зазначити, однак, що ця думка є суто особистою думкою вченого, який у своєму романі зазначає, що готовий вислухати будь-якого опонента, який буде з ним не згоден і обов'язково уважно проаналізувати всі тези опонента.

З питанням історії тісно сплітається питання про особисту свободу людини, яка живе в суспільстві. Яка ступінь свободи є у людини, і чи є вона взагалі, якщо зрештою громада регламентує всі правові норми? Вустами Дж. Фрезера Скіннер проголошує свій основний постулат «Уолден-2»: «Ми не можемо залишити людство у владі випадкового або зацікавленого контролю. Тільки використовуючи принцип позитивного підкріплення, і ретельно уникаючи сили чи загрози, ми можемо зберегти почуття особистої свободи».



Незважаючи на утопічність «Уолден-2» за сучасними стандартами, він був і залишається суперечливим до такої міри, що його називали антиутопією через численні непередбачувані передумови та практики [42]. Його передумови критикують за те, що вони відкидають цілі, розум і свободу, без яких соціальна справедливість імовірно не має ніякого підґрунтя, а описана практика нібито включала поведінкову інженерію та маніпулювання розумом [47].

Критики також стверджують, що передумови та практики були продиктовані Скіннером та його наукою. Як сказав один критик, утопічне бачення Скіннера могло «змінити природу західної цивілізації більш катастрофічно, ніж фізики-ядерники та біохіміки разом узяті» (Jessup, 1948, p. 192). Однак дана критика не несе великого значення, оскільки вони ототожнюють бачення Скіннера з есенціалістськими передумовами та практиками, тоді як це були припущення чи відкриття, які потім були продемонстровані, а не апріорні ознаки поведінково-аналітичної утопії.

Що стосується передумов Скіннера, то вони були не більше ніж натуралізмом, застосованим до людської діяльності. Натуралізм — це робоче припущення, що поведінка є частиною природи, а отже, законною та впорядкованою сама по собі функцією історичних та поточних екологічних та біологічних випадковостей та контекстів. Розширення Скіннером натуралізму для підтримки соціальної справедливості та добробуту людей було кульмінацією філософії Просвітництва, яка впливала з Наукової революції.

Якщо ж говорити про сенс, розум та свободу, Скіннер ніколи не намагався їх відкинути, а здійснював спроби натуралізувати їх. На його думку, ціль людини була не питанням апріорного розумного задуму, а якістю поведінки в контексті, обраному за її наслідками; розум був не місцем чи річчю, яку ми самі створили, а вчинками та реакціями, особистими та суспільними, набутими в соціальному контексті; свобода визначається автором не як свобода волі, а як наявність необхідного репертуару та можливостей для досягнення цінних результатів [70; 76]. З огляду на це, соціальна справедливість і добробут людини стають балансом між, по-перше, індивідуальними практиками, які покращують здатність людей

поводитися цілеспрямовано, уважно та вільно та , по-друге, культурними практиками, які підвищують шанси спільноти на виживання. Вони відображають динамічний баланс між часто суперечливими інтересами, який не є випадковим або невизначеним, оскільки соціальна справедливість і людське благополуччя, як стверджує Скіннер в «Уолден-2», в принципі передбачувані та контрольовані. Натуралістичний підхід Скіннера до мети, розуму та свободи ніколи не був добре прийнятий в американській інтелектуальній та популярній культурі, оскільки був несумісний з культурним етосом індивідуалізму та свободи та з контрпро-світницьким романтизмом [70; 73; 76; 83]. Однак, натуралізм зберігся в науці і сьогодні поширюється на етику, цінності та філософію самої науки [34; 36; 57; 100].

Практики в праці «Уолден-2», як зазначалося, піддавались значній критиці за антиутопічні вправи з поведінкової інженерії та маніпуляції розумом, продиктовані Скіннером та його наукою. За словами Скіннера, практики не є антиутопією просто тому, що вони контролюють поведінку: поведінка вже контролюється, частина контролю є гуманізуючою, частина — дегуманізуюча. Скіннер намагався викоринити дегуманізацію через відразливий контроль — достатньо добре зрозумівши її через науку, щоб контролювати її, а потім замінити гуманізуючими формами контролю за допомогою позитивного підкріплення, що сприяло соціальній справедливості та добробуту людей. У цьому Скіннер відобразив американський соціальний прогресивізм початку 20 століття, шукаючи практик, які б покращили психічне та фізичне здоров'я, стандарти праці та повсякденного життя, а також освіти та навчання.

І все ж, не можна повною мірою стверджувати, що практика «Уолден-2» була продиктована Скіннером або його наукою [56]. Це були практики, які підтвердили свою доцільність у дослідженнях Скіннера, а потім продемонстрували, що вони працюють на тому конкретному етапі розвитку громади. Дані практики задовольняли потреби громади, таких як: використання прозорих скляних пластин замість непрозорих, дитячі ліжечка з клімат-контролем замість

відкритих ліжечок і манежів, практика групового виховання дітей замість нуклеарних сімей, самоконтроль через позитивне та негативне підкріплення замість покарання. Вони не були продиктовані наукою Скіннера і, відповідно, не впливали з певного принципу поведінки. Деякі практики, відображені у «Уолден-2» (наприклад, ефективність) були тими, які Скіннер щиро цінував як вчений і соціальний прогрессор, так само як і власне американська культура тієї епохи [58]. Більше того, ці практики будуть розвиватися і надалі [78; 54].

Наука Скіннера проявляє свою цінність у наслідках, імовірно очевидним є існування навмисних спільнот, заснованих на його книзі. Насправді, однак, існує небагато таких спільнот, або вони настільки змінилися, що більше не приймають натуралістичних передумов Скіннера та не беруть участь у описаних ним практиках [18; 43; 53; 20]. Найбільшим і найвідомішим з них є Twin Oaks [40; 41]. Єдиною навмисною спільнотою, яка продовжує базуватися на баченні експериментів Скіннером, є Comunidad Los Horcones [28]. Хуан Робінсон-Бустаменте, який виріс і продовжує будувати там свій будинок, говорить: «Мені сумно, що жива спільнота Уолден-2, як-от Лос-Горконес, оцінюється за тим, що дідусь Скіннер написав або не написав у романі. З нашої точки зору, той факт, що спільнота надихається романом, не робить її «Уолден-2». На нашу думку, спільнота Уолден-2 – це спільнота, члени якої твердо віддані застосуванню науки поведінки для створення нового та кращого суспільства. Ми вважаємо Los Horcones спільнотою Уолден-2, тому що ми робимо це, щоб сформувати гуманістичне суспільство, засноване на співпраці, взаємодопомозі, ненасильстві та екологічній стійкості». [19, с. 56].

Очікувати існування багатьох спільнот Уолден-2 є занадто суворим випробуванням практик, описаних Скіннером, так як відповідні практики, які виникли в одному місці й часі, нелегко узагальнити на інших. Більше того, сама кількість і якість змін, які необхідні та такого масштабного впровадження, визнаються надзвичайно великими та малоімовірними. Наприклад, нам довелося б залишити наші нуклеарні сім'ї та передати догляд за дітьми громаді; особисту власність та фінанси необхідно було б віддати під контроль громади; громада

вирішувала б численні денні питання, такі як харчування, одяг тощо. Незважаючи на те, що ми все одно будемо вести цілеспрямований спосіб життя, приймати особисті рішення і мати багато свобод, особливо свободу від неконтрольованого контролю, багатьом людям буде важко досягти масштабу цих змін. Не дивно, що «Уолден-2» не був широко тиражований та не мав стійкої популярності у західній культурі.

Незважаючи на вищеописані проблеми, багато практик, описаних Скіннером у «Уолден-2», існують по частинах у сучасних інтенційних спільнотах, а також у прикладному аналізі поведінки, в якому їх мета визначається покращенням соціальної справедливості і добробуту людей [59].

Скіннер описав низку практик у «Уолден-2», які, на думку автора, допоможуть запобігти хворобам і сприяти фізичному благополуччю людей і громади. Такі практики включають: мінімізацію натовпу та ізоляцію немовлят, якщо це необхідно, для зменшення поширення інфекції; перебування на вулиці для підтримки імунної системи, забезпечення щоденних фізичних вправ і поживного харчування для загальної підтримки здоров'я. Підтримка психічного здоров'я, згідно поглядів автора в "Уолден-2", відбувається за допомогою забезпечення змістовної роботи, яка використовує індивідуальні переваги його членів, забезпечення достатнього вільного часу для здійснення хобі та інтересів, спеціального графіку роботи для зниження стресу і надання достатніх можливостей як для групової, так і для індивідуальної діяльності. Автор також піднімає питання здоров'я навколишнього середовища, хоча в 1940-х роках це не було загальноактуальною поширеною проблемою. Скіннер описав методи сприяння сталому сільському господарству, як наприклад підтримання здорових пасовищ за допомогою ротаційного випасу, скорочення використання дефіцитних ресурсів, розробка ефективних побутових методів, переробка і зменшення витрат, моніторинг якості води тощо [88]. Скіннер також був стурбований проблемою звільнення від бідності в громаді та рівний розподіл ресурсів всередині неї. Кожен член громади, згідно концепції "Уолден-2", був зобов'язаний вносити свій внесок у роботу громади, створюючи таким чином резерв робочої сили, достатній

для задоволення потреб громади. Ресурси також використовувалися таким чином, щоб забезпечити належний капітал громади, товари та послуги від колиски до могили для нинішніх та майбутніх поколінь. Нарешті, багатство було розподілено рівномірно, жоден член громади не отримав вигоду за рахунок іншого.

У "Уолден-2" практика громади була такою, яка, як припускав Скіннер, буде корисною для обох інтересів. В той же час, вони були випадковими, тобто залежали від історичних особистих і наукових цінностей Скіннера, а також від культурного контексту Америки після Другої світової війни. Вони залежали від еволюції громади в контексті змін в американській культурі і від самоексперименту громади, тобто від її систематичного пошуку та виявлення практик, які максимізували здоров'я, багатство та мудрість особистості та суспільства [78]. Отже, утопічне бачення Скіннера не стосувалося жодної практики "Уолден-2", крім експериментування: бачення автора полягало у пошуку та виявленні методів, які максимізують соціальну справедливість і добробут людини, що було унікальним внеском Скіннера в утопічний жанр, і власне саме це відрізняє "Уолден-2" від усіх інших. Автор закликав: «Не розглядайте жодну практику як незмінну. Змінюйтесь і будьте готові змінитися знову. Не приймайте вічної правди. Експериментуйте» [82, с. 346].

Він описав безліч практик вирішення проблем індивідуального, соціального та культурного значення, багато з яких мають широкий масштаб, наприклад, в економіці, освіті, екологічній стійкості та особистому способі життя. Їхнє рішення було знайдено у застосуванні аналізу поведінки для зміцнення здоров'я, багатства та мудрості особистості і суспільства. Частково це було пов'язано з пропагандою Скіннером застосування його науки для покращення стану людини, а також з тим, що можна було б очікувати від будь-якої природничої науки — її застосування [51]. Прикладний аналіз поведінки є мірилом успіху утопічного бачення Скіннера у «Уолден-2» (1948): експериментувати.

## **Висновки до розділу 1**

Б.-Ф. Скіннер відомий своїми експериментальними дослідженнями, здійсненими на тваринах, разом із дослідженнями дітей з аутизмом та розумовою відсталістю. В центрі його досліджень знаходилась тема оперантного умовлення поведінки, тобто формування поведінки шляхом підкріплення бажаної відповіді-реакції.

Скіннер, на відміну від багатьох дослідників, не підкреслював важливість нейрофізіологічних чи генетичних чинників, що відповідають за поведінку людини. Його недовіра до фізіолого-генетичних концепцій поведінки заснована на стійкому переконанні, що не можна експериментальним шляхом визначити їх вплив на поведінку. Скіннер пояснював своє неприйняття так званої «фізіологізації» тим фактом, що: «Навіть коли можна показати, що певні аспекти поведінки залежать від часу народження, статури або генетичної конституції, цей факт можна використовувати обмежено. Він допомагає нам передбачити поведінку, але має малу цінність для експериментального аналізу чи практичного застосування, тому що такою умовою не можна маніпулювати після того, як людина зачата».

Відповідно, Скіннер заперечував доцільність біолого-генетичних елементів поведінки, оскільки вони не піддаються зміні за допомогою чітко контрольованого впливу. Він також наполягав на необхідності використання біхевіорального аналізу і в тому випадку, якщо вчені, які вивчають мозок, врешті-решт відкриють біолого-генетичні змінні, які впливають на поведінку, адже тільки біхевіоральний аналіз може дати найбільш чітке пояснення впливу даних змінних.

Скіннер допускав, що поведінку можна достовірно визначити, передбачити і проконтролювати за допомогою зовнішніх умов. Він виступає проти допущення будь-якої вільної волі чи іншого «свідомого» явища, оскільки в його концепції люди за своєю суттю — надзвичайно складні, але все ж машини.

Найбільше заперечень проти біхевіоризму Скіннера викликали властиві його концепціям крайній позитивізм та заперечення всіх теорій. Як вірно підмітили опоненти Скіннера, звести до нуля всі теоретичні побудови немож-

ливо, адже деталі експерименту мають бути заплановані заздалегідь, що саме собою свідчить про побудову хоча б найпростішої теорії. Зазначалося також, що прийняття Скіннером базових принципів формування умовних рефлексів за основу своєї роботи також є певною мірою теоретизуванням.

Вузький діапазон досліджень поведінки у скіннерівських лабораторіях, який обмежувався найпростішими діями як натиском на важіль або клювання ключа, також не уникнув критики: противники теорії Скіннера стверджували, що такий підхід просто ігнорує численні аспекти поведінки, а саме твердження Скіннера про те, що будь-яка поведінка є визначально завченою, була оскаржена його колишнім студентом, який навчив понад шість тисяч тварин 38 видам виступу в телевізійних програмах, атракціонах та на ярмарках і побачив, що тварини демонстрували тенденцію до інстинктивної поведінки, коли необхідна підкріплена поведінка заважала їм отримати їжу. Таким чином, підкріплення виявилось не таким всемогутнім, як стверджував Скіннер.

Згідно позиції Скіннера стосовно моделі вибудовування поведінки, «технологія поведінки» має складатися з подібного «правильного» управління середовищем за допомогою підкріплення або непідкріплення. Таким чином, такого роду програмування життя кожного індивіда формує відповідний «репертуар поведінки», за рахунок чого можна викоринити всі антисоціальні вчинки. Його поведінкова інженерія створює модель цивілізації, яка буде найкращим з усіх світів, що коли-небудь існували.

Скіннер пропонує програмування кожного індивіда як певного місця, кожної групи і навіть самого суспільства. Наукова психологія, незважаючи на категоричність та наполегливість автора, не може прийняти подібну деформовану і спрощену теорію психічної діяльності людини.

Він рішуче заперечує гідність особистості, вважаючи її непотрібним старомодним поняттям, оскільки покладати провину на індивіда за поведінку, що, згідно позиції автора, викликається лише зовнішніми силами, є абсурдним. «Помилково думати, - зазначає Скіннер, - що проблема полягає в тому, як звільнити людей. Вона полягає в тому, як покращити контроль над ними». Як вірно вказав

англійський поет Стівен Спендер, ідеї Скіннера є ні що іншим, як «різновид фашизму без сліз».

Скіннер дійсно писав про те, що задля побудови найкращого суспільства необхідно більше контролю. Він вказує, що контроль у суспільстві багато в чому ґрунтується на покаранні: якщо приймати існування свободи та гідності, то можна зробити логічне заключення, що людина несе відповідальність за свої вчинки і якщо не поводить належним чином, заслуговує на те, щоб понести кару. Сам же автор, не будучи сторонником ідей людської свободи, пропонує контроль, заснований на інших принципах – не покаранні, а підкріпленні. Як писав Скіннер: «наше завдання не в тому, щоб влаштовувати моральну боротьбу або демонструвати іншим свої внутрішні чесноти. Вона полягає в тому, щоб зробити наше існування менш важким і через це звільнити для більш підкріплюючої діяльності той час і енергію, які ми витрачаємо на уникнення покарання».

Скіннерівська модель суспільства спрямована на перетворення людей на однакових, позбавлених ідентичності та свободи, немислячих, нічого не відчуваючих роботів, якими керує певна група еліти, що стоїть на вершині ієрархічної піраміди.

Згідно Скіннера, адекватні тлумачення можна зробити не звертаючись до будь-яких інших пояснень, за виключенням тих, що відповідають за функціональні зв'язки між різноманітними зовнішніми стимулами і відповідними даним стимулам поведінковими реакціями. При цьому Скіннер різко та категорично відхиляє вивчення внутрішніх явищ або «вищих психічних процесів»: він вважав, що психологи повинні давати адекватні пояснення конкретним явищам, при цьому обов'язковою умовою є можливість дані явища надійно та об'єктивно виміряти. Такого роду значимість об'єктивності характеризує спробу Скіннера визнати законність внутрішніх станів і явищ.

Скіннерівський радикальний біхевіоризм наголошує на інтенсивному аналізі характерних особливостей минулого досвіду людини та унікальних вроджених здібностей.



Звідси, згідно Скіннера, вивчення особистості передбачає знаходження своєрідного характеру взаємовідносин між поведінкою організму та результатами, що підкріплюють її. Таким чином, індивідуальні відмінності між людьми слід розуміти в термінах взаємодії поведінка-оточення в часі. Вивчення передбачуваних властивостей та впливу гіпотетичних структур усередині людини, згідно позиції Скіннера, є недоцільним та не надає достовірних наукових результатів.

Відповідно, в той час як Скіннер наполягає на формуванні і регуляції поведінки її наслідками, що відображено в його теорії оперантного обумовлення, наукова психологія вважає, що поведінка формується і підтримується відчуттями, сприйняттями, пам'яттю, емоціями, рисами особистості, свідомістю, мисленням, знаннями, намірами, цілями, суспільством, разом із її наслідками.

## РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ СКІННЕРА В ПРАКТИКУ

### 2.1. Концепція програмованого навчання

Різноманітність теоретичних спроб пояснити процеси навчання людей походить з відмінностей у поглядах на природу знання та людської психіки. У такому багатстві теорій фізіологічний підхід, представлений у сфері психологічного знання з 20-го століття біхевіористичним напрямком, є одним із генеральних ліній побудови базової аксіоматики педагогічної психології.

Біхевіористська концепція концентрується навколо умов існування та зовнішніх стимулів і ставить під сумнів існування усвідомленого вибору або вільної волі. Серед основних положень біхевіоризму варто виділити наступні твердження:

- 1) об'єктом дослідження психології визначається активність;
- 2) свідомість та її феномени виводяться за рамки психології;
- 3) параметри фенотипу ігноруються;
- 4) відмінності людини від тварин не враховуються.

В середині 20-го століття в біхевіоризмі виділяється нова течія, яку багато в чому можна було б назвати радикальною - необіхевіоризм. Поява даного напрямку тісно пов'язана з ім'ям Берреса Фредеріка Скіннера, який не просто виводить свідомість за рамки психологічної науки, а заперечує сам факт її існування, що саме по собі позбавляє людини тих якостей, існування яких передбачається аксіоматикою багатьох теоретичних побудов в рамках психологічної дисципліни.

Погляди біхевіористів на сферу людської психіки однаково відкидають і Е. Фромм, і К. Лоренц [13, с. 22; 4, с. 55]. Обидва мислителі звинувачують біхевіористську теорію в механіцизмі, дегуманізації та тоталітарному ухилі. Звинувачення варто вважати справедливими, але лише до того моменту, поки біхевіоризм розглядається як цілісна та повна теорія, коли біхевіоризм перестає розглядатися як теорія, здатна всередині себе пояснити психічну сферу людини

і принципи її роботи. Біхевіоризм втрачає більшу частину своїх недоліків і, мабуть, найбільш значущу їх частину, коли його теоретична та методологічна частини приймаються як один із розділів психології, присвяченого діяльності, поведінці, навчанню. Особливо в останньому, біхевіористичний підхід може показати високі результати під час навчання:

- 1) мовним навичкам;
- 2) базовим математичним навичкам;
- 3) письму;
- 4) іноземним мовам;
- 5) роботі з машинами, механізмами та технікою;
- 6) спортивним технікам.

Навчання є однією з найпомітніших областей, в якій біхевіористам вдалося продемонструвати експериментальні підтвердження своїх теорій, що мало своїм результатом появу концепції програмованого навчання Б.-Ф. Скіннера.

Сама методика навчання досить проста і змістовно мало чим відрізняється від дресирування: «Загалом ідея полягає в тому, що якщо людина отримує винагороду або покарання за певну діяльність, то вона внаслідок цього вчиться відрізняти ті дії, які приносять нагороду, від тих, що ведуть до покарання. Людина буде потім прагнути до такої поведінки, яка винагороджується, і уникати поведінки, яка або карається, або не підкріплюється» [2, с. 332].

Методики навчання, запропоновані Б.-Ф. Скіннером, виходять з того, що навчання людини і тварини не містять принципових відмінностей, а сам процес навчання обумовлений зовнішнім середовищем [3, с. 205-206]. Ключовими етапами практичної реалізації методів програмованого навчання є:

- 1) підготовчий етап — поділ предмета навчання на найпростіші дії;
- 2) навчання — поетапне введення кожної з дій у поведінку;
- 3) закріплення — стимулювання проявів у поведінці необхідних дій.

Згідно Скіннера, навички можуть бути впроваджені у поведінку лише в тому випадку, коли успішне їх відтворення отримує підкріплення, - схвалення, похвалу чи інший мотивуючий зовнішній стимул. Стимул матиме ефект лише у

тому випадку, коли підкріплення відокремлено від дії секундами, або, у крайньому разі, хвилинами часу.

Наприклад, успішне засвоєння учнем базової програми математики, за Скіннером, вимагає 25000 підкріплень [10, с. 106]. В середньому, шкільний курс математики в Україні триває 2000 годин; відповідно, використання КПН для навчання математики вимагатиме 12-13 підкріплень за один урок, і стільки ж блоків необхідно вкласти в один урок. Даний поділ на елементи є представленням підготовчого етапу. Вчитель має бути готовий будь-якої миті змінити, вироблений ним заздалегідь, порядок ознайомлення учня з предметом, якщо засвоєння матеріалу не проходить відповідно до плану [11, с. 28-29]. Іншими словами, якщо немає засвоєння, то немає і правильного рішення чи відповіді; немає правильної відповіді – немає підкріплення; якщо немає підкріплення, то стимул відсутній, відсутність стимулу свідчить про відсутність навчання.

Згідно з КПН, навчання є процесом підкріплення відтворення необхідних навичок, форм діяльності чи активності. Скіннер стверджує, що живий вчитель не підходить в якості джерела підкріплень, і для автора найкращим рішенням буде використання технологічного пристрою [10, с. 108]. У сучасних умовах це може бути комп'ютер і різноманітні технології віртуальної реальності, а власне використання подібних технологій навчання передбачає наявність стандартизованих рішень за програмами, що пропонуються учням. Відповідно, існують певні обмеження використання КПН там, де застосування стандартизованих рішень може бути неприпустимо.

Специфіка біхевіористської теорії також робить абсолютно неприйнятним використання подібних методик для навчання будь-якої форми активності, коли ця активність передбачає попереднє осмислення і певний усвідомлений вибір. Наприклад, навчання чергового лікаря в лікарні, якому необхідно приймати екстрених хворих: якщо лікар навчений діяти на рефлексорному рівні, за методами біхевіористів, то він може відмовити дитині в критичному стані у госпіталізації, якщо у неї бракує необхідної довідки. Навчання, що реалізується в рамках біхевіористичного підходу, не може застосовуватися для набуття професійних

навичок, коли професія передбачає роботу з людьми або прийняття рішень, які здатних вплинути на життя людей, через загрози, які в такому випадку в собі таїть рефлекторна діяльність.

Скіннер зазначає, що його навчальні підходи показали свою ефективність при навчанні взаємодії чи колективній праці [10, с. 104]. Однак, розвинена на рефлекторному рівні навичка співробітництва працюватиме однаково і в ситуації взаємодії навченого з колективом на роботі, і при взаємодії зі злочинцями, результат якої може бути фатальним.

Концепція програмованого навчання є досить ефективною методикою, що дозволяє прищепити учням корисні навички, які будуть ними застосовуватися на рефлекторному рівні. При цьому, бездумне впровадження таких методик в освітній стандарт здатне принести більше шкоди, ніж позитивного ефекту.

При регулярному застосуванні КПН у учнів неминуче буде формуватися стійкий зв'язок між необхідним рішенням і стимулом, чим надалі може скористатися будь-яка людина через стимулювання свідомо помилкових та завідомо шкідливих дій. Використання КПН в навчально-виховному процесі можна вважати доцільним, якщо його частка у загальному процесі навчання не перевищує 20%.

Найбільшої уваги заслуговує перспектива використання КПН як засобу вироблення навичок прийняття самостійних або нестандартних рішень, навичок самостійного навчання та творчих здібностей. Подібний алгоритм вимагає серйозного переосмислення цілей навчання та механізмів підкріплення, але це перетворення дозволить суспільству просунутися далеко вперед сходами розвитку.

## **2.2. Концепція аналізу вербальної поведінки**

У теорії біхевіоризму мовлення визначається як вербальна поведінка, що, як і інші види поведінки людини, представляє собою набуту поведінку, яка знаходиться під впливом факторів у навколишньому середовищі. Живучи в соціумі, людина використовує та застосовує вербальну поведінку для ефективної взаємодії з іншими членами суспільства.

Значимість вербальної поведінки для людини важко переоцінити: не володіючи вербальними навичками, людина не може вільно спілкуватися і здійснювати вплив на навколишнє середовище, розуміти та дотримуватися соціальних правил, а також жити якісним і повноцінним життям. Люди із затримкою мовного розвитку, аутизмом, розумовою відсталістю та іншими розладами часто мають труднощі у навчанні та комунікації, внаслідок чого їхні можливості для існування та свободи вибору обмежені. Звідси, виходячи з поглядів біхевіоризму на розвиток мови, людину, яка на даний момент часу не володіє мовою або вербальними навичками, можна навчити цим самим навичкам, що, таким чином, буде сприяти підвищенню рівня її життя.

Застосування прикладного аналізу поведінки є нині одним із найефективніших підходів до корекції порушень мовного розвитку в дітей із аутизмом. Згідно біхевіористичного напрямку, поведінкові інтервенції полягають у чіткій та конкретній постановці цілей втручання, спостереженні та фіксації даних про цільову поведінку, а також у використанні принципів теорії соціального навчання для формування бажаних мовних реакцій – посилення, погашення, контролю стимулів, узагальнення та ін. [30; 49].

Хоча більшість сучасних програм припускають технічну лексику педагога щодо мови, що значною мірою складається з понять, які присутні в загальному мовному навчанні, – навчання рецептивного, тобто розуміння, та експресивного, тобто використання мови, ця термінологія не відповідає видам мовних навичок, які описані Скіннером у його праці «Вербальна поведінка» (1957).

Відповідно до теорії Скіннера, вербальна поведінка складається з різних функціональних одиниць, мовленнєвих реакцій, які можуть відбуватися внаслідок різноманітних причин та посилюватися під впливом різного виду стимулів. Крім того, дані функціональні одиниці можуть бути різними за формою: наприклад, дитина може сказати «печиво», тому що вона його хоче або в якості відповіді на запитання «Що ти любиш до чаю?», і реакція виникне зовсім не тому, що на даний момент вона хоче печиво, а внаслідок появи вербального стимулу, що контролює, в даному випадку - питання.

Кожна мовна конструкція, незалежно від того, з яких морфем складається і що являє собою - іменник, прикметник або дієслово - розглядається на основі її функції. Функцією, якою на даний момент часу служить певна вербальна одиниця, може бути прохання, коментар, відповідь на запитання чи копіювання тексту.

У праці «Вербальна поведінка» (1957) Скіннер описує 6 основних типів вербальних дій [85]:

1. Манд – такий вид вербальної дії, що відбувається внаслідок впливу мотиваційних змінних. Депривація будь-яким стимулом чи аверсивна стимуляція є спонукаючими умовами виникнення манд-реакції. Наприклад, тривала відсутність доступу до їжі може спонукати людину попросити їсти, а присутність настирливого співрозмовника може спонукати його виразити бажання тиші. Манд-реакції, що виконують функцію звернення з проханням, відбуваються внаслідок появи спонукаючих умов і посилюються одержанням значного бажаного стимулу.

2. Такт – вербальна дія, яка виникає під впливом невербальних стимулів у навколишньому середовищі. Як явні події, що відбуваються, так і приховані стимули можуть викликати такт-реакцію. Наприклад, на появу мами в полі зору дитина може відреагувати «Мама прийшла!», при стукоті коліс поїзда, що наближається, можливий коментар «Потяг», а головний біль може стати причиною висловлювання «У мене болить голова». Коментарі про події, що відбуваються, які є такт-реакціями, формуються за допомогою неспецифічних соціальних наслідків: на фразу дитини «Мамо, он літак!» про літак, що летить у небі, її мама реагує «Правильно! Це літак!», але не намагається дати дитині сам літак (на відміну від манд-реакції, яка посилюється отриманням специфічного бажаного стимулу).

3. Ехо – це вид вербальної дії, яка точно повторює вербальний стимул іншої людини. Коли мама говорить слово "собака", дитина повторює дане слово; коли педагог-логопед на занятті вимовляє «Ау!», дитина повторює даний вигук.

Ехо-реакція повинна повністю відповідати формі та виду вербального стимулу. Тобто, якщо в якості вербального стимулу виступає слово, то ехо-реакцією буде його повторення, якщо написаний текст – його копіювання, якщо жест – повторення даного жесту.

4. Інтравербальна дія представляє собою такий вид вербальних реакцій, який відбувається внаслідок вербальних стимулів, але не відповідає їм в точності. Коли дитину запитують «Хто гавкає?», дитина відповідає «Собака»; коли людину вітають, вона відповідає «Навзаєм!» тощо.

Даний вид вербальних дій є основою діалогу, а також перекладу слів з іншої мови: наприклад, на слово-стимул вчителя англійської «поїзд», учень відповідає «train».

5. Текстуальна дія представляє собою власне читання тексту. Таким чином, побачивши написане слово «собака», ви скажете «собака». Скіннер зазначив, що ця вербальна дія може відбуватися поза зв'язком з розумінням прочитаного: можна зчитувати набір букв, але не розуміти сенсу. Наприклад, людина, прочитавши слово «піллоу», мабуть, не знає, що це слово англійською мовою означає «подушка».

6. Транскрипція полягає у написанні почутих вербальних стимулів (на диктанті дитина чує слово і записує його у зошит). Крім того, цей вид вербальних реакцій включає друкування по літерах на клавіатурі, набирання слова по літерах або вимовлення слова по літерах.

Окрім типів вербальних дій, Скіннер також визначив роль слухача [85]. Згідно автора, дана роль полягає не лише у сприйнятті мови рецептивної, а включає додаткові аспекти, такі як: дивитися на того, хто говорить, кивати, швидко реагувати на його питання і відповідати, швидко відгукуватися на його прохання і надавати йому те, що необхідно (специфічні предмети чи інформацію), а також реагувати емоційно (посміхатися, сумувати, співпереживати).

Навідміну від конвенційного сприйняття, в якому рецептивна та експресивна мова є частинами одного континууму, в аналізі вербальної поведінки всі види мовних реакцій виконують роль самостійних функціональних одиниць.



Тобто, наприклад, набуття навички називати воду словом «вода» (такт-реакція) не гарантує наявності навички просити воду, коли відчуваєш спрагу (манд-реакція), або принести склянку води за командою (поведінка слухача). Набуття всіх видів вербальних навичок має відбуватися паралельно, аби весь репертуар різних функціональних одиниць об'єднався в повноцінну мову.

Навчання дітей із розладами мови та аутизмом часто є складним завданням для педагогів, адже окрім тяжких порушень у сприйнятті та продукуванні мови, у таких дітей нерідко спостерігаються проблеми у поведінці, складності з узагальненням, повільний темп набуття навичок та відсутність соціальної мотивації. Навчання дітей з аутизмом може бути ускладнено внаслідок прояву агресивної поведінки, відсутності зосередження чи співробітництва. У цьому випадку, застосовуючи принципи прикладного аналізу поведінки на практиці з дітьми з аутизмом, можна значно підвищити ефективність навчання та досягти кращих результатів. Даний напрям допомагає не лише скоригувати проблеми у поведінці, налагодити співпрацю, але й за допомогою аналізу вербальної поведінки визначити рівень розвитку навичок дитини та мети для формування функціональних вербальних навичок.

Якщо ж говорити про власне оцінку рівня сформованості вербальних навичок, то одним із найбільш сучасних методів є метод, описаний у праці Сандберга «Программа оцінки віх розвитку вербальної поведінки та побудови індивідуального плану втручання — VB-MAPP» [9]. Даний метод представляє собою інструмент оцінки, який заснований на аналізі вербальної поведінки Скіннера [85]. Тестування VB-MAPP було розроблено для оцінки вербальних навичок у осіб із затримкою мовного розвитку, та складається з п'яти компонентів:

- 1) на початку, у розділі «Оцінка віх розвитку», визначаються основні академічні та мовні навички відповідно до динаміки розвитку від 0 до 48 місяців (три вікові рівні розвитку: 0-18, 18-30 та 30-48 місяців);
- 2) потім, у розділі «Оцінка перешкод», висвітлюються види поведінки, які, як правило, перешкоджають оволодінню академічними та мовними навичками дітьми з аутизмом та іншими порушеннями розвитку;

3) наступні компоненти VB-MAPP включають розділи «Оцінка переходів», «Аналіз завдань та моніторинг набуття навичок», а також «Рекомендації для побудови навчальної програми та складання цілей індивідуальної програми навчання».

Проведення даного тестування вимагає розуміння основ аналізу вербальної поведінки за Скіннером, а також знання лінгвістичної структури мови та методологій навчання (використання підказок, заохочень та правильної подачі інструкцій) [9; 85]. За допомогою VB-MAPP можна визначити, які вербальні функціональні одиниці — манд, такт, ехо тощо — присутні в мовному репертуарі дитини, обрати критерій для найближчого розвитку цих навичок, відповідні методи навчання, як, наприклад, «навчання окремими блоками» або «випадкове навчання», та визначити необхідний формат навчання — індивідуальний, у малій групі або у загальноосвітньому класі.

Дане тестування допомагає оцінити прогрес дитини і, внаслідок проведення повторного тестування через певний проміжок часу, можна зрозуміти, чи досягла дитина заздалегідь зазначених критеріїв, і на якому рівні перебувають її навички після застосування поведінкової програми втручання. VB-MAPP також допомагає розробити план корекції поведінки для усунення проблем, що нині заважають розвитку дитини.

Навчання мовним навичкам відбувається у комплексі, з урахуванням самостійності кожної вербальної функціональної одиниці. Паралельна робота над розвитком манд- та ехо- реакцій, навичок слухача тощо відбувається з високою інтенсивністю, у структурованому форматі, із застосуванням поведінкових інструментів навчання, при здійсненні запису даних та моніторингу прогресу.

Аналіз вербальної поведінки Скіннера може допомогти батькам та спеціалістам у прийнятті рішень щодо загального навчального підходу до дитини, у тому числі і про запровадження того чи іншого типу системи альтернативної комунікації. Вибір форми альтернативної комунікації часто передбачає прийняття рішення на користь форми вербальної поведінки, яка базується на виборі (наприклад, система PECS) або на топографії (наприклад, мова жестів) [14].

Концептуальний аналіз та дослідження, проведені на базі «Вербальної поведінки» Скіннера, припускають, що засновані на виборі системи включають декілька форм реакцій, як сканування, вибір, подача картки, та обумовлене розрізнення, які є складнішими, ніж здаються на перший погляд [96; 97]. Тим не менш, саме ці системи залишаються найбільш поширеним вибором серед фахівців у галузі альтернативної комунікації, але не обов'язково за рахунок більш ефективного короткострокового та довгострокового використання їхніми учнями [60]. На основі оцінки VB-MAPP рівня ехо-реакцій, навичок моторної імітації та візуального сприйняття можна прийняти більш точне рішення про введення системи жестів або обміну картками, або взагалі відмовитися від них на користь розвитку вокальної мови.

Не менш важливим аспектом при роботі над розвитком мови є вибір методу навчання. У поведінковій літературі метод ДТТ (метод навчання окремими блоками) часто протиставляється методу ІТ (метод ініціативних реакцій), а дослідження нерідко намагаються продемонструвати, що один підхід має більше переваг, ніж інший [32]. Однак прихильники вербально-поведінкового підходу застосовують ці методи в комплексі, використовуючи ту чи іншу стратегію задля формування різних вербальних дій. За допомогою цих методів можна навчати як рецептивному, так і експресивному мовленню, проте ІТ застосовується, перш за все, в манд-тренінгу, оскільки в ньому використовуються актуальні для дитини спонукаючі мотиваційні умови і надається специфічне спонукування, тоді як ДТТ спочатку базується на такт-тренінгу та навчання навичкам слухача з використанням невербальних та вербальних стимулів і наданням неспецифічного спонукування. Саме поєднання даних процедур забезпечує досягнення більш повного мовного репертуару [98].

Виходячи з всього вищезазначеного, застосування концепції аналізу вербальної поведінки Скіннера у роботі над розвитком мовних навичок у дітей з аутизмом може призвести до значного підвищення ефективності даного процесу. Використання інструменту для оцінки початкових навичок (VB-MAPP), цілеспрямована робота над формуванням репертуарів окремих вербальних одиниць,

вибір відповідного методу навчання (ДТТ або ІТ та їх поєднання) та послідовне вибудовування комплексних мовних навичок на основі елементарних вербальних дій можуть сприяти освоєнню мови дітьми з аутизмом і запобігти поширеним помилкам, що уповільнюють цей процес. Симптоматика аутизму, що включає як наявність мовних розладів, так і труднощі у соціальній сфері, може бути значно зменшена при застосуванні поведінкового підходу до розвитку мовлення.

### **2.3. Особливості формування репертуару мовленнєвих навичок**

Одним із акцентів у роботі над розвитком мовних навичок є інтенсивний тренінг манд-реакцій.

Манд-реакції формуються за допомогою отримання специфічних посилювальних наслідків, вони приносять безпосередню вигоду промовцю, надаючи доступ до бажаних заохочень. Тому мандреакції, як правило, є першим типом вербальної поведінки, якому навчаються люди [24; 85].

Згідно аналізу Скіннера, на ранніх стадіях навчання мовним навичкам необхідно акцентувати роботу на формуванні манд-реакцій: інші типи вербальної поведінки також важливі, проте саме манд-реакції дають дитині деякий контроль над соціальним та несоціальним оточенням. Роль подібного контролю полягає у можливості збільшити цінність навчання вербальної поведінки загалом, що у свою чергу полегшує процес навчання та сприяє ефективній співпраці.

Незважаючи на численні переваги, донедавна манд-реакціями дещо нехтували в рамках навчальних програм для дітей з аутизмом на користь розвитку навичок рецептивної та експресивної мови. Даний факт пояснюється тим, що оволодіння мовою переважно полягає у вивченні значень слів, які згодом можуть бути використані без будь-якого подальшого навчання -- тобто, коли людина вивчила назву предмета (навчившись вказувати на нього, коли кажуть його найменування, або вимовляти його назву, коли цей об'єкт демонструють), і потім, коли даний об'єкт став важливим, вона вже здатна попросити про нього без подальшого навчання.

Однак цього не відбувається у дітей із розладом аутистичного спектру: багато з них володіють рецептивною мовою та такт-реакціями, проте, як і раніше, відчують дефіцит функціонального мовного репертуару і не можуть використовувати дані поняття в спонтанному повсякденному спілкуванні. Таким чином, виникають ситуації, коли дитина з аутизмом може розрізнити об'єкт у просторі, якщо попросити показати на нього, або назвати предмет, але вона ніколи не попросить цієї речі, навіть якщо відчує у ній потребу. Більше того, не володіючи манд-реакціями, такі діти часто виробляють різноманітні форми проблемної поведінки, яка починає виконувати функцію манд-реакцій. Саме за допомогою такої небажаної поведінки дитина починає контролювати довкілля та домагатися бажаного.

Найбільш ефективний підхід до формування манд-реакцій носить назву методу ІТ, який заснований насамперед на ініціативі самого учня: ініціативні реакції виникають завдяки знаходженню у звичайному середовищі учня мотиваційних чинників і посилюються за рахунок свого досягнення. Відповідно, якщо в середовищі дитини буде багато стимулів, в яких вона зацікавлена, але до яких самостійно не може отримати доступ, вона звернеться до дорослого; отримання дитиною предмету посилює прояв манд-реакцій у майбутньому.

Для застосування методу ІТ необхідно:

- 1) створити умови, у яких довкілля буде насичено мотиваційними факторами, тобто наповнити предметами інтересу дитини;
- 2) очікувати на ініціативу з боку дитини щодо предмета інтересу;
- 3) вимагати більш розвинутий і ускладнений вираз (за допомогою вокальної реакції або наближеної мовної реакції);
- 4) надавати дитині предмет інтересу.

Застосування цього методу включає поступове формування реакції: якщо на початковому етапі навчання заохочуються навіть наближені мовні ініціативи (звуки та окремі склади), згодом вимоги ускладнюються, і дитина може отримати бажаний предмет, лише якщо сказала слово чи фразу. Очевидно, що сам процес формування реакції може потребує певного часу та тривалої інтенсивної роботи

над іншими типами вербальної поведінки, а також застосовування підказок задля формування кінцевої реакції. Якщо ж розлад мови у дитини проявляється у важкій формі і ніякі вокальні реакції їй не доступні, аналіз вербальної поведінки за Скіннером вказує на необхідність використання засобів альтернативної або полегшеної комунікації, щоб спонукати та сприяти розвитку мовних навичок.

Манд-реакції іноді виявляються не тільки у вокальній формі: дитина може навчитися використовувати мову жестів або систему альтернативної комунікації за допомогою обміну картками (PECS), щоб навчитися просити бажане у оточуючих та спілкуватися з ними – це може зменшити ймовірність появи та закріплення небажаної поведінки, сприятиме підвищенню мотивації до спілкування, допоможе створити теплу атмосферу на заняттях та збільшити бажання дитини співпрацювати.

Додаткова сфера у роботі над формуванням вербальних навичок, якій приділяється чимало уваги, представляє собою розвиток ехо-реакцій.

Здатність до повторення звуків мови дуже важлива для розвитку мовних навичок дитини: ехо виступає в своїй зачимості не лише як окрема мовна навичка, а й як навчка, яка є необхідною для навчання; на ньому базується більшість логопедичної роботи з дітьми, які страждають від розладів мови.

Мовні навички дитини, яка не вмє повторювати за педагогом, важко піддаються корекції та розвитку. Таким чином, роль ехо-реакції полягає у сприянні формування складніших мовних зворотів та додаткових функціональних вербальних дій (манд, такт та інтравербальних).

Однак розвиток ехо-реакцій у дитини з аутизмом може бути обмежений внаслідок дефіциту навичок імітації, адже вміння повторювати дії за іншою людиною не менш важливе, ніж повторення слів, і в даному аспекті є основою ехо-тренінгу. Іншими словами, якщо дитина не вмє повторювати дії за іншою людиною, їй буде важко повторювати слова, і, таким чином, першим кроком у даному процесі є визначення рівня розвитку у дитини навичок моторної імітації (за допомогою тестування VB-MAPP); якщо ж така навчка відсутня, варто відкласти

роботу над ехо-реакціями до того моменту, поки не сформується початковий репертуар навичок моторної імітації, для розвитку яких можна використовувати вже існуючі протоколи [95].

Найбільш поширеною стратегією навчання ехо-реакціям визначається логопедичний підхід, який передбачає:

- 1) моделювання артикуляційних поз — педагог виразно вимовляє звуки та демонструє перебільшеним чином ту чи іншу артикуляційну позу;
- 2) використання допоміжних матеріалів -- показ карток із зображенням артикуляційних поз, літерами або складами;
- 3) застосування фізичних підказок — логопед руками спрямовує язик або губи дитини, вибудовуючи потрібну позу;
- 4) надавання словесних описів поз — «зробити язик лопаткою», «скласти губки бантиком» тощо.

Дані техніки визнаються найефективнішими, якщо аутична дитина, з якою проводиться логопедичне заняття, добре співпрацює з педагогом, розуміє звернене мовлення і вміє повторювати дії. Якщо ж у дітей спостерігаються розлади та порушення поведінки, як непосидючість, істерики при пред'явленні вимог та агресія, і рівень розуміння мови низький, то використання подібних технік буде недостатньо ефективним.

Серед додаткових стратегій, що застосовуються при вербально-поведінковому підході для розвитку мови, можна виділити наступні:

- 1) «поведінковий момент» - відтворюючи будь-який набір легких дій, дитина зможе виконати і складнішу дію, якщо її включити до послідовності легких дій. Якщо дитина навчилася виконувати моторні імітації і вони не складають для неї ніяких труднощів, до вправи можна додати повторення звуків, складів чи слів (ляскаючи в долоні, вчитель просить дитину повторювати за ним і в певний момент починає вигукувати певний звук, який дитина також відтворює).

Таким чином, перемежуючи моторні дії та словесні моделі, можна суттєво підвищити ефективність навчання та знизити мотивацію дитини на уникнення

вправ на словесну імітацію. Однак застосування цієї техніки вимагає точного та миттєвого позитивного підкріплення словесних реакцій, а також поступової зміни співвідношення між легкими та складними вправами, з поступовим збільшенням останніх.

2) процедура перенесення контролю стимулів - оскільки у деяких дітей з аутизмом спостерігається здатність вимовляти слова, коли вони хочуть отримати той чи інший предмет (за відсутності навичок їх повторення), то задля навчання дитини повторювати слова за дорослим, незалежно від мотиваційної ситуації, робота ведеться саме з мотиваційними предметами, але поступово акцент зміщується, і дитина вчиться реагувати на вербальні стимули без мотиваційних операцій і невербальних стимулів (зі зміщенням предметного позитивного підкріплення на вербальне).

3) процедура встановлення контролю стимулів застосовується у випадку, якщо у дитини надзвичайно низький рівень спонтанних вокалізацій, і єдині звуки, які вона вимовляє, представляють собою аутоstimуляцію. В даному випадку вимовлення дитиною звуків не контролюється певними вербальними стимулами, і завданням педагога виступає встановлення контролю стимулів, щоб вокалізації дитини відбувалися після вербальних стимулів.

Таким чином, першим етапом у даній процедурі є надання заохочень після кожної спонтанної вокалізації дитини. Надалі педагог надає прості вербальні стимули, успішне повторення яких супроводжується позитивним підкріпленням. Відповідно, закріплюється відтворення звуків після моделі вчителя і формуються початкові ехо-реакції, які надалі можна буде ускладнити.

4) «автоматичне посилення», яке полягає в тому, що аудіальний продукт вербальної реакції стає стимулом, який закріплює і посилює вербальну реакцію у майбутньому. Якщо звуки мови в дитини починають асоціюватися з мотиваційними стимулами, то проголошення нею звуків, яке відтворює аудіальний стимул, що пов'язані з мотиваційними, призведе до збільшення вокальних реакцій.



За допомогою обумовлення нейтрального стимулу мотиваційним сам нейтральний стимул може стати обумовленим підкріпленням (нейтральне слово, сказане перед демонстрацією мотиваційного стимулу, набуває значення мотиваційного). Даний метод передбачає ретельне відстеження кількості спонтанних вокалізацій у дитини та ведення графіку надбання дитиною ехо-навичок, щоб переконатися в ефективності процедури.

Часто велика увага з боку вчителів приділяється розвитку таких компонентів мови, як реакції слухача і такт-реакції.

Педагоги вкладають величезні зусилля, щоб навчити дитину вказувати на предмети (поведінка слухача) та найменувати їх (такт-реакція), накопичуючи таким чином словниковий запас. Даний акцент у рамках корекційної роботи помагає у «рецептивно-експресивному» аналізі, який не зовсім узгоджений з аналізом вербальної поведінки Скіннера. Хоча навички слухача, як і такт-навички, є важливими компонентами мови, вони не можуть замінити собою такі мовні складові, як манд-реакції та інтравербальні реакції. Таким чином, навіть якщо дитина вміє вказувати на сотні предметів і виконувати безліч інструкцій, як найменування предметів, карток, ознак предметів, називання прийменників та прикметників і дій, які відбуваються навколр, це не служить показником здатності брати участь у розмові або навчитися задавати питання про майбутні події.

У роботі над розвитком мовних навичок повинен зберігатися баланс, і якщо деяку частину часу приділяти розвитку навичок розуміння мови та найменування, важливо звернути увагу також на роботу над манд-реакціями та формування ехо-реакцій чи навичок моторної імітації.

Якщо ж говорити про формування навичок слухача та репертуару такт-реакцій, то для цього найчастіше використовується метод ДТТ, який в свою чергу дозволяє сформувати реакцію шляхом багаторазового повторення (від трьох разів та більше) і перемежування вихідних інструкцій з відволікаючими стимулами. Використання ДТТ також передбачає поступового зниження інтенсивності підказок та своєчасного забезпечення заохоченнями для закріплення цільової реакції.

Найбільш трудомісткою частиною роботи над розвитком мовних навичок в дітей із аутизмом є формування репертуару саме інтравербальних реакцій.

Згідно з аналізом Скіннера, при інтравербальній поведінці вербальна реакція перебуває під контролем вербального стимулу, проте за формою вони є різними [85]. Навідміну від манд-реакцій, які контролюються мотиваційними змінними, такт-реакцій, що контролюються невербальними стимулами, та ехо-реакцій, які регулюються вербальними стимулами і точно їм відповідають, інтравербальні реакції вимагають наявності у дитини навички обумовленого розрізнення та аудіальної обробки стимулів. Дані навички часто відсутні у дітей з аутизмом або розвиваються на пізньому етапі, набагато пізніше, ніж у їх однолітків. Наприклад, дитина може вміти просити цукерку, вимовляти це слово при демонстрації цукерок та вказувати на них у магазині, але їй буде надзвичайно важко відповісти на запитання про свої вподобання або доповнити логічний ряд даним словом.

Розвиток інтравербальних реакцій є основою для формування набагато складніших навичок, як ведення бесіди, розповідь про минулі події, переказ тексту або розуміння прочитаного. Щоденне спілкування передбачає використання сотень інтравербальних зв'язків, і відсутність даної навички у дитини з аутизмом є однією з найбільш значущих перешкод для ефективного спілкування з однолітками та успішного навчання у школі.

Формування початкового репертуару інтравербальних реакцій передбачає наявність у дитини набору манд-, ехо- і такт-реакцій. За їх відсутності, навчання буде скоріше нести характер механічного завчання, яке не призведе до ефективного використання інтравербальних навичок у повсякденному спілкуванні. Безпосереднє виявлення та перевірка готовності дитини до роботи над розвитком інтравербального репертуару відбувається за допомогою тестування VB-MAPP .

Навчання інтравербальним діям на ранньому етапі складається з доповнення слів у знайомих дитячих піснях чи фразах. Головною метою на даному етапі виступає відведення вербальної реакції дитини від таких джерел контролю,

які передбачає навчання манд-, такт- і ехо-реакціям. Таким чином, форма вербальної навички залишається такою ж, але змінюється характер стимулів, що її викликають.

В якості додаткового формату навчання інтравербальним реакціям виступає їх формування у відповідному контексті: при навчанні використовуються елементи методу «Навчання в природному середовищі» (NET), коли при виконанні знайомих дитині дій педагог відтворює специфічні умови, що дозволяють домогтися інтравербальної реакції за допомогою орієнтування на навколишні стимули (наприклад, проговорення знайомої фрази із затримкою кінцевого слова, яке дитина повторює). У міру того, як у дитини починає формуватися інтравербальний репертуар, і вона навчилася швидко доповнювати фрази у знайомому контексті, вербальні стимули поступово ускладнюються і переходять із формату доповнення фраз у запитальні пропозиції.

Окрім цього, також широко застосовується процедура навчання інтравербальних реакцій за допомогою розрізнення стимулів за функцією, характеристикою та категорією. Коли дитина навчилася вказувати на предмет при його називанні дорослим, а також вмів розрізняти цей предмет, якщо педагог називає його характеристику, функцію або категорію, то наступним етапом буде навчити її відповідати на запитання за відсутності невербального стимулу.

У процесі даного тренування невербальний стимул поступово видаляють з поля зору дитини, в той час як сам педагог надає заохочення за вербальні реакції, що відбуваються внаслідок відповідних вербальних стимулів.

Необхідним уточненням буде зазначити, що формування репертуару інтравербальних навичок у дитини з аутизмом може відбуватися повільно та супроводжуватись певними складнощами, такими як ехолалії чи відмова від співпраці. В такому випадку необхідним буде ретельний підбір відповідного рівня вимог до дитини, використання необхідних підказок та послідовні роботи над розвитком узагальненого репертуару інтравербальних реакцій (навіть якщо це триватиме тривалий період часу).

У міру того, як у дитини з аутизмом формується початковий репертуар манд-, такт-, ехо- та інтравербальних реакцій, настає необхідність навчання складнішим мовним навичкам (опис минулих подій, діалогова мова, мовна взаємодія з однолітками, а також читання та письмо).

При формуванні комплексної вербальної поведінки слід враховувати, що даний вид поведінки знаходиться під контролем численних стимулів, і навіть прості, на перший погляд, мовні реакції можуть залежати від цілого комплексу стимулів. Наприклад, виконання інструкції принести певний предмет знаходиться під контролем специфічного стимулу, що включає приналежність предмету до певного класу, для розуміння якої необхідна сформована навичка умовленого розрізнення за функціями, характеристиками та категоріями.

Поширеною помилкою є спроба сформувавши вербальні реакції, що знаходяться під контролем прихованих стимулів, на ранньому етапі розвитку мови у дітей з аутизмом (наприклад, опис емоцій, відчуттів та переживань). Розвиток даних навичок, оскільки вони представляють собою надзвичайну цінність для кожної людини, повинен підпорядковуватися логіці формування мовленнєвого репертуару та включатися в навчальну програму своєчасно. Педагоги часто використовують метод розрізнення та найменування картинок, на яких зображені мімічні висловлювання емоцій, що часто буває неефективним у дітей з аутизмом, оскільки вони механічно заучують назви карток, але не можуть узагальнити їх для опису власного емоційного стану або емоцій оточуючих.

Аби аутична дитина навчилася описувати власні емоції, вона повинна вміти розрізняти внутрішній стан, а також мати досить високу соціальну мотивацію, щоб повідомити про неї близьким — тобто у дитини повинен бути наявний сформований репертуар манд-і такт-реакцій. Найефективнішим в такому випадку буде виступати навчання за допомогою коментарів супутніх явних стимулів, так званого «публічного акомпанементу», і непрямих реакцій дитини. Таким чином, демонстрація картки із мімічним представленням емоції необхідно замінити на відтворення ситуації, яка буде включати в себе явну подію, що призведе до появи у дитини даної емоції (наприклад, подарунок для викликання радості), а також

забезпечити вербальний опис непрямой реакції (усмішку дитини вербалізувати фразою "ти відчуваєш радість").

Формування навичок читання також може бути пов'язане із численними труднощами, адже багато дітей з аутизмом, незважаючи на поширену гіперлексію (тобто, гіпертрофовану здатність до розвитку навичок читання і письма при одночасно заниженій здатності до розвитку розмовної мови) і гарне візуальне сприйняття, відчувають складності при читанні текстів і розуміння прочитаного. Навички зіставлення та розрізнення літер зазвичай формуються досить швидко, як і запам'ятовування окремих слів; однак, коли приходить дитину прохають відповісти на запитання про прочитане, вона не може виконати це завдання або говорить навмання.

Задля ефективного розвитку навичок читання необхідно враховувати рівень сформованих у дитини інтравербальних реакцій, які є основою діалогового мовлення та здатності відповідати на запитання. Важливим критерієм також виступає розвиненість узагальнених навичок зіставлення, тому важливо включати в процес навчання читання методику «глобального читання», яка передбачає зіставлення цілого слова з картинкою і формування репертуару цілих слів, які дитина може легко зіставити з відповідною картинкою чи відповідним предметом.

Таким чином, у дітей формується асоціація між візуальним стимулом, який сам по собі не має смислового навантаження, та мовним поняттям, представленим конкретним предметом чи його зображенням.

#### **2.4. Концепція підкріплення в психотерапії**

Відмова від аналізу прихованих причин тих чи інших порушень у поведінці людини та вимога до фіксації об'єктивних, явно виражених та спостережуваних особливостей поведінки призвели до визначення порушення поведінки як необхідного об'єкту корекції. Болючі переживання з приводу нездатності поводитися або почуватися певним чином виявилось можливим усунути в процесі навчання, а власне скарги клієнта почали розглядати як симптом, з яким безпосередньо і

потрібно працювати, не заглиблюючись надмірно в аналіз причин, що за ними лежать.

Представники поведінкової психотерапії стали бачити мету терапії у навчанні клієнтів реагувати на життєві ситуації так, як вони цього хотіли, і нівелюванні від зразків поведінки, які викликають у них в результаті негативні емоції. Виходячи з того, що в поведінковому напрямі саме навколишнє середовище, що створює для людини підкріплення, зрештою відповідає за появу та зміцнення хворобливих або деліквентних форм поведінки, то саме з біхевіорального аналізу середовища має сенс починати терапію, визначаючи, що саме в цьому середовищі слід змінити, щоб усунути небажану поведінку та сформувати нову, вже бажану.

Ідея зміни поведінки у вигляді зміни середовища підкріплення знайшла ряд конкретних застосувань у психотерапевтичній, суспільній та педагогічній практиці. З'явилися цілі комуни — співтовариства, навчальні, виробничі та пенітенціарні установи, повністю побудовані на принципах біхевіоризму, та незмінно демонструючи позитивні результати у тому, що стосується формування простих та легко операціоналізованих навичок [1].

Для зміни поведінки почали використовувати цілеспрямоване підкріплення послідовних кроків, що ведуть до досягнення наперед визначеної та узгодженої з клієнтом мети. В результаті цього сформувався цілий напрямок психотерапевтичної практики, який отримав назву «терапія та модифікація поведінки».

Навчання способам підкріплення часто використовується як самостійна психотерапевтична техніка, якщо відсутність цієї навички сама по собі завдає клієнту неприємності. Наприклад, при скаргах батьків на невпевненість чи агресивність дітей, в ситуаціях наявності багатьох порушень внутрішньосімейних відносин тощо. Терапевтичне втручання в таких випадках полягає у навчанні батьків бачити і диференційовано підкріплювати різними способами позитивне у поведінці дитини; подружжя навчається ясно і відкрито формулювати свої бажання щодо зміни поведінки партнера та підкріплювати виконання цих бажань [8].

Навчання методам підкріплення часто входить у програми тренінгу різноманітних управлінців, коли власне підкріплення служить однією з технологій навчання навичкам роботи та підвищення рівня мотивації персоналу.

Підкріплення також може бути самостійним методом роботи психотерапевта, особливо у випадках, коли йдеться мова про усунення явно вираженого поведінкового дефіциту і формування нових навичок соціальної поведінки. Суть даного методу полягає в тому, щоб разом з клієнтом обговорити і визначити окремі кроки щодо формування нової поведінки та продумати способи підкріплення цих кроків. Вибір типу, способу та режиму підкріплення ґрунтується на попередній роботі, поведінковому аналізі, і абсолютно індивідуальний для кожного випадку. Саме підкріплення може надходити від терапевта, клієнта, близьких йому людей, мати форму вербального підкріплення, символічних об'єктів, таких як фішок або жетонів, які можна обміняти на реальні речі, або виражатися у вигляді привабливого для клієнта об'єкта.

Після виконання доступних завдань щоразу слідує обумовлене підкріплення, що призводить до зміцнення цільової поведінки і доведення її до рівня автоматизму. Особливість застосування методу підкріплення полягає у тому, що на всіх етапах формування нової поведінки необхідно перевіряти реакцію повсякденного оточення клієнта на зміни у його поведінці: якщо ця реакція негативна або може провокувати негативні переживання клієнта, слід переглянути весь план терапевтичних заходів та або скоригувати модель цільової поведінки, або перенести тренування в інше середовище, чи можливо провести додаткову роботу з медіаторами–посередниками у систематичному та цілеспрямованому підкріпленні.

Приклад використання підкріплення: батько звертається до психотерапевта з проблемою заїкання доньки при відповідях перед своїм шкільним класом, під час гри у доньки такої проблеми не спостерігається. Спілкуючись із психотерапевтом, дівчинка майже не заїкається, а починає лише при виконанні певного завдання, як прочитати вірш або фрагмент розповіді тощо; дівчинка також заїкається в присутності батька. В ході бесіди з батьком впливає, що його спосіб

спілкування з донькою носить досить суворий, іноді грубий характер. Відповідно, батько отримує завдання не менше трьох разів на день хвалити доньку за щось хороше та на певний час утриматись від критики. Для контролю батько отримує спеціальний бланк для фіксації всіх випадків похвали, про які він пізніше буде розповідати психотерапевту; до того ж, кожного вечора психотерапевт зв'язується з батьком. У дівчинки питають, що вона хоче отримати найбільше, після чого домовляються про дану винагороду (наприклад, ляльку) за умови отримання донькою 100 так званих психологічних монет, які видаються за кожне нескладне завдання (наприклад, успішне прочитання вірша за певний час). Психотерапевт також щільно перевіряє реакцію оточення, в особливості шкільного вчителя, на позитивні зміни у мовленні дівчинки: він розпитує її про школу, при цьому видаючи монети якщо її мовлення рівне та безперервне, слідкує за емоційним фоном розповіді. Психотерапевт щоденно спілкується з батьком, уважно слухає його розповіді про заохочення доньки, вербально підкріплюючи кожну з них; навіть саме заповнення бланку стає для батька скритим підкріпленням, в той час як сам батько бачить як донька все менше його боїться та все краще з ним спілкується. Під час бесіди батька з психотерапевтом також перевіряється відношення доньки до підкріплень батька (позитивне або нейтральне).

Метод систематичного підкріплення практично універсальний, дуже економічний щодо часу і немає терапевтичних протипоказань при правильному його застосуванні. Існують численні свідчення про його виняткову ефективність з метою розширення поведінкового репертуару та формування нової поведінки. Ефективність методу підкріплення при різноманітних комплексних та емоційних порушеннях показана слабо, проте можна з великою часткою впевненості сказати, що і в цьому випадку включення підкріплення до комплексу терапевтичних заходів дає лише позитивні результати.

У наведеному вище прикладі психотерапевт використовував систему жетонів для організації символічного підкріплення. Суть цього методу полягає в тому, що за кожну позитивну дію клієнт отримує певну кількість символічних



об'єктів, які він може обміняти на важливі та приємні для нього речі. Застосування даного методу доволі часто можна спостерігати в цілих організаціях, як клініках, школах, в'язницях тощо, де існують чітко визначені дії, однаково важливі для великого кола клієнтів. Наприклад, у психіатричній клініці фішками може підкріплюватися охайність, самостійність, у в'язниці – просоціальна поведінка та інші речі, на які досить важко впливати іншими терапевтичними прийомами.

Окрім даних організацій, символічне підкріплення також часто використовується там, де потрібно стимулювати поведінку певного типу: наприклад, система накопичення баллів при покупках в закладах для знижок та подарунків тощо [39].

Деякі дослідники вважають самопідкріплення більш дієвим способом роботи ніж підкріплення з боку психотерапевта чи оточення клієнта [38]. Як випливає з назви, суть методу полягає в тому, що клієнт сам дає собі позитивне або негативне підкріплення щоразу, коли йому вдається виконати цільову поведінку на встановленому рівні складності. Самопідкріплення переважно використовується в тих випадках, коли в ході аналізу проблеми виявляються порушення у механізмах самоконтролю - клієнт схильний розглядати процес та результати своїх дій виключно у негативному плані. Складність застосування методу полягає в тому, що в цьому випадку клієнт часто не здатний самостійно обрати відповідні для нього підкріплення, і навичка самопідкріплення сама по собі потребує тренування. Таким чином, процедурі самопідкріплення часто передують модельна демонстрація самопідкріплення та тренування у присутності терапевта з наступними пробами у рольовій грі.

Метод самопідкріплення знаходить застосування там, де терапевт немає доступу до безпосереднього оточення клієнта і, відповідно, не може організувати середовище підкріплення для цільової поведінки. Тобто, єдиною можливістю підкріплення є спеціально організоване самопідкріплення.

Якщо виявляються суттєві порушення самооцінки та самоуявлень клієнта, самопідкріплення може виступати не як терапевтичний прийом, а як самостійна

терапевтична мета: за допомогою формування нових способів самопідкріплення психотерапевт прагне внести суттєві зміни до механізмів самовербалізації клієнта, підвищити рівень його самоефективності, здійснити корекцію рівня самоповаги клієнта.

Окрім позитивного підкріплення, в поведінковій психотерапії поширеним є використання аверсивних, тобто неприємних для клієнта стимулів, для того, щоб знизити ймовірність повторення неадекватної або небажаної поведінки. Даний напрямок терапевтичної роботи отримав назву «аверсивна терапія».

Найчастіше аверсивну терапію застосовують в тих випадках, коли інші форми терапії виявилися неефективними, і лише при наявності загрозливої симптоматики (наприклад, алкоголізму, наркоманії, неконтрольованих спалахів агресії, аутодеструктивних форм поведінки тощо). Її застосування здійснюється у двох формах - реципрокної, заснованої на класичному обумовленні Павлова - та оперантної.

Реципрокна аверсивна терапія передбачає пред'явлення аверсивного стимулу щоразу, коли спостерігається небажана поведінка (наприклад, медикаментозне втручання викликає у алкоголіка блювоту щоразу, коли він відчуває сильний запах алкоголю).

Оперантна аверсивна терапія, в свою чергу, передбачає використання покарання для запобігання небажаної поведінки. Якщо при використанні реципрокної аверсивної моделі формувалася фактично поведінка втечі, уникнення небажаних стимулів, то у випадку з оперантною аверсивною терапією психотерапевти використовують модель оперантного обумовлення, створюючи неприємні наслідки для небажаної поведінки. Вибір покарання здійснюється разом із клієнтом, і з його згоди визначається тип та інтенсивність покарання. В якості покарання часто використовують позбавлення можливості займатися улюбленою справою, штрафи, позбавлення жетонів, тимчасовий бойкот, позбавлення привілеїв. Іноді терапевти проявляють більшу винахідливість і можуть, наприклад, поливати клієнта водою з дитячого водяного пістолета або перераховувати суму грошової застави на рахунок неприємної клієнтові людини. У будь-якому

випадку покарання слідує за чітко обумовленою з клієнтом поведінкою та у жорстко встановлених рамках. Як і у випадку реципрокної аверсивної терапії, клієнту надають повний контроль над процесом та право припинити покарання за першою вимогою.

Приклад використання оперативної аверсивної терапії: до психотерапевта звертається жінка з проблемою приступів неконтрольованої агресії. З її згоди розробляється схема, згідно з якою в якості аверсивного стимулу обирається заборона дивитися улюблену мильну оперу. Далі психотерапевт працює з клієнткою над розвитком навичок релаксації та способів відкритого вираження почуттів. Заборона на перегляд серіалу знімається, якщо одразу після агресивних дій клієнтка може заспокоїтись та у спокійній відкритій манері пояснить чоловікові причину скандалу.

Варто зазначити, що методи аверсивної терапії в сучасній поведінковій психотерапії розглядаються як небажані крайні заходи, до яких слід вдаватися дуже обережно і з урахуванням численних протипоказань:

- 1) аверсивна терапія ніколи не використовується як самостійний метод лікування, а лише у зв'язку з іншими методами, спрямованими на формування поведінки, тобто в комбінації з підкріпленням і тренінгом [8]. Усунення небажаної поведінки обов'язково доповнюється формуванням бажаної: людині, у якої успішно подолано інтернет-залежність, потрібна дати можливість сублімувати негативну енергію в інший спосіб.
- 2) аверсивну терапію не застосовують до пацієнтів із сильними страхами і тих, хто у явній формі схильний до втечі від неприємних ситуацій.
- 3) аверсивні стимули використовують за згодою клієнта, йому пояснюють сенс пропонованих дій та надають повний контроль над інтенсивністю та тривалістю аверсивного подразника. Наприклад, коли в ролі аверсивного стимулу виступає розряд електрошоку, клієнт повинен бачити генератор і мати можливість його вимкнути.

У цілому нині аверсивна терапія має, напевно, більше сумнівних характеристик, особливо етичного характеру [55]. Окрім цього, дія покарання є обмеженою і дає необхідні результати лише протягом певного проміжку часу; також, неможливо уникнути рецидивів, якщо не відбувається наuczіння альтернативним формам поведінки, які будуть заміщати небажану.

## Висновки до розділу 2

Навчання є однією з найпомітніших областей, в якій біхевіористам вдалося продемонструвати експериментальні підтвердження своїх теорій, що мало своїм результатом появу концепції програмованого навчання Б.-Ф. Скіннера.

Методики навчання, запропоновані Б.-Ф. Скіннером, виходять з того, що навчання людини і тварини не містять принципових відмінностей, а сам процес навчання обумовлений зовнішнім середовищем. Ключовими етапами практичної реалізації методів програмованого навчання є:

- 1) підготовчий етап — поділ предмета навчання на найпростіші дії;
- 2) навчання — поетапне введення кожної з дій у поведінку;
- 3) закріплення — стимулювання проявів у поведінці необхідних дій.

Скіннер зазначає, що його навчальні підходи показали свою ефективність при навчанні взаємодії чи колективній праці. Однак, розвинена на рефлекторному рівні навичка співробітництва працюватиме однаково і в ситуації взаємодії навченого з колективом на роботі, і при взаємодії зі злочинцями, результат якої може бути фатальним.

Застосування прикладного аналізу поведінки є нині одним із найефективніших підходів до корекції порушень мовного розвитку в дітей із аутизмом. Згідно біхевіористичного напрямку, поведінкові інтервенції полягають у чіткій та конкретній постановці цілей втручання, спостереженні та фіксації даних про цільову поведінку, а також у використанні принципів теорії соціального навчання для формування бажаних мовних реакцій – посилення, погашення, контролю стимулів, узагальнення та ін..

Хоча більшість сучасних програм припускають технічну лексику педагога щодо мови, що значною мірою складається з понять, які присутні в загальному мовному навчанні, – навчання рецептивного, тобто розуміння, та експресивного, тобто використання мови, ця термінологія не відповідає видам мовних навичок, які описані Скіннером у його праці «Вербальна поведінка» (1957).

Навчання мовним навичкам відбувається у комплексі, з урахуванням самостійності кожної вербальної функціональної одиниці. Паралельна робота над розвитком манд- та ехо- реакцій, навичок слухача тощо відбувається з високою інтенсивністю, у структурованому форматі, із застосуванням поведінкових інструментів навчання, при здійсненні запису даних та моніторингу прогресу. Аналіз вербальної поведінки Скіннера може допомогти батькам та спеціалістам у прийнятті рішень щодо загального навчального підходу до дитини, у тому числі і про запровадження того чи іншого типу системи альтернативної комунікації.

Ідея зміни поведінки у вигляді зміни середовища підкріплення знайшла ряд конкретних застосувань у психотерапевтичній, суспільній та педагогічній практиці. З'явилися цілі комуни — співтовариства, навчальні, виробничі та пенітенціарні установи, повністю побудовані на принципах біхевіоризму, та незмінно демонструючи позитивні результати у тому, що стосується формування простих та легко операціоналізованих навичок.

Навчання способам підкріплення часто використовується як самостійна психотерапевтична техніка, якщо відсутність цієї навички сама по собі завдає клієнту неприємності. Навчання методам підкріплення часто входить у програми тренінгу різноманітних управлінців, коли власне підкріплення служить однією з технологій навчання навичкам роботи та підвищення рівня мотивації персоналу. Підкріплення також може бути самостійним методом роботи психотерапевта, особливо у випадках, коли йдеться мова про усунення явно вираженого поведінкового дефіциту і формування нових навичок соціальної поведінки.

Окрім позитивного підкріплення, в поведінковій психотерапії поширеним є використання аверсивних, тобто неприємних для клієнта стимулів, для того, щоб

знизити ймовірність повторення неадекватної або небажаної поведінки. Даний напрямок терапевтичної роботи отримав назву «аверсивна терапія».

Варто зазначити, що методи аверсивної терапії в сучасній поведінковій психотерапії розглядаються як небажані крайні заходи, до яких слід вдаватися дуже обережно і з урахуванням численних протипоказань:

- 1) аверсивна терапія ніколи не використовується як самостійний метод лікування, а лише у зв'язку з іншими методами, спрямованими на формування поведінки, тобто в комбінації з підкріпленням і тренінгом. Усунення небажаної поведінки обов'язково доповнюється формуванням бажаної: людині, у якої успішно подолано інтернет-залежність, потрібна дати можливість сублімувати негативну енергію в інший спосіб.
- 2) аверсивну терапію не застосовують до пацієнтів із сильними страхами і тих, хто у явній формі схильний до втечі від неприємних ситуацій.
- 3) аверсивні стимули використовують за згодою клієнта, йому пояснюють сенс пропонованих дій та надають повний контроль над інтенсивністю та тривалістю аверсивного подразника. Наприклад, коли в ролі аверсивного стимулу виступає розряд електрошоку, клієнт повинен бачити генератор і мати можливість його вимкнути.

## РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### 3.1. Обґрунтування методу емпіричного дослідження

Для проведення емпіричного дослідження з метою поглибленого аналізу концепцій Б.-Ф. Скіннера був обраний метод контент-аналізу, що представляє собою якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і чіткістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які висловлюються, явно або приховано, у документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження [6].

Основними напрямками застосування контент-аналізу визначаються наступні:

- 1) виявлення того, що існувало до тексту і тим чи іншим чином отримало в ньому відображення — в даному випадку текст виступає як індикатор певних сторін об'єкта, що вивчається (навколишньої дійсності, автора або адресата);
- 2) визначення того, що існує тільки в тексті як такому — різні характеристики форми (мова, структура, жанр повідомлення, ритм та тон мови);
- 3) виявлення того, що існуватиме після тексту, тобто після сприйняття адресатом — оцінка різних ефектів впливу.

Необхідним компонентом здійснення контент-аналізу є визначення категорій, які представляють собою певну концептуальну схему, що розробляється на основі наступних процедур:

- 1) категорії обираються експериментальним шляхом на підставі уявлень про предмет (на основі експертної думки);
- 2) категорії беруть з текстів, які слід вивчити (пошуковий спосіб);
- 3) категорії обираються дослідником на прагматичній основі, тобто спираючись на власні теоретичні уявлення про предмет, на історико-культурний і соціальний аналіз ситуації, на практику контент-аналізу.

В якості об'єкта контент-аналізу були обрані наступні роботи Б.-Ф. Скіннера: «Наука і поведінка людини» (1953) — розділи «Самоконтроль, «Мислення», «Самість» та «Релігія»; «За межами свободи та гідності» (1971) — глави «Свобода», «Гідність», «Цінності»; «Принципи психології» (1955) — розділи «Емоція» та «Соціальна поведінка».

Емпіричне дослідження передбачало 4 етапи:

1. Підбір літератури для проведення контент-аналізу;
2. Визначення одиниць значення та встановлення категорій аналізу;
3. Проведення контент-аналізу згідно з обраними правилами;
4. Аналіз та інтерпретація результатів і підведення підсумків.

В якості категорій для аналізу, на основі праці Ларрі Х'єлла та Деніела Зіглера «Теорії особистості» та Роберта Фрейджера і Джеймса Фейдімена «Особистість. Теорії, вправи, експерименти», були обрані наступні поняття: «безумовна реакція», «біологічний зворотній зв'язок», «біхевіоральна терапія», «вторинне підкріплення», «класичне обумовлення», «покарання», «негативне покарання», «негативне підкріплення», «оперантне наuczіння», «оперантна поведінка», «первинне підкріплення», «підкріплення», «позитивне покарання», «позитивне підкріплення», «урирвчасте підкріплення», «відрізняючий стимул», «режим підкріплення», «респондентна поведінка», «самоконтроль», «умовна реакція», «умовний стимул», «надумані пояснення», «особистість», «гідність», «свобода», «автономність» тощо.

Для того, щоб виявити найбільш значимі категорії, було проведено кодування та кластеризацію (рис. 3.1) — в результаті для подальшого аналізу нам представляються «концептуальні діаграми» та «концептуальна хмара», разом із таблицею частоти вживання тих чи інших термінів, які наведені далі.



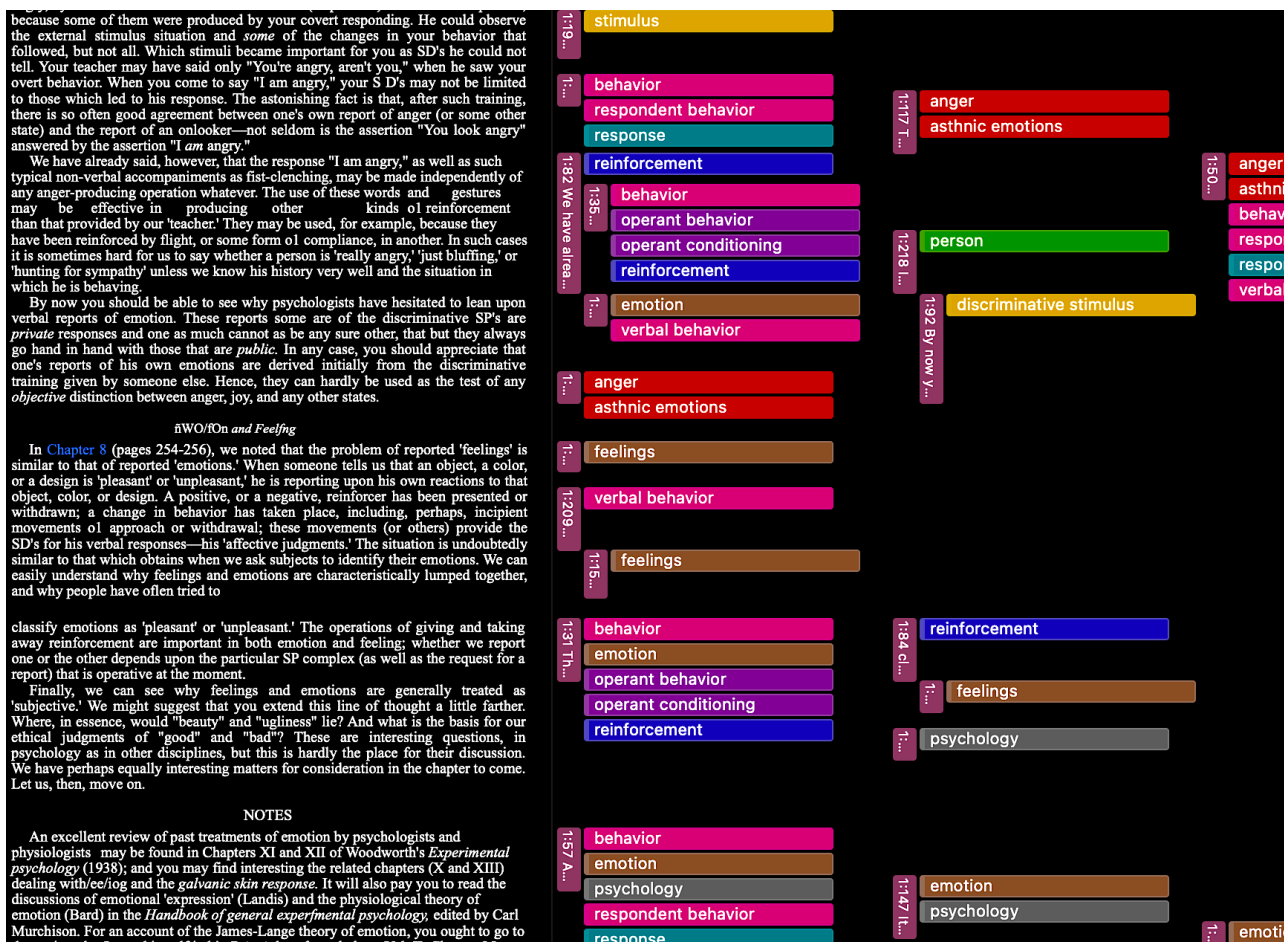


Рис. 3.1 Приклад відображення кодів при роботі з текстом

Дана процедура дозволяє зрозуміти співвідношення заданих категорій в тексті, локалізувати їх та зробити висновок про загальну наповненість тексту згідно обраних концептів.

### 3.2. Кількісний контент-аналіз

Згідно поданого таблиці розподілу текстових категорій (табл. 3.1), найбільше розповсюдження в обраних для аналізу роботах Б.-Ф. Скіннера мають наступні психологічні поняття (найбільш значимі виділені синім кольором): поведінка, (негативне) підкріплення, (аверсивний та негативний) стимул, самоконтроль, контроль, відповідь, оперантне обумовлення, індивід тощо (додаток А).

Таблиця 3.1

Color	Name	Groundedness
•	anger	27
•	asthmic emotions	41
•	attack	19
•	autonomy	90
•	aversive stimulus	121
•	basic needs	16
•	behavior	374
•	biofeedback	12
•	care	4
•	conditioned response	36
•	conditioned stimulus	1
•	conditioning	66
•	control	202
•	cooperative behavior	3
•	depression	4
•	dignity	68
•	discrimination	8
•	discriminative stimulus	29
•	drive	18
•	emotion	68
•	experiment	12
•	explanatory fiction	3
•	extinction	16
•	feelings	24
•	fixed-ratio schedule	1
•	formation	3
•	freedom	94
•	functional analysis	2
•	hate	1
•	human	70
•	individual	158
•	intelligence	2
•	justice	5
•	learning	10
•	love	21
•	mediation	7
•	motivation	9
•	negative reinforcement	132
•	negative stimulus	122
•	neutral stimulus	3
•	operant behavior	146
•	operant conditioning	141
•	person	98
•	personal	23
•	personality	27
•	positive reinforcement	14
•	primary reinforcement	9
•	psychology	20
•	punishment	76
•	regulation	1
•	reinforcement	220
•	respect	16
•	respondent behavior	164
•	respondent conditioning	8
•	response	157
•	schedule of reinforcement	2
•	science	29
•	scientific	24
•	secondary reinforcement	9
•	self-monitoring	139
•	shaping	1
•	social behavior	3
•	stimulus	53
•	strength	65
•	therapy	7
•	thinking	42
•	training	1
•	values	19
•	verbal behavior	125
•	well-being	11

### Розподіл психологічних категорій контент-аналізу

В центрі концепцій Б.-Ф. Скіннера, згідно отриманих в результаті контент-аналізу схем, знаходяться категорії поведінки та індивіда (рис. 3.2). Велика частка тексту обертається навколо теорії поведінки, механізмів її формування (підкріплення та обумовлення), факторів, що впливають на поведінку та дають можливість її аналізу (стимул та реакція), та термінів, які мають безпосереднє відношення до біхевіористичної терапії (контроль, самоконтроль, автономність, вербальна поведінка тощо) (додаток Б).

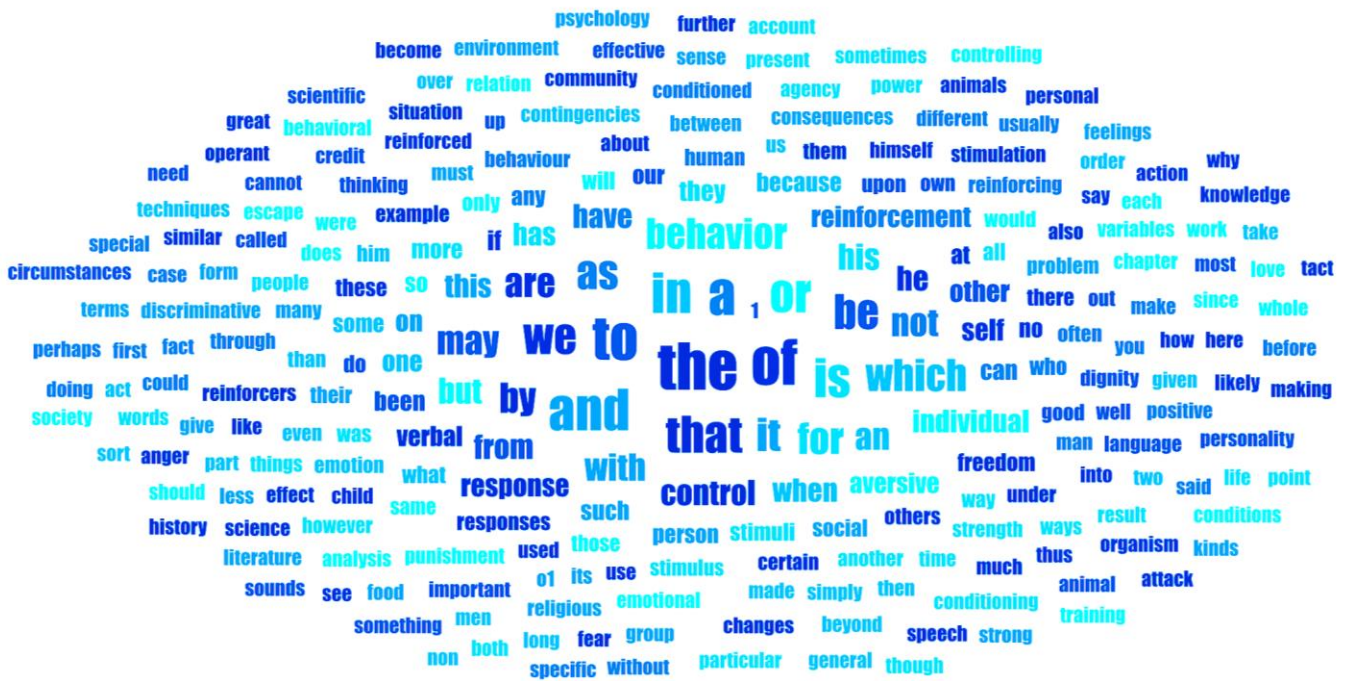


Рис. 3.2 Концептуальна хмара або хмара категорій

Отримані результати відображають загальну спрямованість теоретичних та практичних напрацювань автора в рамках науки про поведінку та дають змогу підтвердити ключову роль поведінки та пов'язаних з цим терміном понять у розвитку концепцій Б.-Ф. Скіннера.

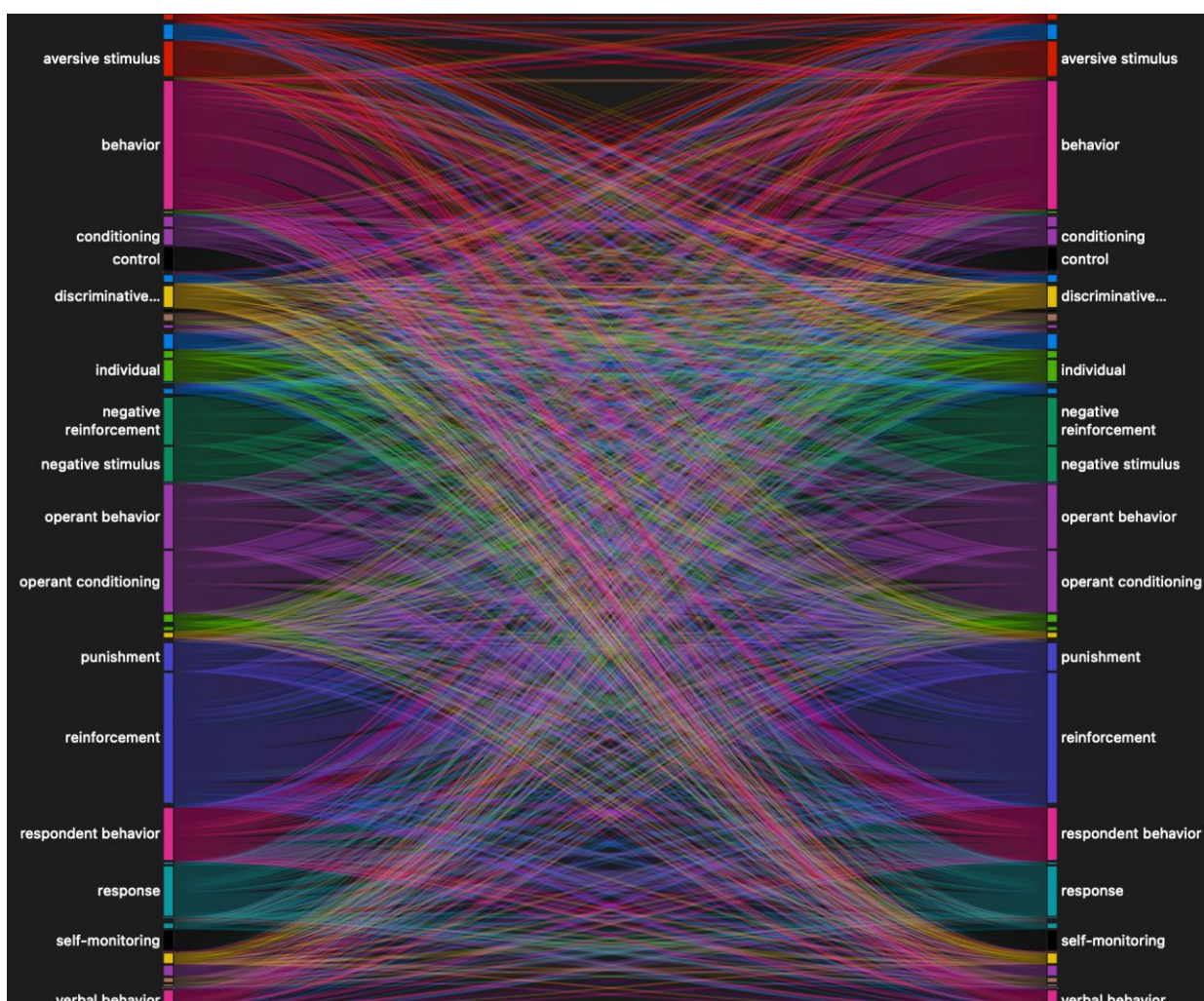
### 3.3. Якісний контент-аналіз

Окрім виявлення частотного розподілу термінів та понять у тексті, контент-аналіз має змогу відобразити взаємодію даних концептів в обраних для аналізу роботах та співставити ті чи інші концепти у зв'язку з конкретними розділами текстового масиву.

Частотний розподіл термінів сам по собі дає зрозуміти загальну тематичну картину тексту — які поняття стоять в центрі описаних явищ та представлених концепцій та в якому масштабі вони подаються. Для того, щоб мати повне уяв-

лення про текстове представлення концепцій автора, яким чином сам автор передає головну думку та в яких термінологічних рамках дана думка виражається, необхідно виявити не лише вплив окремих термінів на загальних текст, а і уточнити характер взаємодії концептів у тексті.

Графічним представленням взаємозв'язку кодів (категорій) в обраних працях Б.-Ф. Скіннера є подана нижче діаграма (рис. 3.3). Згідно даної діаграми, наприклад, поняття «поведінка» має прямий зв'язок з поняттями «відповідь» та «аверсивний стимул», що свідчить про використання даних понять у зв'язку між



собою — в одному контексті, реченні, словосполученні чи абзаці (додаток В).

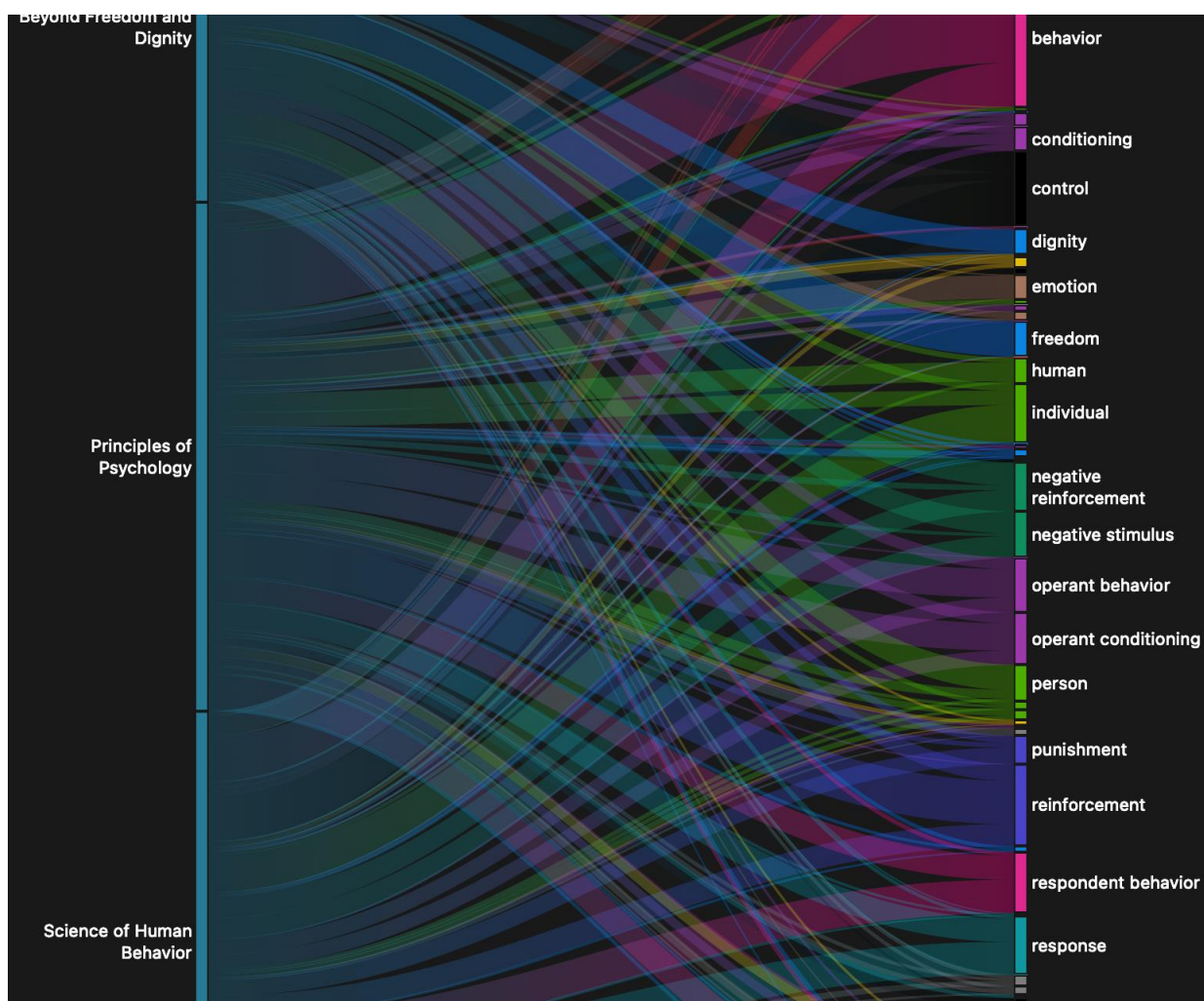
Рис. 3.3 Діаграма взаємозв'язку закодованих термінів та понять

Чим більше зв'язків поняття з іншими термінами, тим більше відгалуджень відображаються на діаграмі. Наявна широка схема відгалуджень свідчить про

узгодженість та послідовність тексту, логічність представлених зв'язків та плавність викладу матеріалу (додаток Г).

Задля подальшої характеристики текстового масиву був здійснений аналіз взаємозв'язку заданих категорій та обраних для емпіричного дослідження текстових розділів, графічні результати якого представлені нижче (рис. 3.4).

Згідно діаграми взаємозв'язку закодованих термінів та текстових розділів, очевидний зв'язок понять «індивід» та «особистість» з роботами «Принципи психології» (1955) та «Наука і поведінка людини» (1953), а терміни



«підкріплення» та «покарання» активно фігурують як в «Принципах психології», так і в «За межами свободи та гідності» (1971) і «Наука і поведінка людини».

Рис. 3.4 Діаграма взаємозв'язку закодованих термінів та текстових розділів

Аналіз співвідношення тексту та поняття дає загальну картину цілісності та зв'язності ідей та концепцій через обрані роботи автора. Дані результати свідчать

про стійкість та відносну незмінність концепцій автора, вірність певним встановленим концептам та уявленням і конгруентність теоретичних напрацювань.

### Висновки до розділу 3

За допомогою методу контен-аналізу були досліджені праці Б.-Ф. Скіннера «Наука і поведінка людини», «За межами свободи та гідності», «Принципи психології». В якості текстових розділів для аналізу виступили наступні глави:

1. «Наука і поведінка людини» (1953) — розділи «Самоконтроль», «Мислення», «Самість» та «Релігія»;
2. «За межами свободи та гідності» (1971) — глави «Свобода», «Гідність», «Цінності»;
3. «Принципи психології» (1955) — розділи «Емоція» та «Соціальна поведінка».

Отримані під час проведення емпіричного дослідження результати були співвіднесені з попереднім теоретичним аналізом.

Частотний розподіл термінів сам по собі дає зрозуміти загальну тематичну картину тексту — які поняття стоять в центрі описаних явищ та представлених концепцій та в якому масштабі вони подаються. Для того, щоб мати повне уявлення про текстове представлення концепцій автора, яким чином сам автор передає головну думку та в яких термінологічних рамках дана думка виражається, необхідно виявити не лише вплив окремих термінів на загальний текст, а і уточнити характер взаємодії концептів у тексті.

В центрі концепцій Б.-Ф. Скіннера, згідно отриманих в результаті контент-аналізу схем, знаходяться категорії поведінки та індивіда. Велика частка тексту обертається навколо теорії поведінки, механізмів її формування (підкріплення та обумовлення), факторів, що впливають на поведінку та дають можливість її аналізу (стимул та реакція), та термінів, які мають безпосереднє відношення до біхевіористичної терапії (контроль, самоконтроль, автономність, вербальна поведінка тощо).

Згідно діаграми взаємозв'язку кодів (категорій) в обраних працях Б.-Ф. Скіннера, наприклад, поняття «поведінка» має прямий зв'язок з поняттями «відповідь» та «аверсивний стимул», що свідчить про використання даних понять у зв'язку між собою — в одному контексті, реченні, словосполученні чи абзаці. Наявна широка схема відгалуджень свідчить про узгодженість та послідовність тексту, логічність представлених зв'язків та плавність викладу матеріалу.

Згідно діаграми взаємозв'язку закодованих термінів та текстових розділів, очевидний зв'язок понять «індивід» та «особистість» з роботами «Принципи психології» (1955) та «Наука і поведінка людини» (1953), а терміни «підкріплення» та «покарання» активно фігурують як в «Принципах психології», так і в «За межами свободи та гідності» (1971) і «Наука і поведінка людини».

Аналіз співвідношення тексту та поняття дає загальну картину цілісності та зв'язності ідей та концепцій через обрані роботи автора. Дані результати свідчать про стійкість та відносну незмінність концепцій автора, вірність певним встановленим концептам та уявленням і конгруентність теоретичних напрацювань.

## ВИСНОВКИ

В данній роботі було проведено дослідження концепцій Б.-Ф. Скіннера з боку їх психологічних, етичних та релігійних компонентів.

Був проведений теоретичний аналіз теоретичних напрацювань Б.-Ф. Скіннера на основі його робіт, також проаналізоване фактичне представлення його авторських концепцій на основі використання методу контент-аналізу. Крім того, були проаналізовані основні концептуальні поняття на основі теоретичного та емпіричного дослідження робіт автора.

Завдяки проведеному аналізу та систематизації теоретичних напрацювань в рамках концепцій Б.-Ф. Скіннера та поглибленому дослідженні теоретичних концепцій автора на основі емпіричного аналізу його робіт є можливість практичного використання отриманих результатів при використанні авторських практик Б.-Ф. Скіннера у сфері навчання, виховання, в практичній психології та психотерапії. Отримані результати також можуть бути використані у подальшому вдосконаленні лекційних курсів з історії психології, а також можуть бути використані студентами та аспірантами, які вивчають психологію та соціологію.

Проведений теоретичний та емпіричний аналізи доповнюють і уточнюють існуючі у психологічній науці уявлення про концепції Б.-Ф. Скіннера, сприяють більш об'єктивній і комплексній оцінці спадщини вченого та подоланню односторонніх і спрощено-схематичних тлумачень основних положень і результатів наукової діяльності Скіннера.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бьорк Д. В., Б. Ф. Скиннер: Непредвиденные случайности жизни // Великие психологи. Серия «Исторические силуэты». Ростов-на-Дону, Феникс, 2000.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 736 с.
3. Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. — М.: Мир, 1981. — 272 с.
4. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. — М.: Республика, 1998. — 393 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Издание 2. Том 42.
6. Наталія Костенко, Валерій Іванов. Досвід контент-аналізу: моделі та практики: Монографія. — К.: Центр вільної преси, 2003. — 44 с.
7. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: Т. 3, кн. 2. 1951.
8. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования/Пер, с англ. М. С. Жам-кочьян под ред. В. С. Магуна — М.: Аспект Пресс, 2001.— 607 с.
9. Сандберг М. Л. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства VB-MAPP // Издательство «МедиаЛ», 2008/2014.
10. Скиннер Б. Ф. Наука об обучении и искусство обучения // Теории учения: хрестоматия. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — 148 с.
11. Томас К., Дэвис Дж. Перспективы программного обучения (руководство по составлению программ). — М.: Мир, 1966. — 247 с.
12. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. С англ. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 608 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
13. Фромм Э. Бегство от свободы. — М.: Прогресс, 1989. — 272 с.
14. Фрост Л., Бонди Э. Система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System – PECS). – Теревинф, 2002.
15. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 607 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
16. "New York Times", April 21, 1972.

17. "New York Times", February 10, 1972.
18. Altus D, Kuhlmann H, Welsh T. Walden Two communities: Where are they now? *Communities Journal of Cooperative Living*. 1999;103:27–28.
19. Altus D. Growing up at Los Horcones. *Communities Journal of Cooperative Living*. 1999;103:53–57.
20. Altus D. Review of Hilke Kuhlmann's *Living Walden Two: B. F. Skinner's Behaviorist Utopia and Experimental Communities*. *Communal Societies*. 2006;26:179–183.
21. American Psychological Association (1977). A chat with Skinner. *APA Monitor*, 8, 6. *American Psychologist*, January 1972, 27, 72.
22. Atthowe J., Krasner L. (1968). Preliminary report on the application of contingent reinforcement procedures (token economy) on a "chronic" psychiatric ward. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 37-42.
23. Axelrod S., Apsche J. (1983). *The effects of punishment on human behavior*. New York: Academic Press.
24. Bijou S.W., Baer D.M. *Child development II: Universal stage of onfancy*. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.
25. Breland K., & Breland M. (1961). The misbehavior of organisms. *American Psychologist*, 16(11), 681–684.
26. Chomsky N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26–58.
27. Chomsky N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
28. Comunidad Los Horcones. News for now-here, 1986: A response to "News from Nowhere, 1984." *The Behavior Analyst*. 1986;9:129–132.
29. Cooper J.O, Heron T.E, Heward W.L. *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 2007.
30. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Applied behavior analysis*, 2nd ed. // Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2007.
31. Dews P. (Ed.) (1970). *Festschrift for B. F. Skinner*. New York: Appleton-Century-Crofts.

32. Elliott R.O., Hall K., Soper H.V. Analog language teaching versus natural language teaching: Generalization and retention of language learning for adults with autism and mental retardation // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 1991. – 21. – P. 433-447.
33. Evans R. B. (1968). B. F. Skinner: The man and his ideas. New York: Dutton.
34. Hocutt M. Skinner on the word “good”: A naturalistic semantics for ethics. *Ethics*. 1977;87:319–338.
35. Holland J.G, Skinner B.F. The analysis of behavior: A program for self-instruction. New York: McGraw-Hill; 1961.
36. Hull D.L. Science as a process. Chicago: University of Chicago; 1988.
37. Jessup J.K. Utopia bulletin. *Fortune*. 1948 Oct;:191–194, 196, 198.
38. Kanfer F.H. Self-regulation: Research, issues and speculation // Neuringer C., Michael J.L. (Eds.) *Behavior modification in clinical psychology*. — New York, 1970
39. Kazdin A.E. The token economy. A review and evaluation. — New York, 1977
40. Kinkade K. A Walden Two experiment: Tthe first five years of Twin Oaks community. New York: Morrow; 1973.
41. Kinkade K. Is it utopia yet? An insider's view of Twin Oaks in its twenty-sixth year. Louisa, VA: Twin Oaks; 1994.
42. Krutch J.W. Danger: Utopia ahead. *Saturday Review*. 1966 Aug 20;:17–18, 46.
43. Kuhlmann H. Living Walden Two: B. F. Skinner's behaviorist utopia and experimental communities. Urbana: University of Illinois Press; 2005.
44. Lamal P.A, editor. Cultural contingencies: Behavior analytic perspectives on cultural practices. Westport, CT: Praeger; 1997.
45. Lattal K.A, Perone M, editors. Handbook of research methods in human operant behavior. New York: Plenum; 1999.
46. Levitas R. The concept of utopia. Syracuse, New York: Syracuse University; 1990.
47. Matson F.W. Humanistic theory: The third revolution in psychology. *The Humanist*. 1971 Mar–Apr;:7–11.

48. Mattaini M.A. Public issues, human behavior, and cultural design. In: Mattaini M.A, Thyer B.A, editors. Finding solutions to social problems: Behavioral strategies for change. Washington, DC: American Psychological Association; 1996. pp. 13–40.
49. Mayer G.R., Sulzer-Azaroff B., Wallace M. Behavior Analysis for Lasting Change. – Sloan Educational Publishing, 2nd edition, 2011.
50. Miller L.K, Schneider R.L. The use of a token system in Project Head Start. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1970;3:213–220.
51. Morris E.K, Altus A.E, Smith N.G. B. F. Skinner's contributions to applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*. 2005;28:99–131.
52. Morris E.K. B. F. Skinner: A behavior analyst in educational psychology. In: Zimmerman B.J, Schunk D.H, editors. Educational psychology: A century of contributors. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2003. pp. 229–250.
53. Morris E.K. Behind closed doors: Subject and object. [Review of *Living Walden Two: B. F. Skinner's Behaviorist Utopia and Experimental Communities*.] *Contemporary Psychology*. 2006;52((4)):Article 3.
54. Moylan T. Demand the impossible: Science fiction and the utopian imagination. London: Methuen; 1986.
55. Reinecker H. Aversionstherapie. — Salzburg, 1981.
56. Roemer K. Mixing behaviorism and utopia: The transformations of Walden Two. In: Rabkin E.S, Greenberg M.H, Olander J.D, editors. No place else: Explorations in utopian and dystopian fiction. Carbondale: Southern Illinois University Press; 1983. pp. 125–146.
57. Rouse J. How scientific practices matter: Reclaiming philosophical naturalism. Chicago: University of Chicago; 2002.
58. Rutherford A. B. F. Skinner's technology of behavior in American life: From consumer culture to counterculture. *Journal of History of the Behavioral Sciences*. 2003;39:1–23.
59. Rutherford A. Beyond the box: B. F. Skinner's technology of behavior. Toronto, Ontario: University of Toronto Press; 2009.

60. Shafer E. Teaching topography-based and stimulus selection-based verbal behavior to developmentally disabled individuals: Some considerations // *Analysis of Verbal Behavior*. – 1993. – 11. – P. 117-133.
61. Skinner B. F. (1956). A case history in scientific method. *American Psychologist*, 11, 221-233.
62. Skinner B. F. (1961). *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts.
63. Skinner B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
64. Skinner B. F. (1983). *A matter of consequences*. New York: Knopf.
65. Skinner B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior. *American Psychologist*, 42, 780-786.
66. Skinner B. F. *A matter of consequences*. New York: Knopf, 1983.
67. Skinner B. F., Ferster C. B. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
68. Skinner B.F, Vaughan M.E. *Enjoy old age: A program of self-management*. New York: Norton; 1983.
69. Skinner B.F. [Foreword]. In: Kinkade K, editor. *A Walden Two experiment: The first five years of Twin Oaks community*. New York: Quill; 1973. pp. 5-6.
70. Skinner B.F. A behavioral analysis of value judgments. In: Tobach E, Aronson L.R, Shaw E, editors. *The biopsychology of development*. New York: Academic Press; 1971. pp. 543–551.
71. Skinner B.F. A statement on punishment. *APA Monitor*. 1988 Jun;:22.
72. Skinner B.F. Between freedom and despotism. *Psychology Today*. 1977 Sep;:80–82, 84, 86, 90–91.
73. Skinner B.F. *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf; 1971b.
74. Skinner B.F. Compassion and ethics in the care of the retardate. In: Skinner B.F, editor. *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts; 1972. (3rd ed., pp. 283–291).
75. Skinner B.F. Freedom and the control of men. *The American Scholar*. 1955–1956;25:47–65.

76. Skinner B.F. Humanism and behaviorism. *The Humanist*. 1972;32:18–20.
77. Skinner B.F. Humanistic behaviorism. *The Humanist*. 1971;31:35.
78. Skinner B.F. News from nowhere, 1984. *The Behavior Analyst*. 1985a;8:5–14.
79. Skinner B.F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan; 1953.
80. Skinner B.F. *The behavior of organisms*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1938.
81. Skinner B.F. The design of experimental communities. In: Sills D.L, editor. *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Macmillan; 1968. (Vol. 16, pp. 271–275).
82. Skinner B.F. *The shaping of a behaviorist*. New York: Knopf; 1979.
83. Skinner B.F. Toward the cause of peace: What can psychology contribute? In: Oskamp S, editor. *International conflict and national public policy issues*. Beverly Hills, CA: Sage; 1985. (*Applied Social Psychology Annual*, Vol. 6, pp. 21–25).
84. Skinner B.F. Utopia through the control of human behaviour. *The Listener*. 1967;77:55–56.
85. Skinner B.F. *Verbal behavior*. – NY: Appleton-Century-Crofts, 1957.
86. Skinner B.F. Vision of utopia. *The Listener*. 1967;77:22–23.
87. Skinner B.F. Walden (one) and Walden two. *The Thoreau Society Bulletin*. 1973;122:1–3.
88. Skinner B.F. *Walden two*. New York: Macmillan; 1948.
89. Skinner B.F. What is wrong with daily life in the western world. *American Psychologist*. 1986;41:568–574.
90. Skinner B.F. Why we are not acting to save the world. In: Skinner B.F, editor. *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1987. pp. 1–14.
91. Skinner B. F. (1967). *Autobiography of B. F. Skinner*. In E. Boring, G. Lindzey (Eds.). *History of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 387-413). New York: Appleton-Century-Crofts.
92. Skinner B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
93. Skinner B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.

94. Skinner B.F. The Steep and Thorny Way to a Science of Behavior. – "American Psychologist", January 1975.
95. Striefel S. Teaching a Child to Imitate. – Lawrence, KS: H & H Enterprises, Inc., 1974.
96. Sundberg M.L. Language. / In J.L. Matson, S.E. Breuning (Eds.), Assessing the mentally retarded. – NY: Grune & Stratton, 1983. – P. 285-310.
97. Sundberg M.L., Michael J. The Benefits of Skinner's Analysis of Verbal Behavior for Children With Autism // Behavior Modification. – 2001. – Vol. 25, No 5. – P. 698-724.
98. Sundberg M.L., Partington J.W. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. – Concord, CA: AVB Press, 2010.
99. Thoreau H.D. Walden; or, life in the woods. Boston: Ticknor and Fields; 1854.
100. Zuriff G. Naturalist ethics. In: Modgil S, Modgil C, editors. B. F. Skinner: Consensus and controversy. Philadelphia: Falmar; 1987. pp. 309–381.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## Графічне коло розподілу категорій контент-аналізу





ДОДАТОК Б



Концептуальна хмара або хмара або хмара категорій

## ДОДАТОК В

Codes and Code Groups

Contains quotations which must match **all** of the following rules 144 +

Is coded with Code **behavior** (374) 374 - +

Is coded with Code **reinforceme...** 220 - +

Documents and Document Groups

Contains quotations which must match **all** of the following rules +

Quotations for Query

Search Quotations

1:6 ¶ 23 in *Principles... Emotion.docx* 4 codings

Many studies have been made of the effects of lights, tones, shocks, withdrawal of reinforcement, and so forth, upon other animals than the rat, and in relation to other activities than bar-pressing.

- behavior
- operant behavior
- operant conditioning
- reinforcement

1:13 ¶ 31 in *Principles... Emotion.docx* 3 codings

This difference leads us to look at the matter in another way. On here we stated that stimuli have different functions. Beyond their reinforcing status, they may be elicitive (the respondent case), discriminative (setting the occasion for reinforcement of an operant), drive-inducing (aversive), and emotive. We now suggest that the intensity continuum cannot be ignored. Mild or moderately intense stimuli readily become SD, stronger, negatively reinforcing stimuli, the removal of which is positively reinforcing, may be called aversive, and extre...

- behavior
- discriminative stimulus
- reinforcement

1:21 ¶ 31 in *Principles... Emotion.docx* 10 codings

Beyond their reinforcing status, they may be elicitive (the respondent case), discriminative (setting the occasion for reinforcement of an operant), drive-inducing (aversive), and emotive.

- aversive stimulus
- behavior
- drive
- negative reinforcement
- negative stimulus

1:26 ¶ 141 in *Principles... Emotion.docx* 6 codings

When positive reinforcement is suddenly withdrawn, a rat's bar-pressing, as well as his general activity in the experimental situation, will show a quick acceleration, and he may even be seen to 'attack' the bar vigorously with his teeth.

- attack
- behavior
- operant behavior
- operant conditioning

Співвідношення текстових частин та категорій контент-аналізу

## ДОДАТОК Г

## Діаграма взаємозв'язку категорій контент-аналізу

