

DOI: 10.11621/vsp.2021.04.07

PARENTAL TRAINING PROGRAM GUIDED BY GALPERIN'S THEORY OF THE DEVELOPMENT OF HUMAN MENTAL ACTIVITY: A NEW EFFECTIVE APPROACH WHEN CHANGE BECOMES A REAL CHALLENGE

*Joaquim Quintino-Aires**, *Adriana Rua*, *Tâmara Rodrigues*,
Patrícia Medeiros

Vygotsky Institute, Lisbon, Portugal.

Corresponding author*. E-mail: quintino.aires@gmail.com

Abstract

Introduction. Parent training programs developed in the late '60s of the last century are those recognized as an important component in work with children and adolescents in a psychiatric or social dysfunction context. The cases in which its application would be most necessary often have poor results, sometimes causing an insurmountable challenge for professionals. Therefore, new methodologies are needed, which will allow for greater efficiency.

Methods. We started by reviewing the unsuccessful processes in classical methodologies parent training programs at our institute, considered “unsuccessful” when after nine months of the program, parents’ attitudes towards their children remained unchanged, continuing to show difficulty in being aware of the guiding role that parents play in their child’s psychological ontogenesis. We designed an experimental methodology guided by Galperin’s Theory of the Development of Human Mental Activity, which we tested in a series of 12 cases drawn randomly from those previously identified.

Results. The program’s main objective was achieved in 11 of 12 cases in a reduced number of sessions. There was an average session count of 5.25, SD of 2.42, a minimum of 2 and a maximum of 8 sessions.

Discussion and some concluding remarks. The excellent results observed in this first study suggest that the used methodology can promote the quality of parental guidance carried out in psychiatric clinic processes and social cases. Thus, Galperin’s *Theory of the Development of Human Mental Activity* can show in parent training as important results as those that over the years have already been shown in pedagogy.

Keywords: Parental training; Activity Theory; Galperin; Theory of the Development of Human Mental Activity; Personal sense.

For citation: Quintino-Aires, J., Rua, A., Rodrigues, T., & Medeiros, P. (2021) Parental Training Program Guided By Galperin's Theory of the Development of Human Mental Activity: A New Effective Approach When Change Becomes a Real Challenge. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, P. 234–261. doi: 10.11621/vsp.2021.04.07

Received: June 7, 2021 / **Accepted:** July 10, 2021

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА: НОВЫЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ ПОДХОД

Ж. Кинтино-Айрес, А. Руа, Т. Родригес, П. Медейрос

Институт Выготского, Лиссабон, Португалия.

Для контактов: E-mail: quintino.aires@gmail.com

Аннотация

Программы обучения родителей, разработанные в конце 60-х годов прошлого века, общепризнанно считаются важным компонентом работы с детьми и подростками в контексте психиатрической или социальной дисфункции. Случаи, в которых применение данных программ представлялось наиболее необходимым, часто заканчивались плачевными результатами, и порой у профессионалов возникали непреодолимые трудности. Поэтому существует необходимость в новых методиках, позволяющих повысить эффективность применения данных программ.

Методика. Мы начали с рассмотрения неудачных программ обучения родителей по классической методике в нашем институте. Программы, которые были сочтены «неудачными», характеризуются тем, что после девяти месяцев их применения отношение родителей к своим детям оставалось неизменным, и родители продолжали испытывать трудности с осознанием руководящей роли, которую они должны занимать в процессе личностного развития своего ребенка. Мы разработали экспериментальную методику, руководствуясь теорией развития умственной деятельности человека П.Я. Гальперина, которая была протестирована в серии из 12 случаев, выбранных случайным образом из ранее идентифицированных на практике.

Результаты. Основная цель программы была достигнута в 11 из 12 кейсов за меньшее количество занятий. Среднее количество занятий — 5,25, стандартное отклонение — 2,42, минимум 2 и максимум 8 занятий.

Обсуждение и заключительные комментарии. Высокие результаты, полученные в первом исследовании, позволяют предположить, что использованная методика может способствовать повышению качества консультирования родителей как наставников детей, причем, как в психиатрических клиниках, так и в социальных случаях. Таким образом, применение теории развития умственной деятельности человека П.Я. Гальперина в обучении родителей может привести к не менее впечатляющим результатам, по сравнению с теми теориями, которые за прошедшие годы уже были изучены в педагогике.

Ключевые слова: обучение родителей, теория деятельности, теория П.Я. Гальперина, индивидуальное сознание.

Для цитирования: Кинтино-Айрес Ж., Руа А., Родригес Т., Медейрос П. Программа обучения родителей на основе теории развития умственной деятельности человека П.Я. Гальперина: Новый эффективный подход // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 234–261. doi: 10.11621/vsp.2021.04.07

Поступила в редакцию: 07.06.2021 / Принята к публикации: 10.07.2021

Introduction

Parent training is used for a range of child psychiatric problems. It includes improving the skills of parents who have some difficulties and want help with parenting skills, parents who abuse or neglect their children, and parents with low intelligence. Parent training is also used to assist parents of children with behavior problems that require special parenting skills, for example, parents of children with a conduct disorder or ADHD (Harrison, P., Cowen, P., Burns, T., & Fazel, M., 2018).

Studies on behavioral training of parents have now firmly established the effectiveness of this approach in improving parenting skills, parent-child relationships and reducing antisocial behavior in children (Harrison, P. et al., 2018).

From its inception in the late 1960s¹, parent training, classically, behavioral parent training (BPT), has rapidly grown to become one of the most widely used therapeutic interventions for children and families, evidenced by a considerable popular literature in this area and by the general availability of parent training programs in mental health and social services agencies (Forehand, R.L. & McMahon, R.J., 1981; Serketich, W. & Dumas, J.,

¹ Wiltz, N.A. (1969). *Modification of behaviors of deviant boys through parent participation in a group technique*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.

1996, Lundahl, B., Risser, H., & Lovejoy, M., 2006; Christian, A., Niec, L., Acevedo-Polakovich, D., & Kassab, V., 2014; Blizzard, A.M., Barroso, N.E., Ramos, F.G., Graziano P.A., & Bagner, D.M., 2017).

Despite much research that has already been carried out and regular clinical and pedagogical practice, it is important to be aware of the complexity and difficulty of our task. Parent training programs do not always achieve the desired results. On the contrary, in some cases, this activity becomes an extremely frustrating practice for the professionals involved. Parent training work can NEVER be understood as a simple delivery of information. If so, there would be no need for special sessions. A small manual delivered to parents on the first contact would be sufficient. However, the human mind does not work that way (Quintino-Aires, J., 2016a; 2016b).

The greatest difficulty seems to arise exactly in the cases in which parent training is most justified. For instance, cases in which the parent-child relationship has already reached a point of exhaustion, cases in which the parents' difficulty in orienting their children has started to raise serious problems at school, or even the situations in which, after a process of legal adoption, the parents begin to consider the possibility of returning their child to the care system. These difficulties exist. They are real, and whoever works with these parents daily feels it every day. Parent training work can be extremely frustrating. Furthermore, this happens for a simple reason: knowledge is not sense (Subbotsky, 1993).

In another publication (Quintino-Aires, 2021), we have already had the opportunity to share one of the first unsuccessful examples carried out by us in parent training about three decades ago. In the session, we talked about the importance of increasing and improving the interaction with the 9-year-old son. I asked him to imagine a joint activity, the father with the son and at another time the mother with the son. No further information was provided to them.

At the next session, I asked them to tell me what they did and how it went. The father was very excited. They chose an electronic game. The father explained that twice a week the mother comes home later, and it is he who prepares dinner for the family. While he prepared dinner, the son played. When the son lost the game, he interrupted what the father was doing in the kitchen and asked him to play. When the father lost the game, the son took his turn to play. I then asked the father what each did when the other was playing. He explained that when the son played, he returned to the kitchen to cook; when the father played, the son went to his bedroom.

The father did not realize that there was no interaction here that could be understood as a psychological relationship.

The mother had a different perspective and arrived frustrated because she had been unable to imagine any activity. The only thing they did together was on Sunday afternoon. Spontaneously, she and the son lay down on the bed and started a tickling game. They laughed a lot. Our first difficulty is often realizing that we are working with parents who think interaction can be an activity where they are not together. They do not perceive interaction as a playful and pleasurable activity of mutual and altering initiative. This helps us to become aware of the complexity and difficulty of our task. Parent training work can NEVER be understood as a simple delivery of information.

The second difficulty is to work with parents on the concept that they guide the development process of their children. We have verified over the years, and in many cases, that the attention of parents on problems related to the behavior of their own children is an attention that is directed only to the child, without ever considering their own role as parents, as partners in the process of ontogenetic development, the real drivers of the activity of their children. Let us look at some examples.

After several parental guidance sessions in the classic model, the parents remained very focused on the child's attitudes (16-year-old boy). The parents reflected very little, if at all, on the absolute lack of guidance given to the child. The therapist found that the parents had great difficulty reflecting on their role as advisors, as parents. They seemed to develop a little understanding of these reflections. However, the parents' attitudes in the session, and their descriptions of what was happening at home since the last session, did not line up.

In one of the sessions, we addressed which household chores the child should perform. The parents agreed that he should clean the bathroom on Saturday morning, set the table every day and take out the trash every day. When we talked about this last task, the parents stopped. They said, "It would be better to pick another task. He will say no to this one!". The therapist asked why not. The mother justified her position by saying that the son would be in his pajamas and would not want to throw out the garbage in his pajamas or take off his pajamas. She said, "We, the parents, are perfectly able of going and putting the garbage out there." The therapist tried to reflect with the parents about this type of guidance and how it reflects the child's development, and how they may classify him as "lazy." Over the next several sessions, the parents continued to show total dissociation between their orientation's role and their child's behavior.

In another case, the mother of a 10-year-old boy said that her son was getting worse even though they had already done 24 parent training sessions. The therapist asked her exactly what was worse, and the mother explained that her son continued to have many tantrums. She told the therapist that the day before, she had been very irritated and screamed for hours with him. She explained that she was very angry because he was not changing his behavior. When the therapist asked the mother what she had changed in how she guided her son's behavior, the mother replied decisively that she was not the one who throws tantrums, so she has nothing to change, but it is he who must change.

The evolution of the parent training processes is not always the same. In many cases, a 12-session program is sufficient to produce a significant change. However, in some cases, interestingly those in which the behavior of the child or adolescent is most concerning, there seems to be an enormous difficulty in effective therapist-parent communication, and particularly helping parents to construct a scientific concept (Vygotsky, L., 1934/2001) concerning orientation. In work with parents, "guidance" seems to mean only informing. In the same way, it seems difficult to construct a scientific concept about the psychological development of children and adolescents. The idea that with time, responsibility and independence arise naturally in children and adolescents, as if psychological development followed the same laws and principles of biological development, seems to be at the root of the enormous lack of effectiveness that we observe in parent training work. This idea is more evident in these special cases that need specialized intervention.

Methods

Nevertheless, if we put ourselves in the role of the pedagogue or the therapist, who wants to promote development, to, for example, develop parental skills in the human being, it is necessary to ask how can we operationalize what happens between the two, the therapist and the client, how can we guarantee the second level of development, the level of individual accomplishment of a task? The answer to this question can be found in the *Theory of the Development of Human Mental Activity*, by Galperin (1902–1988), which we used before to work with children and adolescents. We decided to apply the same methodology to parent training.

Firstly, we focused our work on reviewing concepts. We were familiar with these concepts but understood that we should discuss these again before designing the approach for parent training work in cases where we found it more difficult to make progress. It was a time to review the idea of

“natural concept” and “scientific concept” (Vygotsky, 1934), the concept of “activity” (Leontev, 1978), and the proposal by Galperin (Galperin, 1969) from the *Theory of the Development of Human Mental Activity* (Galperin, 1969; Haenen, 1996; Solovieva & Quintanar, 2018, 2019, 2020; Engeness, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d; Quintino-Aires, 2020a, 2020b).

From the analysis of many transcribed parent training sessions, it became evident that the main difficulty for parents was to look at their own actions as components of their own children's guidance activity. The parents instead immediately focused on the consequence of these actions: the children's behavior. There seemed to be what many years ago was termed a “psychic blindness” for their own activity, which made it impossible for them to change, to do differently. In this sequence, we thought that our objective would be to design a work program that would construct awareness of their own actions.

At this stage of our investigation, it was clear that the challenge would be to develop parents' awareness of their own activity when guiding their children. The difficulty we recognized in parent training sessions, their difficulty in talking to us about how they dealt with their children, and their immediate reference to their children's behavior, made us think that a possible approach would be to develop an operational model for the formation of the ability to perceive their own actions during the child's orientation process.

At the end of our program, we wanted parents to look at their relationship with their children, especially based on the way they coached them, to describe their own actions, not just describe the positive or negative behavior of their children.

With this objective, we looked for support in Galperin's *Theory of Developing Mental Activity*, as so many educators do today, to help students in the construction of “scientific concepts” (Vygotsky, 1934/2001) on arithmetic, geometry, or any other area of school instruction. We will now make a very brief presentation of the theory to allow the readers of this article to know how we perceive Galperin's theory. Other authors would be more competent than us in presenting the theory, which is already well exposed and expanded in the West (Engeness, Lund, 2020), and then we present the operationalization of our work process.

1. *Theory of the Development of Human Mental Activity* (P. Galperin)

There exist two key elements in human actions that are important to remember: a) orientation, and b) the actual execution. The orienting

part has a guiding function that is needed to perform the action. This part should receive the utmost attention from the therapist. This means that the therapist must ALWAYS be mindful of client execution, guiding, with the simplicity in expression and communication expected from any educator. In Galperin's theory, the formation of new mental actions occurs in stages designed to allow the passage from social to individual experience.

The orienting part includes four main purposes: a) evaluating the present situation, b) identifying the potential of the objects present in the situation, c) creating a plan for the action, and d) controlling the action's execution according to the created plan.

The transformation of the action into mental action occurs in six consecutive phases: the first is the stage of motivation. Motivation directly links to the trainee's needs, and it is up to the therapist, usually looking at the "help request," to focus on that person's specific needs. Of course, the link between the proposed tasks and what motivated the "call for help" is almost always not immediate. It is up to the therapist to make it explicit so that the person can make the link.

The second is the preparation phase of the Scheme of the Orienting Basis (SOB). Understanding a given situation is a general task of the guiding activity, which is supposed to distinguish which consecutive actions comprise it—moreover, the logarithm for its execution.

The third step is the materialized action. The activity develops between client and therapist, therefore, on the inter-psychological level. Always guided by SOB, control is the responsibility of the therapist. The cooperative, relational and guiding character is a key point in the historical-cultural approach. At this stage begins the process of assimilation, skill formation, so the SOB should progressively reduce the degree of detail.

The fourth is the communicated thinking. After performing a required number of tasks with external support, and when this support can already be dispensed with, the skills training should continue with external language guidance. Speech is the highest means of regulating activity (Vy-gotsky, 1934/2001), and in order to achieve the autonomy that one wants to achieve, one must pass the verbal stage. Skill formation requires external and internal verbal communication, sustained by the generalizing power of the word (Núñez & Ramalho, 2018).

For N. Leont'ev, with which Galperin's theory begins, action and communication form a unit (Leont'ev, 1978). This stage of external language will bring what Talízina (Núñez & Ramalho, 2018) named "reflection," the ability to be aware of what one does, to argue and explain. Comparing its activity with the model (SOB), the client learns to regulate its actions,

acquiring internal control, that is, self-regulation. Just as in the materialized stage, the external support decreases until it disappears. In the external language stage, it is also going to reduce to a mental resolution. It frees itself from external speech.

In the fifth phase, the action is performed in hidden speech. Just as in the materialized stage, the external support decreases until it disappears. This is dialogical thinking. The speech is also going to reduce to a mental resolution. It frees itself from external speech.

The sixth stage is the orientation stage on the mental plane. The action reduces and becomes internal speech, where the orientation that directs the execution and the control of the skill becomes formed. Now there is no external help whatsoever, which means that the orientation activity here is on the intra-psychological level. We say that the skill is formed when the client “develops an appropriate, conscious orientation that makes it possible, in the face of a problem situation, to represent the objectives, anticipate and plan an execution plan, and successfully resolve the situation according to the plan and according to criteria to accompany and regulate the execution of the action” (Núñez & Ramalho, 2018, p. 70). Once the skill is formed, it is available for the parent to integrate into the formation of other skills. Furthermore, the formation and development of the skill lead one to enjoy the development that the skill offers, recreate it, and be satisfied with personal growth.

2. Parental training program guided by Galperin's Theory of the Development of Human Mental Activity

The skill is formed when the client develops an appropriate, conscious orientation that makes it possible, in the face of a problem situation, to represent the objectives, anticipate and plan an execution plan, and successfully resolve the situation according to the plan and according to criteria to accompany and regulate the execution of the action (Núñez & Ramalho, 2018; Solovieva & Quintanar, 2018, 2019, 2020). Once the skill is formed, it is available to integrate the formation of other skills. Furthermore, the formation and development of the skill must lead one to enjoy the development that the skill offers, recreate it, and be satisfied with personal growth.

To find a system of operations (action model), to represent it in materialized form, we chose the video¹ of a potter molding a piece of clay. This is a common cultural activity in our country and would allow an image on which psychologists and parents could organize and develop training that

¹ www.olarianb.com — O mestre oleiro a trabalhar — YouTube

leads to the realm of execution and its control. It is very interesting and simple how Engeness and Lund present the operating system, which we quote: “consisted of four components: 1) constructing an image of the present situation; 2) clarification of the potential of the individual components of the present situation for the learners; 3) planning the future actions; and 4) further facilitation of the action in the course of its execution” (Engeness and Lund, 2020, p. 5).

Orientation is one of the fundamental elements in this work, and it can be presented as follows. *“I want you to imagine that I am on the other side of the phone, I cannot see this video. You must explain to me step by step what the potter is doing, the potter’s actions. And I, on the other side of the phone, must be able to visualize the actions through what you are telling me. Attention, I am not asking you to tell me that the potter is shaping, contouring, shaping the clay because that is the consequence of the actions of the fingers, arms, etc., not really the actions.”*

At first, this is not an easy task for parents to do. They quickly mention that the potter is molding the clay, they describe the shapes that the clay is gaining, they refer to what seems to them to be the piece that the potter is building. The psychologist’s guidance is permanent, stopping each of these references, and recalling the instruction that characterized the initial guidance. In the light and comfortable environment, smiling and remembering that this is a difficult task for any human being, together, therapist and parents, progress until they reach descriptions like the one below. *“The left-hand holds, applying a certain pressure. A certain squeeze, it has the three little fingers, ring and middle finger doing that pressure. The index finger holds the rim, also making a certain pressure while the right hand just placed the index finger and the middle finger inside, and it seems to be pulling the piece upwards.”*

Control is the third key element in this whole process. It is mandatory that the psychologist is very attentive and that, whenever the parents’ description refers to the consequences in the clay, it is necessary to return to the orientation. As an example, we quote the following statement of a control reminiscent of orientation. *“The piece of clay is rising, growing, that is true. However, it goes up because the potter’s fingers are doing something. That is all I want you to tell me. What are the potter’s fingers doing? Everything that happens to the piece is a consequence of what the potter does, and it is these actions that I would like you to tell me.”*

Methodology, sample and results

To assess the effectiveness of the intervention we had designed, we decided to apply this methodology in a series of 12 cases.

We started by reviewing the unsuccessful processes in classical methodologies and parent training programs at our Institute. We consider these programs "unsuccessful" when after nine months of the program, parents' attitudes towards their children remained unchanged. The parents continue to show difficulty in understanding the parents' guiding role in their child's psychological ontogenesis. We then formed a pool from which we would select the cases to include in our study. Random cases were taken from this pool, although the sample was later transformed into a convenience sample when asked to participate in this experimental program.

The criteria for inclusion in this study were to have had more than 24 classical methodological parental guidance sessions without any observed change, either in the parents' attitude towards the guidance to be given to the children, or in the children's behaviors, and the parents consented to participate in an experimental methodology.

Parental participation was not equal in all cases. Of the 12 cases that the study included, two cases were carried out with only the mother, one case with only the father, and the other nine cases with both parents. The case involving only the father was interrupted after two sessions, on the father's initiative. In his words, the mother was not available to join the program. There was a systematic difference between what she said in the classic parental guidance sessions and her attitude towards the child during the week. This difference was a problem that could not be solved without her involvement. Thus, it did not seem that continued participation in this experimental program was justified, although he initially agreed to participate.

Regarding the children of parents who participated in the study, the children and adolescents of these 12 cases had an average age of 11.42 years with an SD of 3.37, and a minimum of 5 years old and a maximum of 16 years old. In the classic parental guidance program that they had carried out previously, they joined this experimental program. These parents, in the classic orientation program, had carried out an average of 38.25 sessions, with an SD of 13.30 and minimum of 24 sessions and a maximum of 62 sessions. All those who included the program gave their informed consent; the purpose and methodology of the program were explained to them, and that it was an experimental program.

For each case that followed the program, the team consisted of a psychologist who worked directly with the child or adolescent, a psychologist who worked in classic parental guidance with the parents, and a case coordinator, who met every three weeks with each family. The team considered that the main objective of the program had been achieved. In the experimental program, each case performed several sessions with an average of 5.25 and SD of 2.42 and a minimum of 2 and a maximum of 8 sessions.

The results were being registered by the comments that the parents started to make during the sessions. The phrases that had been heard from parents in classic parenting sessions, always referring to their children's bad behavior, with an absolute inability to refer to their role as mentors in their children's ontogenesis, were replaced by phrases like *"already I see the light at the end of the tunnel;" "I am more direct in saying things. It can only be due to this new method because it is the only thing that has changed. I begin to see that things also depend on me, and not just on my son;" "I feel calmer, and (son's name) behaves better. I still don't have all the control I need, but it's a lot better. In fact, I think the improvements in (son's name) are the consequence of my changes."* Mother said to father: *"No, we have to focus on our actions, not just the behavior of (son's name). That's what I'm learning in consultations.* Said another mother to the father, interrupting as he described the child's wrong behavior: *"No, we have to focus on our actions, not on (son's name) acts. The consultations are focusing on my actions, not on the consequences, which are his behaviors."*

For the first time, and after many parenting sessions in the classic model, the parents showed a different attitude. They started to mention that the problem would also originate in the parents, not only in the child. In other words, the primary objective of this experimental parental guidance program that we called "Galperin", a program to help parents build awareness of their role as mentors in their children's ontogenesis, started to appear in their narratives, and they became systematic in meetings with the case coordinator.

Preliminary discussion and some concluding remarks

The evolution of parent training work is neither simple nor linear. Advances and setbacks are part of the process. It is up to the therapist to be the emotional support to avoid discouragement. The therapist manages the illusory hope for an immediate change, which does not happen because the change takes time-blaming without blaming when the parents' anguish begins to show. For instance, the mother saying, "It's my fault because I am a bad mother!" These fears do not help but rather harm the evolution of the

process. It is also up to the parent training therapist to always be aware of the transformation not happening, and it is necessary to think about new work methodologies.

This article does not intend to make a presentation of the final work. Rather, it is an invitation to many other colleagues, also faced with the difficulty of evolving the work of parent training, perhaps already knowledgeable about Galperin's *Development of Mental Activity Theory*, with which we work in other areas, namely in pedagogy. Based on the results achieved, we believe in the strength of this approach in responding to concrete reality and helping many parents. This article is, therefore, a suggestion for the creation of a broader working group, with more professionals and in different countries, to achieve what we all want: to do our work better and better, each day after.

The results obtained were very encouraging. Now it is necessary to continue to follow the 11 cases in the series that carried out the program and to verify the effectiveness of the intervention in the medium and long term. We prepared to try again in two more series of 12 cases in the same project. Our team is now beginning to analyze the records of the many sessions held during classic parental guidance to identify earlier which cases may benefit from such an intervention. It is necessary to operationalize which cases would benefit from integrating such a program, the repetition of the program in more series of cases, and more results. It is also important that this work methodology can be improved and carried out by other colleagues. We are sure that, bringing to the parental guidance carried out in psychiatric clinic processes, in social cases of children and adolescents, Galperin's *Development of Mental Activity Theory* can show as important results as those that over the years are already shown in pedagogy.

Введение

Обучение родителей необходимо для семей с детьми с определенными психическими заболеваниями. Такое обучение улучшает коррекционно-педагогические навыки родителей, у которых есть определенные трудности, и помогает наладить их коммуникацию с детьми. Особенно это важно для семей, в которых родители проявляют разные виды агрессии по отношению к детям, не проявляют должной заботы по отношению к ним, или для родителей с низким уровнем интеллекта. Обучение родителей также используется для оказания помощи самим родителям, воспитывающих детей с проблемным поведением, требующих особых родительских навыков, например, родителям детей с расстройством поведения или синдромом

дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (Harrison, Cowen, Burns, Fazel, 2018).

Исследования в области обучения родителей на сегодняшний момент однозначно подтвердили эффективность данного подхода с целью усовершенствования родительских навыков, улучшения отношений между родителями и детьми и уменьшения проявлений антисоциального поведения у детей (Harrison, Cowen, Burns, Fazel, 2018).

С момента своего возникновения в конце 1960-х годов¹ классическое обучение родителей быстро превратилось в одно из наиболее широко используемых терапевтических вмешательств для детей и семей, о чем свидетельствует обширная популярная литература в этой области, а также общедоступность программ обучения родителей в психиатрических и социальных службах (Forehand, McMahon, 1981), (Serketich, Dumas, 1996), (Lundahl, Risser, Lovejoy, 2006), (Christian, Niec, Acevedo-Polakovich, Kassab, 2014), (Blizzard, Barroso, Ramos, Graziano & Bagner, 2017).

Несмотря на то, что было проведено немало исследований и накопилась клиническая и педагогическая практика, важно осознавать всю сложность стоящей перед нами задачи. Программы обучения родителей не всегда дают желаемые результаты. Наоборот, в некоторых случаях эта деятельность становится крайне обременительной практикой для вовлеченных в нее профессионалов. Обучение родителей *никогда* нельзя понимать как простую передачу информации. Если бы это было так, то в специальных занятиях не было бы никакой необходимости. Небольшого инструктажа для родителей при первом контакте было бы достаточно, однако человеческий мозг так не работает (Quintino-Aires, 2016a; 2016b).

Наибольшие трудности возникают именно в тех случаях, когда обучение родителей представляется наиболее оправданным. Например, случаи, когда отношения между родителями и детьми уже достигли точки кипения, а также случаи, когда трудности, испытываемые родителями при наставлении своих детей начали создавать серьезные проблемы в школе, или такие ситуации, в которых после законного усыновления родители даже начинают задумываться о возможности возвращения ребенка в систему опеки. Такие трудности существуют. Они абсолютно реальны, и каждый, кто работает с

¹ Н.А. Вильц (Wiltz, N.A.), 1969. *Изменения в поведении девиантных мальчиков посредством участия родителей в групповой технике. Неопубликованная докторская диссертация, Орегонский университет.*

такими родителями, постоянно чувствует это. Обучение родителей может быть очень трудоемким процессом. Причем это происходит по простой причине: знание — это не чувство (Субботский, 1993).

В другой публикации (Quintino-Aires, 2021) мы уже имели возможность поделиться одним из первых неудачных опытов, проведенных нами в обучении родителей около трех десятилетий назад. На занятии мы говорили о важности расширения и улучшения взаимодействия родителей с 9-летним сыном. Мы попросили отца организовать совместную деятельность с сыном, а в другой раз — матери с сыном. Никакой дополнительной информации этим родителям предоставлено не было. На следующем занятии мы попросили его родителей рассказать, что они придумали, и как все прошло. Отец был очень взволнован. Они выбрали компьютерную игру. Отец объяснил, что дважды в неделю мама приходит домой позже обычного, и тогда он готовит ужин для всей семьи. Пока отец готовил обед, сын играл. Когда сын проиграл в игре, он прервал кулинарные занятия отца на кухне, и попросил его поиграть. Когда отец тоже проиграл в игре, играть пошел сын. Затем мы спросили отца, чем занимался каждый из них, в то время, когда другой играл. Он объяснил, что, когда сын играл, он вернулся на кухню готовить; когда отец играл, сын удалился в свою спальню. Отец не осознавал, что здесь не было никакого взаимодействия, которое можно было бы интерпретировать как психологические отношения.

У матери было свое мнение, и она казалась весьма расстроенной, потому что не смогла придумать какую-либо совместную деятельность. Единственное, что они делали вместе с сыном, происходило в воскресенье днем. Спонтанно они с сыном улеглись на кровать и начали щекотать друг друга. При этом они много смеялись. Наша первая трудность часто заключается в осознании того, что мы работаем с родителями, которые думают, что взаимодействие может быть деятельностью, в которой не происходит совместного участия. Они не воспринимают взаимодействие как игровую и приятную деятельность, основанную на взаимной инициативе. Это помогает нам осознать сложность и трудность нашей задачи. Обучение родителей *никогда* нельзя понимать как простую передачу информации.

Вторая трудность состоит в том, чтобы работать с родителями над концепцией, согласно которой они руководят процессом развития своих детей. На протяжении многих лет мы проверяли, и во многих случаях убеждались, что внимание родителей, проявляемое к проблемам, связанным с поведением их собственных детей — это

внимание, которое направлено исключительно на ребенка, без учета их собственной роли родителей, которые выступают в качестве партнеров в процессе онтогенетического развития, подлинных движущих сил развития своих детей. Давайте рассмотрим несколько примеров.

После нескольких занятий по классической модели с родителями выяснилось, что они по-прежнему были очень сосредоточены на восприятии ребенка (16-летний подросток). Родители практически не задумывались об отсутствии наставничества в отношении ребенка. Терапевт обнаружил, что родителям было очень трудно размышлять о собственной роли родителей-наставников. Казалось, они плохо понимали, что это такое. Однако поведение родителей на занятиях и их описание того, что происходило у них дома с момента последнего занятия, не совпадали.

На одном из занятий мы поговорили о том, что ребенок должен заниматься работой по дому. Родители согласились, что он должен убирать ванную в субботу утром, накрывать на стол и выносить мусор ежедневно. Когда мы заговорили об этой последней задаче, родители остановились. Они сказали: «Лучше выбрать какое-нибудь другое задание. На это он не согласится!» Психотерапевт спросил: «Почему «нет»?». Мать объяснила свою позицию тем, что сын ходит дома в пижаме и не захочет выбрасывать мусор в таком виде, а переодеваться он не будет. Она сказала: «Мы — родители, и прекрасно сами можем пойти и выбросить мусор». Терапевт попытался обсудить с родителями данный тип наставничества и то, как он может отразиться на развитии ребенка, и что этого ребенка можно назвать «ленивым». В течение следующих нескольких занятий родители продолжали демонстрировать полное несоответствие между своей ролью наставников и поведением ребенка.

В другом случае мать 10-летнего мальчика сказала, что поведение сына становится только хуже, хотя они уже прошли 24 родительских тренинга. Терапевт спросил ее, что именно становится хуже, и мать объяснила, что у ее сына по-прежнему случаются приступы истерики. Она сказала терапевту, что накануне она была очень раздражена и пыталась во время спора со своим сыном перекричать его на протяжении нескольких часов. Она объяснила, что была очень зла, потому что его поведение не менялось. Когда терапевт спросил мать, что она изменила в своем подходе по руководству за поведением сына, мать решительно ответила, что это не она устраивает истерики, поэтому ей нечего менять, измениться должен сын.

Эволюция процесса обучения родителей не всегда одинакова. Обычно программы из двенадцати сессий достаточно, чтобы добиться серьезных изменений. Однако в ряде случаев, особенно интересных для терапии — когда поведение ребенка или подростка вызывает наибольшее беспокойство, становится невероятно сложно выстроить эффективную коммуникацию между родителем и терапевтом. Наибольшие трудности возникают, когда терапевт пытается выстроить у родителей научное понимание того, в каком направлении нужно работать (Выготский, 1934/2001). Кажется, что в работе с родителями «наставничество» означает только предоставление информации. Точно так же трудно выстроить научную концепцию психологического развития детей и подростков. Идея о том, что со временем ответственность и независимость естественным образом возникают у детей и подростков, как если бы психологическое развитие следовало тем же самым законам и принципам, что и биологическое развитие, по-видимому, лежит в основе огромной неэффективности, которую мы наблюдаем в работе по обучению родителей. Эта идея более очевидна в тех особых случаях, когда требуется специальное вмешательство.

Методики

Тем не менее, если мы решим выступить в роли педагога или терапевта, который хочет способствовать развитию, например, развить родительские навыки в человеке, необходимо спросить, как мы можем задействовать то, что происходит между двумя участниками: терапевтом и клиентом, как мы можем обеспечить второй уровень развития, уровень индивидуального выполнения задачи? Ответ на этот вопрос можно найти в «Теории развития умственной деятельности человека» П.Я. Гальперина (1902–1988), которую мы использовали ранее при работе с детьми и подростками. Мы решили применить ту же методику и к обучению родителей.

Во-первых, мы сосредоточили свою работу на рассмотрении концепций советских психологов. Мы были знакомы с этими теориями и понимали, что нам следует обсудить их еще раз, прежде чем разрабатывать подход к обучению родителей, с которыми нам было труднее всего добиться прогресса. В этом смысле мы готовы пересмотреть значение терминов «естественное понятие» и «научное понятие» (Выготский, 1934), термина «деятельность» (Леонтьев, 1978) а также теорию развития умственной деятельности человека П.Я. Гальперина

(Гальперин, 1969; Haenen, 1996; Solovieva & Quintanar, 2018, 2019, 2020; Engeness, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d; Quintino-Aires, 2020a, 2020b).

В результате анализа многих обучающих занятий стало очевидным, что главная трудность для родителей заключалась в том, чтобы взглянуть на свои собственные действия как на элементы наставничества для их собственных детей. Вместо этого родители сразу же сосредотачивались на последствиях этих действий: на поведении детей. Это происходило из-за отношения к собственной деятельности, они не могли меняться и поступать по-другому, словно они были «слепы».

В этом смысле мы думали, что нашей целью является разработка рабочей программы, которая позволит им осознать свои собственные действия.

На этом этапе нашего исследования было очевидно, что задача состоит в том, чтобы развить у родителей понимание сути их собственной деятельности, когда они выступают в роли наставников для своих детей. На учебных занятиях для родителей мы отмечали тот факт, что родителям было сложно говорить с нами о том, как они обращаются со своими детьми, а также о том, что оценка поведения собственных детей выходила для них на первый план. Это подвело нас к пониманию того, что необходима разработка операционной модели формирования способности воспринимать родителями собственные действия в процессе наставления ребенка.

В конце нашей программы мы хотели, чтобы родители оценили свои отношения с собственными детьми с точки зрения тех подходов, которые применялись при их обучении, чтобы они могли описывать свои собственные действия, а не просто характеризовать поведение своих детей как положительное или отрицательное.

С этой целью мы попытаемся применить теорию развития умственной деятельности П.Я. Гальперина, как это делают сегодня многие преподаватели, чтобы помочь студентам в построении «научных понятий» (Выготский, 1934/2001) по арифметике, геометрии или в любой другой дисциплине в рамках школьного обучения. Теперь мы предложим читателю очень краткое изложение данной теории, чтобы стало понятно, как мы воспринимаем теорию П.Я. Гальперина, а затем мы представим практическое применение нашего рабочего процесса. Данная теория очень хорошо представлена и доработана на Западе (Engeness, Lund, 2020).

1. Теория развития умственной деятельности человека (П.Я. Гальперин)

В любой деятельности, осуществляемой человеком, присутствуют две ключевые составляющие, о которых важно помнить: а) ориентировочная, б) исполнительная. Ориентировочная составляющая выполняет направляющую функцию, которая необходима для исполнения. Именно этой составляющей терапевт должен уделять самое пристальное внимание. Это означает, что терапевт *всегда* должен интересоваться тем, как его клиент будет выполнять действие, он должен осуществлять наставничество в простой и доступной форме, что ожидается от любого преподавателя. Согласно теории Гальперина, формирование новых умственных действий происходит поэтапно так, чтобы был обеспечен переход от социального опыта к индивидуальному.

Ориентировочная часть умственной деятельности включает в себя четыре основные цели: а) оценка текущей ситуации, б) определение потенциала объектов, присутствующих в этой ситуации, в) выработка плана действия, г) контроль за выполнением действия в соответствии с ранее выработанным планом.

Преобразование действия в умственное действие представляет собой процесс, состоящий из шести последовательных этапов: первый — это этап мотивации. Мотивация напрямую связана с потребностями обучаемого. При этом терапевт, обычно отвечающий на «просьбу о помощи», должен сосредоточиться на конкретных потребностях обратившегося к нему человека. Конечно, связь между предложенными задачами и тем, что послужило мотивом для «призыва о помощи», по большей части не является непосредственной. Задача терапевта состоит в том, чтобы сделать это очевидным, чтобы человек сам мог установить эту связь. Второй этап — это этап подготовки Схемы Ориентировочной Основы Действия (ООД).

Понимание определенной ситуации — это общая задача наставничества, в рамках которой определяются составляющие его последовательные действия, а также алгоритм их выполнения.

Третий этап представляет собой материализованное действие. Таким образом, отношения между клиентом и терапевтом выстраиваются на межпсихологическом уровне. Контроль возлагается на терапевта и всегда согласуется с ООД. На этом этапе начинается кооперативный, реляционный и руководящий характер отношений — ключевой момент в историко-культурном подходе. На этом этапе

начинается процесс усвоения и формирования навыков, поэтому в рамках ООД должно происходить постепенное снижение степени детализации.

Четвертый этап — это коммуникативное мышление. После того как необходимое количество задач с привлечением внешней поддержки уже решено, и когда от этой поддержки уже вполне можно отказаться, обучение навыкам следует продолжить с помощью внешних вербальных инструкций. Речь является высшей формой регулирования деятельности (Выготский, 1934/2001) и потому освоение вербальных инструкций необходимо для выработки нужной каждому человеку самостоятельности. Формирование навыков требует внешнего и внутреннего вербального общения, поддерживаемого обобщающей силой слова (Núñez, Ramalho, 2018).

В трудах А.Н. Леонтьева, в которых берет начало теория Гальперина, действие и коммуникация образуют единое целое (Леонтьев, 1978). Этот этап внешнего языка относится к тому, что Талызина (Núñez, Ramalho, 2018) называла «размышлением», способностью аргументировать, объяснять и осознавать собственную деятельность, сравнивая свою деятельность с моделью ООД, клиент учится регулировать свои действия, приобретает внутренний контроль, то есть достигает саморегулирования. Точно так же, как на этапе материализованного действия, объем внешней поддержки сокращается до полного отказа от нее. На стадии внешнего вербального руководства это также сводится к мысленному разрешению. Человек освобождается от необходимости внешней речи.

На пятом этапе действие выполняется скрытой речью. Как и на этапе материализованного действия, внешняя поддержка сокращается, пока не исчезнет совсем. Это мышление в форме диалога. Речь также будет сведена к мысленному разрешению. Происходит освобождение от внешней речи.

Шестой этап — ориентация на ментальном плане. Действие сокращается и становится внутренней речью, в которой ориентация направляет выполнение действия и формируется контроль навыка. С этого момента отсутствует какая-либо внешняя помощь, а значит, ориентировочная деятельность здесь происходит на внутриспсихологическом уровне. Мы говорим о формировании навыка, когда клиент «развивает соответствующую сознательную ориентацию, которая позволяет перед лицом проблемной ситуации поставить перед собой цели, составить план выполнения действий и успешно справиться с ситуацией в соответствии с составленным планом, а

также в соответствии с существующими критериями сопровождения и регулирования ее выполнения» (Núñez, Ramalho, 2018, с. 70). Как только данный навык оказывается сформирован, родители могут интегрировать его в формирование других навыков. Более того, формирование и развитие этого навыка приводит к тому, что человек получает удовольствие от развития, этого навыка, воссоздает его и доволен происходящим личностным ростом.

2. Программа обучения родителей на основе теории развития умственной деятельности человека **П.Я. Гальперина**

Навык формируется, когда клиент развивает у себя соответствующую сознательную установку, которая позволяет перед лицом проблемной ситуации представлять себе цели, предвидеть и планировать план действий и успешно разрешать ситуацию в соответствии с составленным планом и критериями для должного сопровождения и регулирования исполнения действия (Núñez, Ramalho, 2018; Solovieva & Quintanar, 2018, 2019, 2020). Как только данный навык оказывается сформированным, его можно интегрировать в формирование других навыков. Более того, формирование и развитие данного навыка должно вести к тому, чтобы человек мог получить удовольствие от того развития, которое предполагает этот навык, воссоздавать его и испытывать удовлетворение от личностного роста.

Чтобы точнее охарактеризовать модель деятельности, и представить ее в материализованном виде, мы выбрали видео, на котором гончар работает с куском глины. Это обычная человеческая деятельность в культуре нашей страны, которая создаст пример образа, на основе которого психологи и родители смогут организовать и развить обучение, ведущее к выполнению действий и осуществлению контроля. Очень интересно и просто, как И. Энгенесс (I. Engeness) и А. Лунд (A. Lund) представляют систему деятельности, которую мы представляем ниже: «...состоит из четырех компонентов: 1) построение образа текущей ситуации; 2) разъяснение обучающимся потенциальных возможностей отдельных компонентов данной ситуации; 3) планирование будущих действий и 4) дальнейшее содействие деятельности в ходе ее выполнения» (Engeness, Lund, 2020, с. 5).

Ориентировочный этап — один из основополагающих элементов в этой работе, и его можно представить следующим образом. *«Я хочу, чтобы вы представили, что я разговариваю с вами по телефону и я не могу смотреть это видео. Вы должны объяснить мне шаг за шагом,*

что делает гончар, все действия гончара. И я, получая информацию по телефону, должен иметь возможность визуализировать все действия, сообщаемые вами. Внимание, я не прошу вас сказать мне, чему гончар придает форму, какие он создает контуры, как формирует глину, потому что это является уже следствием действий его пальцев, рук и т.д., а не самими действиями».

Поначалу — это весьма непростая задача для родителей. Они начинают сообщать, что конкретно гончар лепит из глины, они описывают формы, которые приобретает глина, они описывают ту часть, которую лепит гончар. Психолог постоянно контролирует процесс, он останавливает каждую из этих попыток по описанию последствия деятельности и напоминает исходную инструкцию. В приятной и комфортной обстановке, улыбаясь и помня о том, что это трудная задача для любого человека, терапевт и родители продвигаются вперед, пока не доберутся до описания подобного приведенному ниже: *«Левая рука придерживает, оказывая определенное давление. Происходит определенное нажатие, это давление оказывают три мизинца, безымянный и средний пальцы. Указательный палец держит обод, также оказывая определенное давление, в то время как правая рука просто помещает указательный и средний пальцы правой руки внутрь, и, кажется, будущее изделие тянется вверх».*

Контроль является третьим ключевым элементом во всем этом процессе. Важно, чтобы психолог был предельно внимателен, и чтобы всякий раз, когда в описании родителей упоминаются последствия действий, в работе с глиной необходимо возвращаться к ориентационному этапу. В качестве примера мы поясним следующее утверждение, присущее контролю, напоминающего об ориентационном этапе. *«Кусок глины поднимается, растет, это правда. Однако глина растет, потому что пальцы гончара что-то делают. Это все, что я хочу, чтобы вы мне сказали. Что делают пальцы гончара? Все, что происходит с будущим изделием, является следствием того, что делает гончар, и я хотел бы, чтобы вы мне рассказали именно об этих его действиях».*

Методика, выборка и результаты

Чтобы оценить эффективность разработанного нами подхода, мы решили применить эту методику в серии из 12 кейсов.

Мы начали с рассмотрения неудачных процессов в классических методиках и программах обучения родителей в нашем институте. Мы считаем эти программы «неудачными», так как по прошествии девяти

месяцев прохождения программы отношение родителей к своим детям не изменилось. Родители по-прежнему испытывали трудности с пониманием своей руководящей роли в психологическом онтогенезе своего ребенка. Затем мы проанализировали определенное количество случаев, из которых были выбраны кейсы для включения в наше исследование. Случайные кейсы были удалены из этой выборки, но позже мы решили воспользоваться ею, попросив родителей принять участие в нашей экспериментальной программе.

Критерием включения в это исследование стало посещение более чем 24 классических методических сессий по обучению родителей. Также после этих занятий не было заметно изменений ни в поведении родителей относительно их роли наставников по отношению к детям, ни в поведении детей. После этой неудачи родители согласились участвовать в обучении экспериментальной методике.

Участие родителей не во всех случаях было одинаковым. Из 12 кейсов, включенных в исследование, в двух кейсах в программе участвовала только мать, в одном кейсе — только отец, а в остальных девяти кейсах — оба родителя. Причем, занятия только с отцом были прерваны после двух сеансов по инициативе отца. По его словам, у матери не было возможности поучаствовать в программе. Существовала системная разница между тем, что она говорила на традиционных занятиях по обучению родителей, и ее отношением к ребенку в течение недели. Эта разница представляла собой проблему, которую нельзя было решить без ее участия. Таким образом, дальнейшее участие отца в этой экспериментальной программе уже не имело большого смысла, хотя первоначально он согласился участвовать.

Средний возраст детей, чьи родители участвовали в исследовании, составлял 11,42 года со стандартным отклонением 3,37, при этом возрастной минимум — 5 лет и возрастной максимум — 16 лет.

Почувствовав в классической программе родительского обучения, которая проводилась ранее, они присоединились к данной экспериментальной программе. Эти родители в рамках классической начальной программы участвовали в среднем в 38,25 сеансах, со стандартным отклонением 13,30, минимум — 24 занятия и максимум — 62 занятия. Все участники программы предоставили свое информированное согласие, им объяснили цель и методику программы и сообщили, что данная программа является экспериментальной.

В каждом из кейсов, который рассматривался в рамках программы, команда состояла из психолога, который работал непосредственно с ребенком или подростком, психолога, который работал с

родителями по классическому родительскому руководству, а также координатора, который встречался каждые три недели с каждой семьей. Команда пришла к выводу о том, что основная цель программы была достигнута. В экспериментальной программе по каждому кейсу проводилось несколько сеансов со средним значением 5,25 сеансов и стандартным отклонением 2,42. Минимум составлял — 2 и максимум — 8 занятий.

Результаты фиксировались в формате комментариев, которые родители начинали давать во время занятий. Фразы, которые родители произносили на классических сессиях по родительскому обучению, всегда относились к плохому поведению их детей, характеризовались абсолютной неспособностью воспринимать себя в качестве наставников, и заменялись фразами следующего плана: *«Я уже вижу свет в конце туннеля»*; *«Я теперь более откровенно высказываюсь. Это может быть связано только с этим новым методом, потому что это единственное, что изменилось. Я начинаю понимать, что все зависит и от меня тоже, а не только от моего сына»*; *«Я чувствую себя спокойнее, и (имя сына) лучше себя ведёт. У меня все еще нет необходимого контроля, но ситуация уже намного лучше. На самом деле, я думаю, что улучшения в поведении (имя сына) являются следствием того, что изменилось во мне»*. Другая мать сказала отцу, прерывая его описание неправильного поведения ребенка: *«Нет, мы должны сосредоточиться на наших собственных действиях, а не на действиях (имя сына). Консультации посвящены фокусированию на моих действиях, а не на последствиях, которые представляют собой его поведение»*.

Впервые после многих сеансов обучения в классической модели родители продемонстрировали изменившееся отношение. Они стали говорить о том, что проблема может исходить не только от ребенка, но и от самих родителей. Иными словами, основная цель этой экспериментальной программы родительского руководства, которую мы назвали «Гальперин», призвана помочь родителям осознать свою роль наставников и руководителей в развитии личности своих детей. Родители стали чаще говорить об этом на сессиях, и со временем они стали системно рассказывать об этих изменениях на встречах с координатором.

Предварительное обсуждение результатов и заключительные комментарии

Процесс работы по обучению родителей никогда не был простым или линейным. Успехи и неудачи — неотъемлемая часть процесса обучения. Терапевт должен стать источником эмоциональной поддержки, чтобы родители могли избежать разочарования. Терапевт помогает расстаться с иллюзией о немедленных изменениях, которые не произойдут, потому что изменения требуют времени. Родители беспричинно чувствуют себя виноватыми, и со временем их внутренняя боль начинает проявляться. Например, мать говорит: «Я во всем виновата, потому что я плохая мать!». Подобные признания не помогают, а скорее вредят развитию процесса. Терапевт, работающий с родителями, также должен всегда помнить о том, что если изменений не происходит, то необходимо задуматься о новых методиках работы.

Эта статья не представляет собой презентацию законченной работы. Скорее, это приглашение для многих других коллег, аналогично столкнувшихся с трудностями в работе по обучению родителей, и возможно, уже знакомых с теорией умственной деятельности Гальперина, с которой мы работаем и в других областях, а именно в педагогике. Основываясь на достигнутых результатах, мы верим в правильность этого подхода, позволяющего реагировать на конкретные реалии и помогать многим родителям.

Таким образом, данная статья является предложением для создания более репрезентативной рабочей группы с большим количеством профессионалов из разных стран с целью достижения нашей цели: сделать нашу работу лучше и эффективнее с каждым днем.

Полученные результаты оказались очень обнадеживающими. Теперь необходимо продолжить наблюдение за 11 кейсами из серии, на которой проводилась программа, и проверить эффективность вмешательства в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Мы готовы повторить попытку еще в двух сериях по 12 кейсов в том же самом проекте. Наша команда сейчас начинает анализировать записи, сделанные во время многочисленных сеансов, проведенных во время обучения родителей классической поведенческой терапии, чтобы заранее определить, в каких случаях такое вмешательство может оказаться особенно полезным. Необходимо определить, какие кейсы будут более валидными в программе, для этого необходимо повторение программы на большем количестве серий кейсов и получение большего количества результатов. Также важно, чтобы эта

методика могла быть усовершенствована и реализована другими коллегами. Мы уверены, что родительское руководство может стать частью процессов, осуществляемых в психиатрической клинике. В социальных кейсах у детей и подростков теория развития умственной деятельности П.Я. Гальперина также может принести не менее важные результаты, чем те, которые за прошедшие годы уже были достигнуты в педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Bagner, D.M., Coxe, S., Hungerford, G.M., Garcia, D., Barroso, N.E., Hernandez, J., Rosa-Olivares, J. (2016). Behavioral Parent Training in Infancy: A Window of Opportunity for High-Risk Families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 901–912. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0089-5>

Blizzard, A.M., Barroso, N.E., Ramos, F.G., Graziano, P.A., & Bagner, D.M. (2017). Behavioral Parent Training in Infancy: What About the Parent-Infant Relationship? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 341–353. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1310045>

Christian, A., Niec, L., Acevedo-Polakovich, D., & Kassab, V. (2014). Dissemination of an evidence-based parenting program: Clinician perspectives on training and implementation. *Children and Youth Services Review*, 43, 8–17.

Engeness, I. (2020a). Part 3: The study on the development of human mental activity: Lecture 10. The development of mental actions and the orienting basis of actions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27(100430). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100430>

Engeness, I. (2020b). Lecture 11. The phases of the formation of mental actions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100431>

Engeness, I. (2020c). Lecture 12. The conditions for the development of the properties of the action. The phases of the development of the action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100432>

Engeness, I. (2020d). Lecture 13. The process of internalisation. Theoretical and practical implications of the study on the phases of the development of mental actions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100433>

Engeness, I. & Lund, A. (2020). Reprint of: Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100476>.

Forehand, R.L., & McMahon, R.J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. New York: Guilford Press.

Galperin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. In M. Cole, & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp. 249–273). New York: Basic Books.

Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps*. Commack, NY: Nova Science.

Harrison, P., Cowen, P., Burns, T., & Fazel, M. (2018). *Shorter Oxford Textbook of Psychiatry* (7th ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Leontev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lundahl, B., Risser, H. & Lovejoy, M. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86–104.

Núñez, I.B., & Ramalho, B.L. (Eds.). (2018). *Galperin and the theory of step-by-step formation of mental actions and concepts*. Campinas, Brazil: Mercado de Letras. [In Portuguese]

Quintino-Aires, J. (2016a). Vigotsky-Luria in clinical psychology in the 21st century. In Eds. D. Marques & J. Ávila-Toscano, *De las neurociencias a la neuropsicología* (pp. 302–385). Barranquilla, Colombia: Ediciones Corporación Universitaria Reformada. [In Portuguese]

Quintino-Aires, J. (2016b). *15 minutes with a child*. Moscow: Mozaika-Sintez. [In Russian]

Quintino-Aires, J. (2020a). Heritage of Reitan and Luria to 21st-century developmental neuropsychology. In D. G. Nemeth & J. Glozman (Eds.), *Evaluation and treatment of neuropsychologically compromised children* (pp. 27–52). London: Academic Press.

Quintino-Aires, J. (2020b). What is ADHD from a historical-cultural neuropsychological perspective? Concept, diagnosis, and treatment. In J. Glozman (Ed.), *Understanding children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)* (pp. 23–72). New York: Nova Science Publishers.

Quintino-Aires, J. (2021). Neuropsychological education in oppositional defiant disorder. *Lurian Journal*, 2(1), pp. 42–62. DOI: 10.15826/Lurian.2020.1.3.

Serketich, W and Dumas, J. (1996). The Effectiveness of Behavioral Parent Training to Modify Antisocial Behavior in Children: A Meta-Analysis. *Behavior Therapy* 27, 171–186.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2018). Galperin's theory: Guidance for psychology and neuropsychology. In I. B. Núñez & B. L. Ramalho (Eds.), *Galperin and the theory of step-by-step formation of mental actions and concepts* (pp. 101–132). Campinas, Brazil: Mercado de Letras. [In Portuguese]

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2019). *The formative methodology in cultural-historical psychology*. Madrid: GIUNTIEOS. [In Spanish]

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). Mental actions and the problem of the stages of their formation: Following Galperin and Talizina. *Obutchénie (Learning): Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 4(1), 59–85. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56472> [In Spanish]

Subbotsky, E. (1993). *The Birth of Personality*. Harvester: London.

Vygotsky, L. (1934/2001). *Thought and language* (Portuguese Edition ed.). (P. Bezerra, Trans.) São Paulo, Brazil: Martins Fontes.

ABOUT AUTHORS

Joaquim Quintino-Aires — PhD, Senior Clinical Psychologist. Head of Vygotsky Institute, Lisbon, Portugal. ORCID: 0000-0001-9193-886X. E-mail: quintino.aires@gmail.com

Adriana Ruа — PhD, Senior Clinical Psychologist. Vygotsky Institute, Oporto, Portugal. ORCID: 0000-0003-4290-3905. E-mail: adrianaerrua@hotmail.com

Tâmara Rodrigues — PhD, Senior Clinical Psychologist. Clínica de Psicoterapia Pós-Clássica, Viseu, Portugal. ORCID: 0000-0002-4915-6167. E-mail: tamara.ferreirarodrigues@yahoo.com

Patrícia Medeiros — Senior Clinical Psychologist. Vygotsky Institute, Lisbon, Portugal. ORCID: 0000-0003-4279-813X / 0000-0001-8258-3761. E-mail: mail.patriciamedeiros@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Жоаким Квинтино-Айрес — доктор философии, старший клинический психолог. Директор Института Выготского, Лиссабон, Португалия. ORCID: 0000-0001-9193-886X. E-mail: quintino.aires@gmail.com

Адриана Руа — доктор философии, старший клинический психолог Института Выготского, Порту, Португалия. ORCID: 0000-0003-4290-3905. E-mail: adrianaerrua@hotmail.com

Тамара Родригес — доктор философии, старший клинический психолог клиники Постклассической психотерапии, Визеу, Португалия. ORCID: 0000-0002-4915-6167. E-mail: tamara.ferreirarodrigues@yahoo.com

Патрисия Медейрос — старший клинический психолог Института Выготского, Лиссабон, Португалия. ORCID: 0000-0003-4279-813X / 0000-0001-8258-3761. E-mail: mail.patriciamedeiros@gmail.com