Безрукова Ольга Анатольевна

КОУ "Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья"

Педагог-психолог

**Особенности работы с родителями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью.**

**Семинар для классных руководителей**

 **Цель семинара:** повышение социально – психологической компетентности классных руководителей и развитие их способности эффективно взаимодействовать с родителями обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

**Задачи семинара:**

1. Изучение теоретических основ детско – родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

2. Обучение классных руководителей методам и приемам положительных взаимоотношений с родителями обучающихся.

**План семинара:**

Вступительное слово педагога - психолога

1. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью

 а) Проблемы детско – родительских отношений в трудах зарубежных ученых.

 б) Проблемы детско – родительских отношений в трудах отечественных ученых.

2. Основные направления работы классного руководителя с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью

а) Направления работы классного руководителя с семьей обучающегося.

б) Формы работы классного руководителя с семьей обучающегося.

3. Практикум

**Вступительное слово педагога – психолога.**

Безусловно, рождение ребёнка с отклонениями в развитии является испытанием для всех членов семьи. Ведь родители связывают своё будущее, реализацию неисполненных мечтаний со своими детьми. Аномальный ребёнок в силу своих природных особенностей, естественно, лишает родителей возможности подняться на более высокую ступень своего личностного развития через принятие их на себя обязанностей воспитателей людей следующего поколения. Это состояние усугубляется в случае, если больной ребёнок является единственно возможным, когда его дефект оценивается родителями как крах всех жизненных надежд на самореализацию.

Изучением проблем, возникающих перед родителями, воспитывающими детей с проблемами в развитии, занимались многие специалисты. В исследованиях чаще всего затрагивается аспект участия семьи в воспитании и развитии аномального ребенка.

В настоящее время имеются лишь единичные исследования, отражающие состояние родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии.

 Педагоги и психологи, изучающие современную семью, отмечают значительное снижение ее воспитательного потенциала, изменение ее роли в процессе первичной социализации детей Результаты исследований указывают на наличие серьезных нарушений во всех сферах проявления человека (эмоциональная сфера, проблемы общения с социумом, соматические нарушения). Весь этот комплекс нарушений авторы определяют как родительский кризис. Уровень его тяжести зависит от ряда обстоятельств: степени выраженности дефекта ребенка, времени, прошедшего с момента постановки диагноза, личностных особенностей матерей и помощи, оказанной специалистами (психологами, дефектологами и т.д.). Доказано, что самостоятельно, без помощи специалистов, родители не могут преодолеть этот кризис.

Трудности, с которыми сталкиваются родители детей с проблемами в развитии, чаще всего являются причинами их негативного отношения к своим детям.

Все работы, посвященные данному вопросу, подтверждают выводы о прямой зависимости отношения родителей к детям от особенностей личности самих родителей, их состояния, жизненного опыта и, в меньшей степени, от особенностей детей.

**1. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью**

**а)Проблемах детско – родительских отношений в трудах зарубежных ученых.**

Проблеме, взаимодействия в семье, имеющей умственно отсталого ребёнка, в работах зарубежных авторов уделяется большое внимание. Одним из первых исследования взаимодействия родителя и ребенка считают австрийского психолога Альфреда Адлера, который искал причины психологических проблем взрослых людей в особенностях их детского развития.

Основным принципом семейного воспитания, по А. Адлеру, является взаимоуважение членов семьи. Самосознание ребенка он ставит в прямую зависимость от того, насколько его любят и уважают в семье. Таким образом, А. Адлер подчеркивает необходимость научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста.

Представляет интерес и подход К. Хорни, который считает, что отклонение в психическом развитии является следствием нарушенных отношений к другим и к себе, а также следствием противоречивых потребностей, установок, которые стоят на пути роста индивида, мешают его самореализации.

 Специфика детско-родительских отношений в зарубежной психологии традиционно исследуется в рамках психоаналитического (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Винникот, Э. Берн и др.), бихевиористского (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Р. Сирс, А. Бандура и др.) и гуманистического (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир и др.) направлений.

Так психоанализ ключевую роль отводит проблеме отношений между детьми и родителями. Наибольшую популярность завоевала теория привязанности. Ребенок познает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Эта сложная взаимосвязь в первоначальном варианте, понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности.

Важность данной проблемы подтверждается исследованиями таких ученых как Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, Д. Винникотт, Э. Бронфенбреннер, Дж. Боулби , которые выявили, что основа социальной адаптации формируется с появлением у ребенка в первый год жизни чувства привязанности к близким взрослым. Они рассматривают семью как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. Семья, по мнению ученых, может представлять собой как фактор, влияющий на успешность социальной адаптации ребенка, так и одну из причин социальной дезадаптации личности. При этом характер детско-родительских отношений выделяется в качестве основного условия социальной адаптации ребенка.

Ф.Стэнг отмечает различные формы влияния (эмоционального, социального и экономического) умственно отсталого ребёнка на семью. С.Дэвис, выделяет понятия физического, финансового и эмоционального стресса в этих семьях, отмечает, что смягчение эмоционального расстройства, возникшего после рождения ребенка с проблемами в развитии происходит только спустя десять лет, долгое время наблюдается социальная изолированность и отчуждённость таких семей.

 **б) Проблемы детско – родительских отношений в трудах отечественных ученых.**

Многие отечественные психологи, педагоги, психиатры Н.Р.Разина, Т.А.Власова, Г.Л.Выгодская, Л.С.Выготский, М.Ф.Гнездилов, А.Н.Граборов, Е.К.Грачева, Г.М.Дульнев, С.Д.Забрамная, М.В.Ипполитова, К.С.Лебединская, В. И. Лубовский, Е.М.Мастюкова, А.Г.Московкина, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, Л.И.Солнцева, Е.А.Стребелева ,Ж.И.Шиф и др. в своих работах рассматривали проблемы семьи, воспитывающей ребёнка с умственной отсталостью.

 А.О.Росс. полагает, что семья, имеющая ребёнка с проблемами в развитии, переживает две основные фазы кризиса: первая фаза - непринятие факта нарушения развития, которое проявляется в виде шока или отрицания существования проблемы, а затем вторая фаза - приспособление к пониманию происшедшего и его принятие.

А.А.Бодалёв, по данным исследований выделяют три основные стадии: первая стадия - эмоциональной дезорганизации, здесь у родителей больных детей наблюдаются аффективно-шоковые реакции; вторая стадия - реинтеграции, в период которой возможна более реалистичная оценка стрессовой ситуации родителями; для третьей стадии характерна зрелая адаптация, т. е. и мать, и отец адекватно оценивают ситуацию.

О.Б.Чарова описывает некоторые особенности возникновения первой фазы кризисного состояния родителей, выделяемой многими авторами: отрицание факта нарушения развития; вытеснение факта нарушения развития; сохранение иррациональных надежд; «вера в чудесное исцеление»; поиск «козла отпущения»; обвинение супруга как наследственное объяснение происшедшего; рассмотрение ситуации как наказания, как «божьей кары» за собственное поведение и нежелательной беременности.

Вторая фаза характеризуется ослаблением чувства печали, усилением интереса к окружающему миру, готовностью решить проблему, попыткой рассматривать проблемы семьи и ребёнка адекватно.

Е.А.Савина приводят схему четырёх фаз.

Первая фаза характеризуется состоянием растерянности. Родители не в состоянии принять случившееся. Возникшее чувство вины и собственной неполноценности, шоковое состояние трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза.

Во второй фазе отрицание дефекта выполняет защитную функцию, направленную на сохранение определенного уровня надежды и ощущения стабильности перед лицом факта, который способен разрушить существующий ранее жизненный сценарий. Это неосознаваемое стремление избавиться от эмоциональной подавленности и тревоги. Крайним проявлением этой фазы является отказ родителями от обследования ребёнка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Данная фаза «негативизм - отрицание» недолговременна по продолжительности, и по мере того как начинается принятие диагноза и осознание его смысла, родители входят в третью фазу, характеризующуюся депрессионными состояниями, связанными с пониманием истины. Эта фаза получила название «хроническая печаль». Этот синдром является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребёнка, следствием отсутствия у него положительных изменений, несоциализируемости ребёнка вследствие его психического и физического дефекта.

Четвёртая фаза обозначает начало социально-психологической адаптации (зрелой адаптации) всех членов семьи, когда родители в состоянии оценить правильную ситуацию, готовы начать руководствоваться интересами самого ребёнка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты со специалистами. Показателями адаптации являются следующие признаки: уменьшение переживания печали; усиление интереса к окружающему миру; появление готовности активного решения проблемы с ориентацией на будущее.

Н.Ю.Синягина говорит о различном восприятии ребёнка с отклонениями в развитии родителями и выделяет четыре группы семей:

1) семьи, которые реагируют на появление аномального ребёнка

возникновением специфических проблем;

2) семьи, где присутствие такого ребёнка сопровождается частыми

семейными конфликтами;

3) семьи, где интрапсихический конфликт, обусловленный рождением аномального ребёнка, происходит на невротическом, или на психопатическом уровне;

4) семьи, которые почти полностью разобщены, изолированы от

общества.

По мнению автора, все родители этих 4 групп нуждаются в психологической помощи.

В.В. Ткачёва выделяет следующие кризисные состояния:

1) неизвестность, неопределенность. Состояние панического ужаса перед неизвестным, переживание шока, ощущение того, что рушится привычная «нормальная» жизнь.

2) известность, определённость. Противоречие между пониманием

проблемы на рациональном уровне и её отрицание на уровне эмоций и чувств;

3) агрессия. Проявление негативных чувств в виде эмоциональных

вспышек, в результате чего возникает агрессия, направленная на окружающий мир;

4) активная хаотичная деятельность. Попытка овладеть безвыходной ситуацией с помощью имеющихся средств. Это либо поиск медицинского «светила», либо чудесное исцеление через Бога;

5) депрессия. Возникновение состояния безысходности, в связи с

неуспешностью на предыдущем этапе;

6) принятие факта нарушения развития. Обретение нового смысла

жизни;

7) активизация. Активное построение и осуществление жизненных планов;

8) солидарность. Объединение в группы с другими родителями, имеющими аналогичные трудности.

Исследования Э.Г. Эйдемиллер указывают на то, что отцы иногда сильнее, чем матери чувствуют свою ущербность перед обществом из-за дефекта у их ребёнка. Исследователи в своих работах показали, что большинство отцов реагируют на рождение аномального ребёнка скорее психологическим отказом от него, поэтому так часты разводы в таких семьях и уход , как правило, отца из семьи.

Е.М. Мастюкова провела клиническое исследование психического состояния матерей, имеющих аномальных детей. Было выделено две основные группы.

Матери первой группы отличались подвижностью, активностью, истероидными особенностями поведения. Известие о болезни ребёнка у них вызвало выраженные депрессивные реакции длительностью от нескольких недель до нескольких месяцев. Вину за случившееся они брали на себя. Иногда их посещали мысли о суициде. Наблюдалось нарушение сна, усиление депрессии. Таким образом, у матерей формировалось стойкое субдепрессивное настроение, часто сопровождающееся слезами и тревожными опасениями за настоящее и будущее ребёнка. У женщин этой группы значительно усиливалась раздражительность, по незначительному поводу возникали вспышки гнева, а затем приступы раскаяния. В соматике отмечались астенические явления: головные боли, тяжесть и сжимающие боли в груди, колебания артериального давления. При длительности психотравмирующей ситуации в семье, личностные особенности матерей претерпевали некоторые изменения. Женщины теряли интерес к окружающему и т. д. Они становились несколько спокойнее, но и безразличнее.

Для женщин второй группы были характерны меньшая активность, стремление к уединению, небольшой круг общения. Матери не представляли в полной мере всей тяжести состояния ребёнка. Сообщение о сущности нарушения принимали достаточно спокойно, причём в болезни ребёнка обвиняли исключительно медицинский персонал. Со временем матери осознавали истинное положение, в котором оказались, складывалась тенденция действий на настоящее, не строить планы на будущее. У многих из них наблюдались депрессивные состояния: ухудшалось настроение, появлялись приступы отчаяния.

В.Д.Никулина в своей работе, направленной на изучение формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии выяснила, что особенности поведения ребёнка обуславливают отношение родителей к нему в процессе обоюдного взаимодействия. У многих родителей отмечается неумение создавать ситуацию совместной деятельности, несформированность потребности в общении, неэмоциональное взаимодействие, неадекватные позиции по отношению к ребёнку. У родителей проявляется неуверенность в процессе воспитания и несформированность чувствительности по отношению к ребёнку, чем больше выражено отставание в психофизическом развитии, тем более опекаемым становится ребёнок, а поведение близких - всё более директивным.

С.М. Хорош указывала на то, что в тех семьях, где имеется ребёнок с нарушением в развитии, особенно чётко проявляются неадекватность, ригидность и сиюминутность детско-родительских отношений, т. е. всё, что происходит в семье, связано непосредственно с сегодняшними проблемами жизни ребёнка. В семье с нормально развивающимися детьми, напротив, наблюдаются адекватность, прогностичность в оценках происходящего, направленность на завтрашний день, на будущее ребёнка.

Ткачева В. В., выделила три уровня качественных изменений, имеющих место в семьях данной категории: психологический, социальный, соматический.

На психологическом уровне у матери ребёнка наблюдается стресс,

имеющий пролонгированный характер, который в свою очередь оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада.

На социальном уровне семья становится малообщительной, избирательной в контактах. Происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребёнка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы.

**2. Основные направления и формы работы классного руководителя с родителями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью**

Включение семьи в деятельность воспитательной системы класса, школы успешно, если основановывается на принципах:

- гуманистический стиль общения и взаимодействия;

- уважительное отношение семьи и школы к ребенку и друг к другу;

- систематическое повышение психолого-педагогического уровня (учителей и родителей);

- умение конструктивно подходить к разрешению конфликтов.

Главное в деятельности классного руководителя - создание благоприятных условий для обеспечения взаимопонимания стремлений школы и семьи в развитии личности обучающегося, мотиве его учения, ценностных ориентации, раскрытия его индивидуальности, творческого потенциала и т.д.

Критерии эффективности работы классного руководителя – это сформированность положительного отношения со стороны родителей к школе, престижность ее восприятия, уважительное отношение к педагогическому коллективу. Результатом работы с родителями должен быть:

- повышение психолого-педагогической культуры родителей - знание принципов коррекционной работы в школе;

- реализация личностно-профессионального роста педагогов;

- раскрытие личностного потенциала обучающихся в воспитательной системе школы.

Уровни воспитательного потенциала обуславливают основные направления в работе с родителями. Семьи с высоким потенциалом в основном составляют родительский актив класса. Главной задачей в работе с данной группой родителей – привлечь их к активному участию в воспитательной работе класса, к организации помощи семьям со средним и низким потенциалом, использовать передовой опыт педагогического воспитания детей, накопленный в этих семьях. В этих семьях, уважающих детей, наиболее благополучные для воспитания условия.

В системе работы классного руководителя можно выделить следующие направления:

1. Изучение обучающихся и коллектива класса: получение демографических, медицинских, психологических и педагогических данных (семья, социальное и материальное положение, состояние здоровья, уровень развития, воспитанности и обученности, индивидуальные особенности и т.д.)
2. Постановка воспитательных задач ("перспектив") общих для класса или отдельных групп, обучающихся класса.
3. Планирование воспитательной работы - составление плана для работы с обучающимися, учителями, родителями, содержащего перечень задач и дел по их решению.
4. Организация, проведение и корректировка различных видов деятельности в соответствии  с поставленными задачами и намеченным планом: проведение классных часов, коллективных творческих дел, экскурсий, походов, вечеров, родительских собраний и т.д.
5. Организация работы с родителями обучающихся: систематическое информирование об успеваемости, поведении обучающихся, посещение обучающихся на дому, осуществление педагогического просвещения родителей, привлечение родителей к воспитательной работе с обучающимися.
6. Анализ и оценка результатов воспитания или иными словами диагностика развития совместной деятельности семьи и школы.

*Формы работы классного руководителя с семьей обучающегося*.

   Формы и методы работы с родителями должны быть направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала. Процесс взаимодействия семьи и школы направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогам.

Формы взаимодействия педагогов и родителей – это многообразие организации их совместной деятельности и общения.

**Формы познавательной деятельности**: общественные смотры знаний, творческие отчёты по предметам, дни открытых уроков, праздник знаний и творчества, турниры знатоков. Во всех этих формах осуществляется непосредственная взаимосвязь детей, родителей и педагогов.

**Формы трудовой деятельности**: оформление кабинета, сбор макулатуры, посадка памятной аллеи в связи со знаменательным событием в жизни детей и родителей и др.

**Формы досуга:** совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей, соревнования, конкурсы, домашние клубы выходного дня, родительские школы по интересам.

**Открытые уроки** обычно организуются с целью ознакомления родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Наиболее часто открытые уроки практикуются в начальной школе. Необходимо хотя бы один-два раза в полугодие давать возможность родителям присутствовать на открытом уроке. Это позволит избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями всей сложности и специфики учебной деятельности в сегодняшней школе.
День открытых уроков проводится в удобное для родителей время, чаще всего в субботу. В этот день педагоги проводят уроки в нетрадиционной форме, стремясь показать свое мастерство, раскрыть способности детей. День завершается коллективным анализом: отмечаются достижения, наиболее интересные формы урока, результаты познавательной деятельности, ставятся проблемы, намечаются перспективы.

**Родительское собрание**– основная форма работы родителей, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллектива. Школой воспитания родителей, формирующей родительское мнение, являются *родительские собрания*. Это основная форма коллективной работы учителя с семьями обучающихся. Как показывает опыт работы, система проведения классных собраний не только вызывает интерес у родителей и положительно оценивается ими, но и помогает совместно решать важные вопросы по воспитанию детей. Большую роль играют памятки для родителей, а также подготовленные к собранию отзывы учителей об учебной деятельности обучающихся.

**Родительский лекторий** знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей или составления по группам проблемных вопросов, возникающих в воспитании детей и взаимоотношениях с ними.

**Ролевые игры** — форма коллективной творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников. Примерными темами ролевых игр с родителями могут быть следующие: “Утро в вашем доме”, “Ребенок пришел из школы”, “Семейный совет” и др. Методика ролевой игры предусматривает определение темы, состава участников, распределение ролей между ними, предварительное обсуждение возможных позиций и вариантов поведения участников игры. При этом важно проиграть несколько вариантов (положительных и отрицательных) поведения участников игры и путем совместного обсуждения выбрать оптимальный для данной ситуации способ действий.

**Диспут –** размышление по проблемам воспитания – одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Проходит в непринуждённой обстановке и позволяет всем включится в обсуждение проблемы.

**Посещение семьи** — эффективная форма индивидуальной работы педагога с родителями. При посещении семьи происходит знакомство с условиями жизни обучающегося. Педагог беседует с родителями о его характере, интересах и склонностях, об отношении к родителям, к школе, информирует родителей об успехах их ребенка, дает советы по организации выполнения домашних заданий и т.д. *Посещение семьи*как форма работы с родителями, на сегодня в педагогике спорная. С одной стороны, классный руководитель лучше узнает условия, в которых живет ребенок, по возможности может влиять на их улучшение. А с другой стороны, эту форму работы можно рассматривать как вторжение в личную жизнь семьи, что может осложнить взаимоотношение педагога с семьей. Такая форма может использоваться в зависимости от условий, особенностей и специфики ситуации.

**Переписка с родителями** — письменная форма информирования родителей об успехах их детей. Допускается извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в школе, поздравление с праздниками, советы и пожелания в воспитании детей. Главное условие переписки — доброжелательный тон, радость общения. Находит место в работе классного руководителя такая форма как интеллектуальные игры для родителей “Самая эрудированная семья”, “Кулинарные поединки”, “Ах, картошка” и другие. Обязательны совместные мероприятия с родителями по здоровому образу жизни (семинары, акции, викторины и др.) В методике можно выделить так называемые нетрадиционные формы сотрудничества классного руководителя с семьей учащегося. К ним можно отнести следующие формы: родительские вечера, родительские чтения; день открытых дверей; индивидуальные консультации; родительский лекторий; групповые консультации; тематические консультации; ведение тетрадей общения; внеклассные мероприятия с участием родителей; тренинги; родительские собрания с участием детей; тематические мероприятия, проводимые родителями.

Одним из путей достижения результатов в работе с родителями является объединение их в сплоченный коллектив, деятельность которого направлена на повышение уровня учебно-воспитательной работы со всеми обучающимися класса.

**3.Практикум**

1.Упражнение – разминка на запуск групповой работы.

Сегодня главное внимание уделим взаимодействию классного руководителя и родителями наших обучающихся. Предлагаю следующее упражнение на коммуникацию. Для этого Вам нужно рассказать о разговоре с родителями, состоявшемся на этой неделе, а начинаться рассказ будет так: « Родитель …очень удивил меня тем, что…» или так «Разговор с родителями … совершенно выбил меня из колеи…».

А сейчас обсудим данные ситуации и предложим варианты реагирования на произошедшее.

2.Упражнение в парах "Чувства родителей группы риска при взаимодействии с классными руководителями, педагогами"
 Участники делятся на пары и распределяют между собой роли: один - "классный руководитель", другой - "родитель группы риска".

 Каждой паре дается карточка с описанием ситуации. Необходимо в парах согласно ролям проиграть предложенную ситуацию. Задача каждого: со своей позиции понять, какие чувства в данной ситуации испытывает родитель группы риска, предположить причину. Далее участники меняются ролями и проигрывают другую ситуацию.

По завершении проходит обсуждение. На проигрывание одной ситуации дается до 5 минут.

 **Примеры ситуаций**

Ситуация 1. Классный руководитель после долгих попыток повлиять на поведение ребенка из семьи группы риска, который всегда пропускает первые два урока, на занятиях невнимательный и шумный, с одноклассниками ссорится, с учителями оговаривается, пригласил одного из родителей ребенка на разговор.
Ситуация 2. Ребенок в школе - новичок. Причина – смена места жительства. Педагоги прежней школы сообщили классному руководителю, что семья обучающегося - неблагополучная, находится на учете во многих структурах, родители на контакт не идут. Классный руководитель решил пригласить одного из родителей для знакомства.

**3.Упражнение-эксперимент**

"Уважаемый Иван Петрович..."
 Среди участников выбираются 5 человек, которые будут играть роль классных руководителей. Они получают конверт, в котором находится лист с написанной фразой и вариант ее произношения. Их задача - произнести предложенную фразу так, как написано в карточке.

 Еще 5 участников представляют родителей группы риска. Их задача - отслеживать свои эмоции и чувства и проговаривать их после каждого произнесения фразы.
*Текст фразы:* "Уважаемый Иван Петрович !. Я очень рад(а) видеть вас в школе. Теперь вместе мы сможем помочь вашему сыну справиться со всеми трудностями. Ведь я знаю вас как человека грамотного, неравнодушного, умеющего понять ребенка. Я предлагаю сейчас поговорить о том, что мы будем с вами делать для решения этих трудностей".

*Варианты произношения:*

1.Доброжелательная интонация; руки скрещены на груди; тело несколько повернуто от родителя; стараться не смотреть в глаза родителю.

2.Доброжелательная интонация, родитель сидит, вы стоите, время от времени прохаживаясь по кабинету; руки сцеплены за спиной; сверлите глазами родителя.

3.Улыбка, но тон очень строгий; жестикуляция почти на каждом слове ладонью вверх-вниз, вторая рука на поясе; тело несколько повернуто от родителя; стараться не смотреть ему в глаза.

4.Доброжелательная интонация, руки повернуты ладонями к родителю, тело также повернуто к нему; стараться смотреть в глаза.

5.Доброжелательная интонация; вы стоите за столом, опершись на него обеими руками; родитель сидит; тело несколько наклонено над родителем; стараться не смотреть ему в глаза, взгляд устремлен мимо, за его плечо.

**Вывод**: чувства родителя группы риска и его настрой на общение с классным руководителем зависят от нашего настроя (принятие - понимание - поддержка), невербального и вербального поведения.

**Литература:**

1. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. —— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — стр 1-59 из 96 с...

 2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование Текст. / Ю.Е.Алешина. - М.: Консорциум "Социальное здоровье России", 1994. - 170 с.

3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании Текст. / И.А.Баева. СПб.: Союз, 2002. - 271 с.

4. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей Текст. / Г.Бардиер, И.Ромаз^ц, Т.Чередникова. 2-е изд. - СПб.: Стройлеспечать, 1996. -90 с.

5.. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе Текст. / М.Р.Битянова. М.: Генезис, 1997.-298 с.

6. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы

7.. Текст. / М.Р.Битянова. М.: Сентябрь, 1998.-127 с.

Текст. / С.И.Дуванова // Изв. Воронеж, пед. унта [Текст]. Воронеж, 1997. - Т.247. - С.7-11.

8. Ипполитова М.В. Воспитание детей с детским церебральным параличом в семье Текст. : кн. для родителей / М.В.Ипполитова, Р.Д.Бабенкова, Е.М.Мастюкова. 2-е изд., перераб. и доп. -М.: Просвещение, 1993. - 52 с.

9. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха Текст.: кн. для учителей и родителей /

10. Козырева Е.А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей (с 1 по 11 кл.) / Е.А.Козырер^; Ин-т "Открытое общество". М.: Магистр, 1997. - 46 с.

11.Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

12. Мастюкова Е.М. Нравственно-этические проблемы семей, имеющих детей с отклонениями в развитии Текст. / Е.М.Мастюкора, А.Г.Московина // Дефектология [Текст]. 1989. — № 3. - С.75-

13. Московина А.Г. Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей Текст. / А.Г.Московина, Е.В.Пахомова, А.В.Абрамова // Дефектология [Текст]. 2000. - № 2. -С.38-41.