

PAOLA DI NATALE - BRUNO VIDOTTO

ASPETTI PSICOLOGICI

IN PRESENZA DI DISGRAFIE E DISORTOGRAFIE

Questo lavoro prende spunto dall'attività concreta sperimentata durante l'anno scolastico 1980-81 nella scuola media statale G. Verga di Torino; tale sperimentazione è stata attuata da una équipe psico-sociale, coordinata dalla dottoressa Di Summa, che si ispira a una prassi di orientamento adleriano.

Pur tenendo nella dovuta considerazione gli studi effettuati a livello percettivo, rieducativo, neurologico ecc. e traendovi preziosi spunti operativi, vorremmo portare un piccolo contributo, soprattutto per quanto concerne la dinamica psicologica sottesa ai disturbi di tipo dislessico, disgrafico e disortografico.

La scuola, in cui tale ricerca sperimentale è stata svolta, appartiene a un quartiere di tipo prevalentemente proletario e sottoproletario di Torino (centro storico), la cui popolazione, con netta prevalenza di nuclei familiari immigrati dal Sud Italia, risulta per lo più scarsamente scolarizzata.

L'idea di questa sperimentazione con bambini affetti da disturbi di tipo dislessico, disgrafico e disortografico è nata da precise richieste ed esigenze degli insegnanti i quali, già in anni precedenti, avevano rilevato, insieme con l'équipe, la presenza di tali problematiche all'interno della scuola.

La collaborazione di tre insegnanti d'appoggio, la cui attività all'interno della scuola era finalizzata al recupero di allievi handicappati, ha reso possibile l'attuazione, in via sperimentale, di tre gruppi omogenei, due composti da soggetti di sesso maschile e uno da soggetti di sesso femminile.

Tali gruppi, in cui erano inseriti tre ragazzi con handicap riconosciuto dalle strutture socio-sanitarie del quartiere insieme con allievi che presentavano difficoltà di apprendimento inerenti lettura, scrittura e calcolo, erano composti ciascuno di quattro allievi per consentire un rapporto sufficientemente individualizzato con gli insegnanti e per evitare che gruppi troppo numerosi rendessero inefficaci le azioni tecnico-pedagogiche.

Dopo il lavoro preliminare psicometrico e psicodiagnostico (tests psicometrici, proiettivi e specifici relativi a lettura, scrittura e calcolo) eseguito dagli operatori dell'équipe, è stato fornito agli insegnanti d'appoggio e ai Consigli di Classe un profilo psicologico dettagliato relativo a ogni alunno inserito nei gruppi; è stato inoltre concordato un piano di lavoro comune con i Consigli di Classe interessati.

Nella fase iniziale del lavoro sono emerse, da parte degli insegnanti, ansie relative a ciò che si stava compiendo: svolgimento dell'opera psicologica e sua utilità erano oggetto di discussione e di dubbi. Ciò risulta imputabile, in larga misura, alla formazione universitaria, la cui insufficienza e inadeguatezza si esprimono in carenze a livello di:

1) conoscenza dello sviluppo psicologico del bambino e utilizzazione di tecniche pedagogiche (soprattutto nel contesto della scuola media inferiore e superiore);

2) «abitudine» al lavoro con materiale concreto.

Non meno rilevante appare la tendenza degli insegnanti stessi, in generale, a delegare agli esperti la gestione dei disturbi di ragazzi-problema; in ultima analisi, emerge la tendenza, ancora profondamente radicata, a valutare il «risultato» scolastico in base al profitto e alla disciplina.

Per l'intera durata del lavoro, gli incontri con gli insegnanti d'appoggio si sono concretizzati in riunioni settimanali della durata di circa un'ora, con la collaborazione degli operatori dell'équipe.

Tali riunioni erano finalizzate, oltre che a fornire indicazioni concrete (dal materiale al tipo di esercizi, il tutto in relazione al livello di apprendimento e alle problematiche dei ragazzi stessi), a ridurre tensioni, ansietà e sentimenti di inadeguatezza degli insegnanti.

Molti dei casi seguiti presentavano caratteristiche comportamentali simili; uno soltanto di tali soggetti è risultato effettivamente insufficiente da un punto di vista intellettuale.

Molti «errori» di lettura e scrittura sono risultati imputabili anche a una radicata abitudine, sia nel contesto familiare che in quello esterno, all'uso di dialetti (in prevalenza dialetti dell'Italia Meridionale).

L'esperienza è stata accettata di buon grado dai soggetti, vuoi per la novità delle tecniche concrete di insegnamento, vuoi per il taglio «ludico» che vi veniva ravvisato; inoltre il progressivo stabilirsi di un rapporto affettivo/positivo con gli insegnanti d'appoggio ha reso possibile un coinvolgimento nelle attività di apprendimento e un impegno concreto da parte dei ragazzi, facendo vivere agli stessi l'esperienza del piccolo gruppo in termini di rapporto privilegiato valorizzante e affettivamente arricchente.

L'acquisizione progressiva di concetti base quali «destra-sinistra, sopra-sotto, dentro-fuori...» ha gradualmente diminuito le forme di ansietà e i sentimenti di inferiorità relativi all'immagine di sé, all'autostima e al confronto col gruppo classe.

VALUTAZIONE INTERPRETATIVA

Vogliamo sottolineare, attraverso l'esperienza presentata, come aspetti esclusivamente psicologici e relazionali influiscano sull'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo.

Spesso le carenze affettive rilevate in famiglia vengono ulteriormente rafforzate nella e dalla struttura scolastica.

All'allievo vengono richieste prestazioni inadeguate alle sue capacità, sia a livello di profitto, sia a livello di comportamento (disciplina, capacità di autocontrollo e adeguamento a certe regole sociali). Ovviamente il soggetto, di fronte a tali richieste, si trova in difficoltà; inoltre, spesso non gli viene fornita alcuna motivazione soggettivamente «valida» per adeguarsi a tali regole.

Frequentemente accade perciò che tali soggetti «restino indietro» rispetto ai compagni per quanto concerne il rendimento scolastico; ne consegue spesso, da parte degli insegnanti, dopo gli sforzi iniziali, una tendenza al rifiuto e all'emarginazione. Viene così aggravata l'originaria situazione di carenza affettiva. A questa sono spesso legati vissuti e sentimenti di inferiorità, in quanto il soggetto osserva il divario fra sé e il gruppo; connesso a tali sentimenti è il rifiuto del confronto (nelle attività di apprendimento) il ricorso a comportamenti autoaffermativi di altra natura (atteggiamenti disturbanti, aggressività).

Risulta evidente come tutto ciò sia interpretabile in chiave di finzione comportamentale e di compensazione nevrotica ai sentimenti di inferiorità.

I soggetti più inibiti spesso rischiano di strutturare tali sentimenti in complesso di inferiorità; altri invece, più inclini all'autoaffermazione, compensano ricorrendo a comportamenti «valorizzati» dalla sottocultura cui appartengono.

Soddisfano in tal modo il loro bisogno di porsi al centro dell'attenzione dell'adulto (anche se in modo socialmente inadeguato) e riescono a esprimere la propria volontà di potenza.

Quando l'intervento della scuola si limita a essere punitivo ed emarginante, fallisce nel suo compito di «canalizzazione costruttiva della volontà di potenza» e di offerta di valide compensazioni alle carenze di fondo.

Uno degli scopi del nostro lavoro, oltre al «recupero» in senso strettamente scolastico, era di porre le basi per uno sviluppo del sentimento sociale.

Adler sottolinea come sia fondamentale per il bambino, già nella prima infanzia, sentirsi «accettato».

Il sentimento di solidarietà ed empatia che gli operatori dell'équipe e gli insegnanti d'appoggio manifestavano nei confronti dei ragazzi ha permesso di superare i sentimenti di inadeguatezza e, conseguentemente, di mettere in atto comportamenti più socializzati (sentimento sociale come autocoscienza e consapevolezza dei propri diritti «finalmente rispettati», ma anche dei propri doveri nei confronti degli altri).

L'aumento di sentimento sociale ha poi favorito una diminuzione dei meccanismi nevrotici di compensazione e delle finzioni comportamentali.

Concludiamo con Bettelheim che «l'amore non basta»: occorrono anche strumenti tecnico-pedagogici; ma gli strumenti tecnico-pedagogici da soli sono insufficienti.

Pensiamo di trovare tutti d'accordo se affermiamo che le attività di apprendimento comportano un coinvolgimento emotivo ed evidenziano lo

stile di vita dell'individuo, che significativamente si esprime nella lettura e nella scrittura. Anch'esse comportano dei significati relazionali molto pronunciati e, a loro volta, disturbi relazionali possono condizionare negativamente la lettura e la scrittura e l'apprendimento in generale.

★ ★ ★

BIBLIOGRAFIA

- ADLER A.: « Il temperamento nervoso », Newton Compton, Roma, 1971.
- ADLER A.: « Psicologia del bambino difficile », Newton Compton, Roma, 1973.
- ADLER A.: « La Psicologia Individuale nella scuola », Newton Compton, Roma, 1979.
- DREIKURS R.: « Psicologia in classe », Giunti e Barbera, Firenze, 1961.
- DINKMEYER D., DREIKURS R.: « Il processo di incoraggiamento », Giunti e Barbera, Firenze, 1974.
- PARENTI F. e Coll.: « Dizionario ragionato di Psicologia Individuale », Cortina, Milano, 1975.