

L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ | ANNO 2023-2024

Migliora l'offerta di insegnanti specializzati per il sostegno, ancora ritardi per l'inclusione

➔ In aumento gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane di ogni ordine e grado: quasi 359mila nell'anno scolastico 2023-2024, il 4,5% del totale degli iscritti (+6% rispetto al precedente anno scolastico), 75mila in più negli ultimi cinque anni (+26%).

Cresce la quota di docenti per il sostegno con una formazione specifica: dal 63% al 73% in quattro anni, ma sono ancora molti gli insegnanti non specializzati (27%, nel Nord 38%) e l'11% viene assegnato in ritardo.

Elevata la discontinuità nella didattica: più di un alunno su due (il 57% degli alunni con disabilità) ha cambiato insegnante per il sostegno da un anno all'altro, l'8,4% nel corso dello stesso anno scolastico.

20mila

Gli alunni con disabilità che avrebbero bisogno di assistenza da parte di una figura specializzata

Oltre 15mila avrebbero bisogno di un assistente all'autonomia e alla comunicazione, quasi 5mila di un assistente igienico personale

31%

Quota di alunni con disabilità che avrebbero bisogno di ausili didattici a supporto della didattica (33% nella scuola primaria)

41%

Quota di scuole accessibili per gli alunni con disabilità motoria

17% per gli alunni con sordità o ipoacusia e 1,1% per gli alunni con cecità o ipovisione

www.istat.it

UFFICIO STAMPA

tel. +39 06 4673.2243/44

ufficiostampa@istat.it

CONTACT CENTRE

tel. +39 06 4673.3102



Ancora in aumento gli alunni con disabilità: più 75mila in cinque anni

Nell'anno scolastico 2023/2024 sono quasi 359milaⁱ gli alunni con disabilitàⁱⁱ che frequentano le scuole di ogni ordine e grado (il 4,5% degli iscritti, fonte MIMⁱⁱⁱ), circa 21mila in più rispetto all'anno precedente (+6%)^{iv}. La quota di alunni con disabilità è più alta nella scuola primaria e secondaria di primo grado, dove si attesta al 5,5%, mentre diminuisce nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di secondo grado (rispettivamente il 3,2% e il 3,5%).

L'aumento degli alunni con disabilità nelle scuole italiane è particolarmente evidente se si va poco più indietro nel tempo. Rispetto all'anno scolastico 2018/2019 l'incremento è stato del 26%, circa 75mila in più.

Notevoli le differenze in termini di genere: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 228 ogni 100 femmine. Tale evidenza è in linea con le statistiche epidemiologiche che da tempo evidenziano sensibili differenze di genere in vari disturbi dello sviluppo neurologico, tra cui i disturbi dello spettro autistico e i disturbi del comportamento e dell'attenzione.

Il problema più diffuso è la disabilità intellettiva^v, che riguarda il 40% degli studenti con disabilità, quota che cresce nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, attestandosi rispettivamente al 46% e al 52%; seguono i disturbi dello sviluppo psicologico (35% degli studenti), questi ultimi più frequenti nella scuola primaria (39%) e nella scuola dell'infanzia (63%). I disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione riguardano quasi un quinto degli alunni con disabilità; entrambi sono più diffusi tra gli alunni delle scuole secondarie di primo grado (rispettivamente il 24% e il 20% degli alunni). Meno frequenti invece sono le problematiche relative alla disabilità motoria (9%) e alla disabilità visiva o uditiva (circa 7%), con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici.

Il 37% degli alunni con disabilità presenta più tipologie di problema; in particolare, la condizione di pluri-disabilità è più frequente tra gli alunni con disabilità intellettiva (53% dei casi).

Più di un quarto degli studenti (28%) ha un problema di autonomia, legato alla difficoltà nello spostarsi all'interno dell'edificio, nel mangiare, nell'andare in bagno o nel comunicare; la difficoltà più diffusa riguarda la comunicazione (21%) o l'andare in bagno (19%); meno frequenti appaiono le difficoltà nello spostarsi o nel mangiare (rispettivamente 13% e 8%). Tra gli studenti con problemi di autonomia, uno su cinque non è in grado di svolgere autonomamente nessuna delle quattro attività.

Quasi tutti gli alunni presentano una certificazione di disabilità o di invalidità (98%) che permette l'attivazione del sostegno scolastico. Inoltre, una quota marginale di alunni (1,3%) usufruisce del sostegno didattico pur non disponendo di una certificazione; si tratta spesso di alunni in attesa di certificazione o con problematiche *borderline* a cui la scuola decide di dedicare una parte delle risorse disponibili^{vi}.

ALUNNI CON DISABILITÀ PER TIPO DI PROBLEMA E ORDINE. Anno scolastico 2023-2024, valori per 100 alunni con disabilità

Tipologia di problema	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI I GRADO	SECONDARIA DI II GRADO	TOTALE ORDINI
Cecità	0,1	0,6	0,8	1,1	0,7
Ipovisione	1,5	2,5	2,4	3,4	2,6
Sordità profonda o grave	0,6	0,7	1,2	1,1	0,9
Ipoacusia	2,2	2,3	2,1	3,3	2,5
Disabilità motoria	11,4	8,5	8,4	9,1	8,9
Disturbo specifico dell'apprendimento	5,4	15,3	23,6	22,6	18,2
Disturbo specifico del linguaggio	18,8	21,4	12,9	8,8	15,7
Disturbo dello sviluppo psicologico	62,7	39,1	25,7	25,3	34,8
Disabilità Intellettiva	20,6	34,4	45,9	51,8	40,3
Disturbo dell'attenzione e del comportamento	10,1	19,1	20,3	15,7	17,5
Disturbo affettivo relazionale	3,6	8,1	11,6	15	10,3
Malattie metaboliche	4,0	3,6	4,0	4,5	4,0
Altro tipo di disabilità	1,5	0,6	0,6	0,4	0,6

Migliora l'offerta di insegnanti specializzati per il sostegno

Sono 246mila gli insegnanti per il sostegno impiegati nelle scuole italiane, oltre 235mila nella scuola statale (fonte MIM) e circa 11mila nella scuola non statale (fonte Istat), con un incremento complessivo rispetto all'anno precedente dell'8,2%. A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante, che è pari a 1,4 nella scuola statale (fonte MIM) e a 1,7 nella scuola non statale (fonte Istat), è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto di 2 alunni per ogni docente.

Più di 66mila insegnanti per il sostegno (il 27%) però sono stati selezionati dalle liste curricolari, sono cioè docenti che non hanno una formazione specifica per supportare l'alunno con disabilità e che vengono utilizzati per far fronte alla carenza di figure specializzate. Questo fenomeno, seppure in diminuzione, è ancora molto frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolge attività di sostegno si attesta al 38%, a fronte del 13% nelle scuole del Mezzogiorno.

Il ricorso a figure non specializzate è più diffuso nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie (31%), mentre si riduce nelle scuole secondarie di secondo grado (18%).

A ciò si aggiunge anche un ritardo nell'assegnazione degli insegnanti: a un mese dall'inizio della scuola circa l'11% degli insegnanti per il sostegno non è stato ancora assegnato. Tale quota, che risulta abbastanza stabile sul territorio, è più elevata nelle scuole dell'infanzia (16%) ed è inferiore al valore nazionale nelle scuole secondarie di secondo grado (8%).

Nonostante queste criticità, si confermano alcuni segnali positivi: rispetto all'anno precedente, la quota di docenti non specializzati è diminuita dal 30% al 27%, confermando un andamento decrescente che si osserva già a partire dall'anno scolastico 2019-2020. (Figura 1).

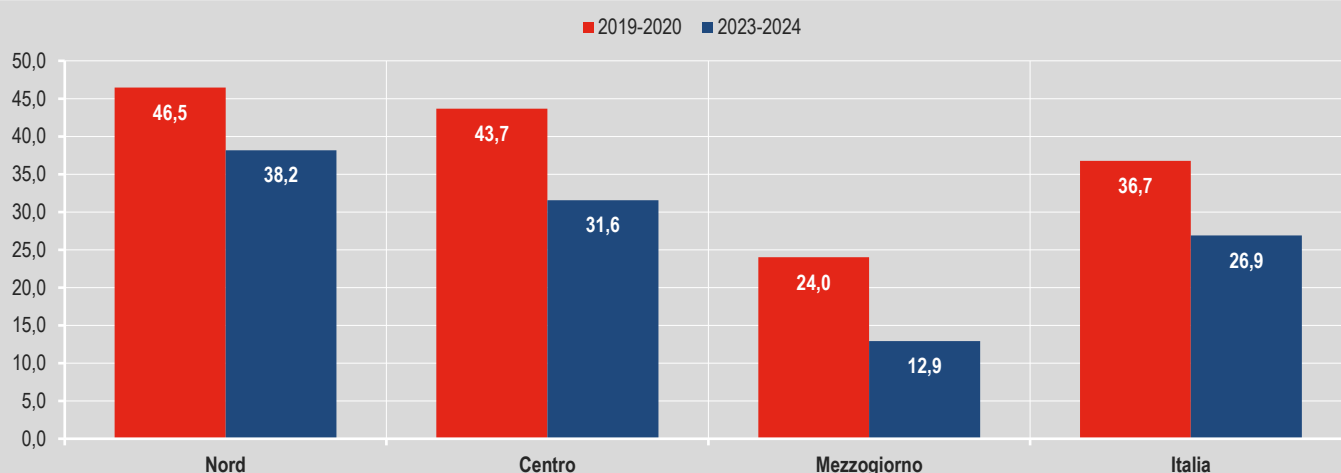
Meno ore di sostegno nelle scuole del Nord

Il numero medio di ore settimanali di sostegno fruite da ciascun alunno è pari a 15,6: il valore più elevato si registra nella scuola dell'infanzia (20,9 ore), seguita dalla primaria (16,9), mentre le secondarie di primo e secondo grado si attestano su valori molto simili (rispettivamente 13,4 e 13,6).

A livello territoriale si osservano differenze per tutti gli ordini scolastici, con un numero di ore maggiore nelle scuole del Mezzogiorno (17,3 ore, +3,4 rispetto alle 13,9 del Nord).

Il 3,7% delle famiglie ha presentato ricorso al TAR, ritenendo l'assegnazione delle ore non adeguata^{vii}. Nel Mezzogiorno i ricorsi risultano più frequenti (5,1%), mentre nel Nord la quota scende al 2,7%.

FIGURA 1. INSEGNANTI PER IL SOSTEGNO SELEZIONATI DALLE LISTE CURRICOLARI PER RIPARTIZIONE E ANNO SCOLASTICO. Anni 2019-2020 e 2023-2024. Valori per 100 insegnanti per il sostegno



Forte discontinuità nel rapporto alunno insegnante

Più di uno studente su due (il 57% degli alunni con disabilità) ha cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno precedente, quota che sale al 61% nelle secondarie di primo grado e raggiunge il 69% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e senza differenze rispetto al passato.

Una quota non trascurabile di alunni (8,4%) ha, inoltre, cambiato insegnante per il sostegno nel corso dell'anno scolastico e anche in questo caso non si riscontrano differenze significative sul territorio e tra gli ordini scolastici (Figura 2).

Meno ore di assistenza nel Mezzogiorno

Sono poco meno di 80mila gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione che affiancano gli insegnanti per il sostegno (+18% rispetto all'anno scolastico precedente): di questi, il 4,2% conosce la lingua italiana dei segni (LIS). Si tratta di operatori specializzati, finanziati dagli enti locali, la cui presenza è finalizzata a migliorare la qualità dell'azione formativa, facilitando la comunicazione e l'interazione dello studente con disabilità e stimolando lo sviluppo delle sue abilità nelle diverse dimensioni dell'autonomia.

Essendo una figura fornita dagli Enti territoriali, la distribuzione sul territorio risente dell'ammontare delle risorse della spesa sociale dei comuni allocata per finanziare questo tipo di servizio. Se a livello nazionale si registrano quattro alunni per assistente, nel Nord e nel Mezzogiorno il rapporto sale leggermente (a 4,3 e a 4,2 rispettivamente) con una variabilità regionale che vede la Campania distinguersi per la più bassa disponibilità di assistenti (7,5 alunni con disabilità per ogni assistente). La presenza di queste figure aumenta invece nelle regioni del Centro dove il rapporto scende a 3,3 alunni per assistente.

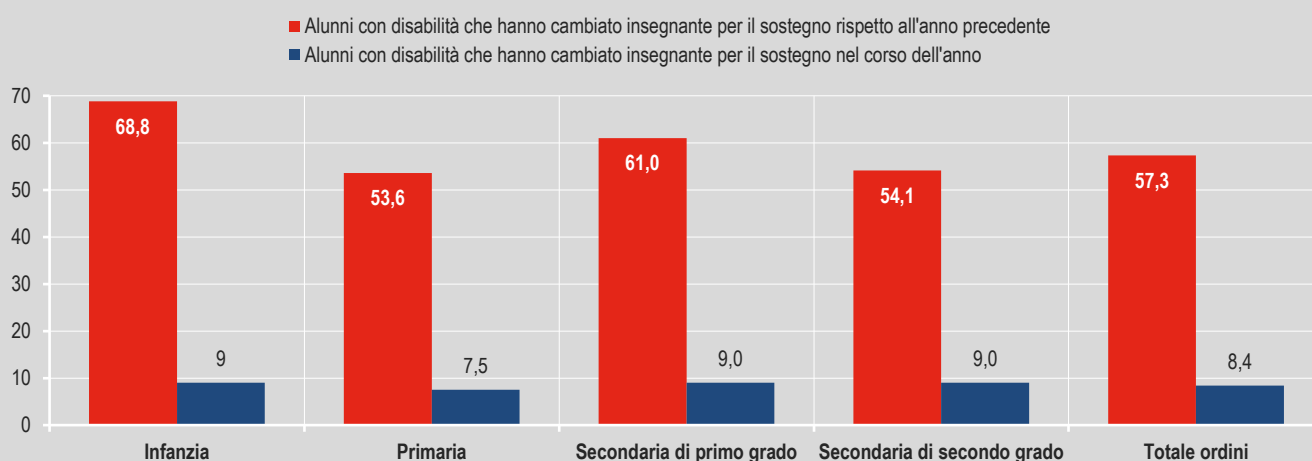
Le ore settimanali in cui gli alunni con disabilità dispongono della presenza di un assistente all'autonomia e alla comunicazione sono mediamente 9,6; nelle situazioni più gravi salgono a 11,5. Le differenze territoriali si riscontrano soprattutto in relazione agli alunni con maggiori limitazioni, che nelle scuole del Nord e del Centro ricevono rispettivamente 1,6 e 1,5 ore settimanali in più rispetto agli alunni del Mezzogiorno.

20mila gli alunni che avrebbero bisogno di assistenza

La domanda di assistenza non è totalmente soddisfatta: oltre 15mila studenti (il 4,2% degli alunni con disabilità) avrebbero bisogno del supporto di un assistente all'autonomia e alla comunicazione, ma non ne usufruiscono. L'analisi territoriale risente ovviamente delle differenze già evidenziate sulla minor dotazione di ore nelle regioni del Mezzogiorno, area in cui la quota di domanda non soddisfatta sale al 5,4% degli alunni. Tale carenza spesso viene colmata con un aumento delle ore di sostegno, anche se le due figure professionali sono complementari e non sostitutive.

Una quota residuale, ma non trascurabile, di alunni con disabilità (1,3%, quasi 5mila studenti) avrebbe inoltre bisogno di un assistente igienico personale. Questa percentuale aumenta nelle regioni del Mezzogiorno attestandosi all'1,7%. Nel complesso sono circa 20mila gli studenti con disabilità che avrebbero bisogno di assistenza da parte di figure specializzate.

FIGURA 2. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE HANNO CAMBIATO INSEGNANTE PER IL SOSTEGNO PER ORDINE SCOLASTICO E PERIODO DEL CAMBIAMENTO. Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 alunni con disabilità



Insufficienti le postazioni informatiche adattate

Il 75% delle scuole primarie e secondarie^{viii} dispone di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. La dotazione maggiore si registra in Emilia Romagna e nella Provincia autonoma di Trento (rispettivamente 85% e 83%); seguono Umbria e Toscana (79%), Piemonte, Lombardia e Sicilia (77%); la Provincia autonoma di Bolzano/Bozen presenta invece la percentuale più bassa (45%).

Tra le scuole che dispongono di postazioni, più di una scuola su tre (39%) definisce la dotazione insufficiente, mentre tra le scuole che non ne dispongono, il 66% dichiara di averne bisogno. Nel complesso, la domanda insoddisfatta per carenza o assenza di postazioni informatiche riguarda il 46% delle scuole. Questa criticità aumenta nel Mezzogiorno dove a segnalare tale problematica è più della metà delle scuole (53%). Non emergono invece differenze tra i diversi ordini scolastici.

Le scuole dell'infanzia che utilizzano strumenti informatici specifici per le attività svolte dai più piccoli sono il 29%, con minime differenze a livello territoriale.

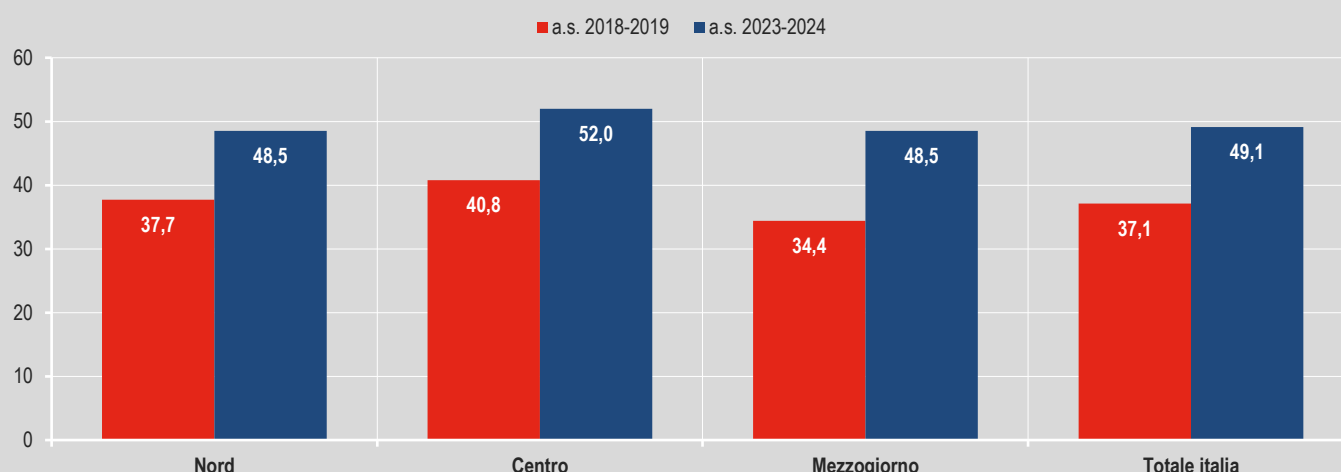
Aumentano le postazioni informatiche in classe

Per favorire una didattica inclusiva è importante che le postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità vengano collocate all'interno della classe o in laboratori dove si lavora in sinergia con i compagni. Il loro eventuale posizionamento in aule per il sostegno, impedisce la didattica insieme al gruppo dei coetanei e limita le relazioni tra i ragazzi.

Tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche, la collocazione in classe si registra nel 49% dei casi, quota che sale nelle scuole del Centro con punte massime in Umbria (61%). Il 54,3% dei plessi scolastici dispone di queste tecnologie in laboratori esterni alla classe, mentre il 42,6% in aule per il sostegno^{ix}. Va segnalato un 19% di scuole che dispone di questa strumentazione unicamente in aule per il sostegno, dove l'attività didattica viene svolta esclusivamente con l'insegnante per il sostegno.

Negli ultimi cinque anni si osserva un discreto miglioramento: le scuole dotate di postazioni in classe sono passate dal 37% al 49% (Figura 3), ma tra queste una su quattro ritiene che la dotazione non sia sufficiente a soddisfare la domanda.

FIGURA 3. SCUOLE STATALI E NON STATALI CON ALUNNI CON DISABILITÀ E POSTAZIONI INFORMATICHE ADATTATE POSIZIONATE IN CLASSE PER RIPARTIZIONE E ANNO SCOLASTICO. Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 scuole della stessa ripartizione



Ancora poco diffusa la formazione in tecnologie educative

Nel predisporre una didattica personalizzata gli insegnanti possono avvalersi di numerosi strumenti tecnologici e informatici (programmi di video-scrittura, sintesi vocale, riconoscimento ottico di caratteri, *e-Book* e audiolibri, fogli di calcolo, programmi per la creazione di mappe e molti altri strumenti). Questi strumenti sono in continua evoluzione ed è quindi fondamentale il progressivo aggiornamento degli insegnanti per favorirne un uso corretto.

Solo in una scuola su quattro (23%) tutti gli insegnanti per il sostegno hanno frequentato, nel corso della loro carriera, almeno un corso di formazione sulle tecnologie educative necessarie per predisporre una didattica personalizzata, nel 69% delle scuole la frequenza si è limitata ad alcuni insegnanti, mentre nel restante 7,5% delle scuole nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso di questo tipo.

Anche l'utilizzo di questi strumenti da parte degli insegnanti per il sostegno risulta poco frequente: solo nella metà delle scuole tutti gli insegnanti utilizzano la tecnologia a supporto della didattica inclusiva, nelle restanti scuole l'utilizzo è limitato a pochi insegnanti o è completamente assente.

Come raccomanda la letteratura in materia d'inclusione^x, la formazione non deve riguardare esclusivamente gli insegnanti per il sostegno, ma deve rivolgersi anche ai docenti curricolari che nella predisposizione del materiale didattico devono tenere conto delle specifiche esigenze degli alunni con disabilità. Tuttavia, solo nel 7% delle scuole tutti gli insegnanti curricolari predispongono materiale accessibile avvalendosi di nuove tecnologie.

Non sempre sufficienti gli ausili didattici a supporto degli alunni con disabilità

L'alunno con disabilità può essere supportato nella didattica da molteplici apparecchi informatici al fine di facilitare il processo di apprendimento. Tra quelli più spesso forniti dalle scuole^{xi} ci sono gli apparecchi informatici e multimediali per la personalizzazione della didattica e i *software* didattici per l'apprendimento, utilizzati rispettivamente dal 40% e dal 33% degli alunni di tutti gli ordini. Nella scuola primaria segue l'utilizzo di facilitatori per la comunicazione (il 20% degli alunni con disabilità li utilizza), mentre nei cicli successivi sono più diffusi i sistemi informatici per la lettura e lo studio (utilizzati dal 24% degli alunni con disabilità nelle secondarie di primo grado e dal 19% in quelle di secondo grado).

Per il 93% degli alunni gli ausili sono ritenuti adeguati alle esigenze individuali, ma l'offerta non soddisfa tutta la domanda: il 31% degli studenti avrebbe bisogno di almeno un ausilio didattico (di cui non dispone), quota piuttosto stabile sul territorio con lievi variazioni tra gli ordini scolastici: 33% nelle scuole primarie e 28% nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre le secondarie di primo grado registrano valori in linea con la media nazionale. Tra gli ausili maggiormente richiesti ci sono i *software* che sostengono il potenziamento delle abilità di base - ne avrebbe bisogno il 17% degli alunni - e i sistemi informatici per la lettura e lo studio (15% degli alunni) (Figura 4). Il 69% degli alunni, infine, usa a scuola un pc/tablet, che nel 14% dei casi è fornito dalla famiglia.

FIGURA 4. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE HANNO BISOGNO DI AUSILI PER TIPOLOGIA DI AUSILIO.
Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 alunni con disabilità



In presenza di limitazioni gravi sono ancora molte le ore di didattica fuori dalla classe

Il rapporto con i coetanei gioca un ruolo fondamentale sul piano relazionale e dell'apprendimento. Per questo è auspicabile che la didattica sia svolta sempre insieme ai compagni e che l'attività dell'insegnante per il sostegno non sia rivolta esclusivamente all'alunno con disabilità, ma riguardi l'intero gruppo classe, in un'ottica di interazione e collaborazione, evitando situazioni di isolamento.

Gli alunni con disabilità passano la maggior parte del loro tempo scuola con i compagni all'interno della classe (29 ore settimanali), mentre svolgono attività didattica da soli con l'insegnante per il sostegno per un numero residuale di ore (2,9 ore settimanali). Se l'alunno presenta limitazioni gravi, il numero di ore di didattica trascorse fuori dalla classe aumenta considerevolmente (7,3 ore settimanali), con differenze territoriali rilevanti (il Nord con 9,4 ore, il Mezzogiorno con 5,3 ore) (Figura 5)^{xii}.

La distribuzione per ordine scolastico evidenzia un maggiore ricorso all'attività didattica fuori dalla classe nella scuola dell'infanzia, dove le ore di attività svolte lontano dai compagni salgono mediamente a 8,1 se calcolate su tutti gli alunni e a 9,8 se calcolate solo sugli alunni con limitazioni gravi. Anche nella scuola secondaria di secondo grado, in presenza di gravi limitazioni, si ricorre frequentemente all'attività fuori dalla classe (9 ore settimanali rispetto a una media di 7,3); negli altri ordini scolastici invece il numero medio di ore passate lontano dai coetanei è in linea con il valore medio nazionale.

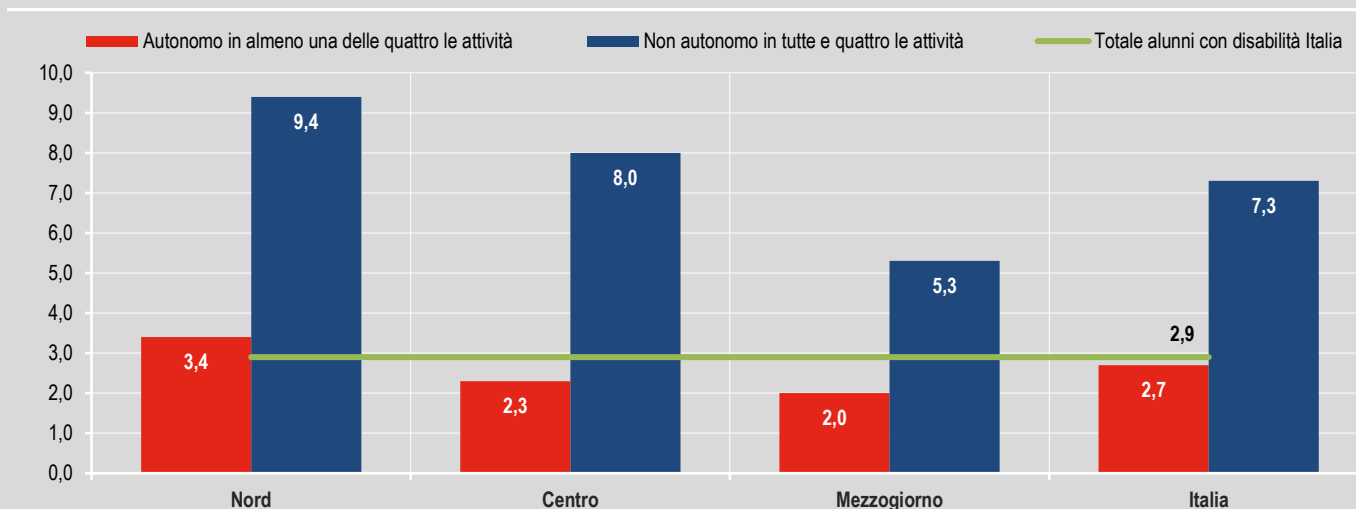
Attività didattica più inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado

Per circa un terzo degli studenti (31%) l'attività dell'insegnante per il sostegno è destinata all'intero gruppo classe consentendo lo svolgimento di una didattica inclusiva in interazione con i coetanei. La quota di studenti coinvolti in questo tipo di didattica scende al 24% nella scuola primaria e aumenta nella scuola secondaria di secondo grado (38%).

Per oltre la metà dei ragazzi (52%), invece, l'insegnante per il sostegno orienta la sua attività prevalentemente all'alunno con disabilità, anche se non in modo esclusivo, consentendo anche in questo caso un clima di collaborazione con i compagni. La scuola primaria e secondaria di secondo grado si discostano leggermente dal valore medio nazionale, attestandosi rispettivamente al 55% e al 48%.

Resta un 16% di alunni per i quali l'attività dell'insegnante per il sostegno è rivolta unicamente al ragazzo. In quest'ultimo caso non si riscontrano differenze rilevanti tra diversi ordini scolastici.

FIGURA 5. NUMERO MEDIO DI ORE DI DIDATTICA SETTIMANALI SVOLTE FUORI DALLA CLASSE, PER LIVELLO DI AUTONOMIA DELL'ALUNNO E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA. Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 alunni con disabilità



Partecipazione alle gite più critica nel Mezzogiorno

Il 90% degli alunni con disabilità partecipa alle uscite didattiche brevi (senza pernottamento) organizzate dalla scuola, quota che scende all'86% nelle scuole secondarie di secondo grado e raggiunge il valore massimo nella scuola primaria, attestandosi al 94%. Quando le gite di istruzione prevedono il pernottamento la partecipazione diventa molto meno frequente^{xiii} (50%): in questo caso sono soprattutto gli alunni della scuola dell'infanzia a rimanere esclusi, con solo il 13% di partecipanti.

L'analisi territoriale evidenzia livelli di partecipazione più bassi nelle regioni del Mezzogiorno: alle uscite didattiche brevi partecipa l'86% degli studenti, mentre alle gite con pernottamento solo il 35%.

Il motivo di rinuncia più frequente è legato proprio alla condizione di disabilità (43% degli alunni), anche laddove l'uscita non preveda un pernottamento e comportamenti, quindi, una minore complessità organizzativa (48% degli alunni).

Alle attività extra-didattiche organizzate nel corso dell'orario scolastico - laboratori artistici, scacchi, teatro ecc.- partecipa invece meno della metà degli alunni con disabilità (49%), con minime variazioni territoriali. I livelli più bassi di partecipazione si registrano nella scuola secondaria di secondo grado (43%), mentre aumentano nelle scuole primarie (55%) e dell'infanzia (60%).

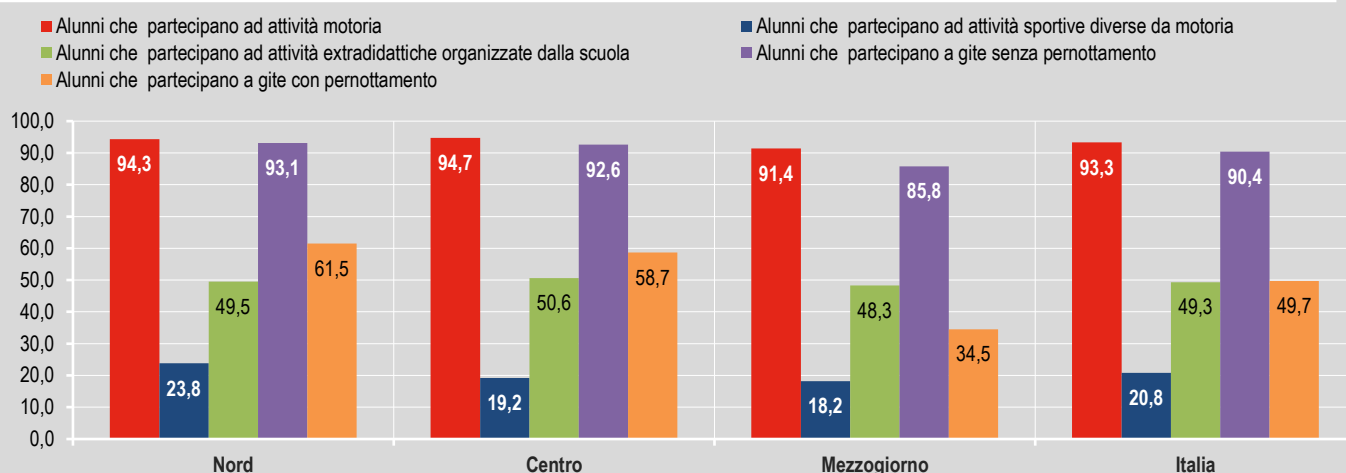
Molto diffusa la partecipazione all'attività motoria

Il 93%^{xiv} degli alunni con disabilità prende parte all'attività motoria, con differenze territoriali e tra gli ordini scolastici poco rilevanti. Anche in questo caso, il motivo principale della mancata partecipazione è legato alla condizione di disabilità (83% dei casi) a cui si aggiunge un 4% che non partecipa per la mancanza di una figura di supporto.

Alle attività sportive diverse da quelle rientranti nel piano della didattica curricolare, come per esempio gare sportive, prende parte il 21% degli alunni con disabilità, quota che cresce nelle scuole secondarie di primo grado attestandosi al 27%.

Anche in questo caso la partecipazione diminuisce nelle scuole del Mezzogiorno (18% degli alunni), soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di secondo grado (rispettivamente 14% e 13%); di contro al Nord si registrano i livelli più alti (24%) con punte massime nella scuola secondaria di primo grado (28%) (Figura 6).

FIGURA 6. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE PARTECIPANO ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE PER TIPO DI ATTIVITÀ E RIPARTIZIONE. Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 alunni con disabilità nelle scuole dove sono state organizzate le attività



Alcuni ritardi nella stesura dei Piani educativi

Le scuole sono tenute a predisporre per tutti gli alunni con disabilità il Piano educativo individualizzato (PEI), strumento fondamentale che permette allo studente di partecipare pienamente alla vita scolastica realizzando il proprio potenziale. All'interno del PEI viene definito se il percorso didattico dello studente sarà equipollente o meno rispetto a quello dei suoi pari. La definizione di un percorso non equipollente può rappresentare una difficoltà sia per il proseguimento degli studi sia per il successivo inserimento lavorativo.

Per l'anno scolastico 2023-2024 il PEI è stato redatto per il 98% degli studenti, ma i percorsi previsti sono molto diversi. Infatti, per il 26% degli alunni con disabilità è stato definito un percorso ordinario al pari dei coetanei; per oltre la metà degli studenti (52%), invece, è stato delineato un percorso personalizzato con prove equipollenti, per il restante (22%) si è scelto un percorso differenziato con prove non equipollenti e assenza di titolo finale. Quest'ultimo percorso presenta un picco nella scuola secondaria di secondo grado (53%).

Affinché lo strumento raggiunga la massima efficacia, il PEI dovrebbe essere concordato, discusso e approvato nelle prime settimane dell'anno scolastico, in quanto su di esso si baserà tutto il percorso dello studente: per un alunno su cinque (19%), alla data del 31 ottobre, il PEI non è ancora stato predisposto. Questo ritardo è più marcato nelle scuole secondarie di secondo grado, in cui la percentuale di alunni per i quali non è stata redatta la documentazione a tempo debito sale al 25% e aumenta ulteriormente nel Centro dove raggiunge il 30% (Figura 7).

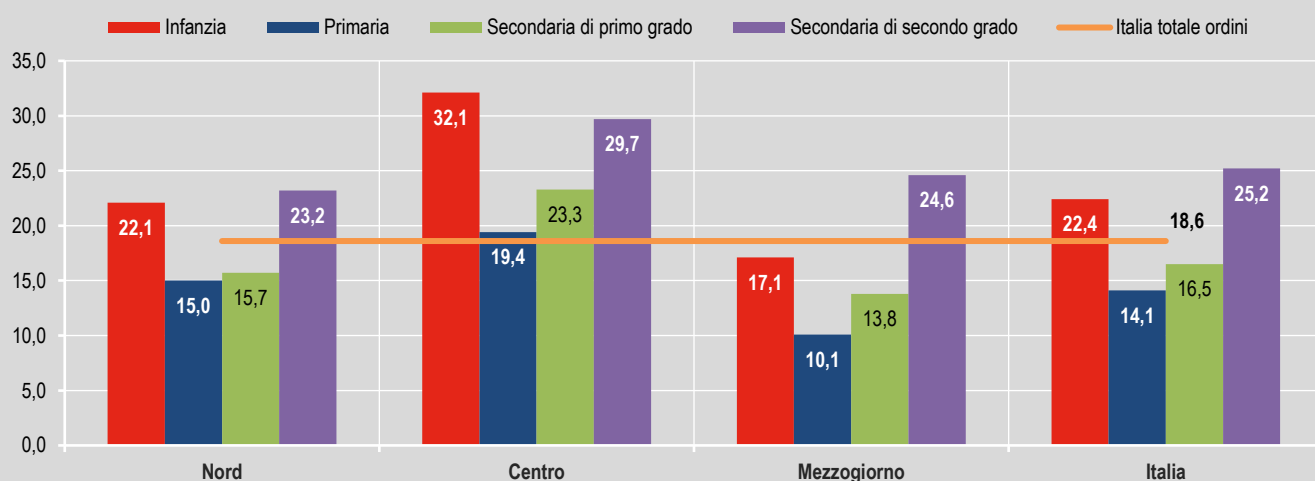
Le figure che possono partecipare alla redazione del PEI sono diverse: oltre a quelle di sostegno, la cui presenza è imprescindibile, ci sono gli specialisti della ASL di riferimento, che partecipano nel 59% dei casi, e gli specialisti territoriali (come gli assistenti alla comunicazione o gli psicopedagogisti) presenti nel 39% dei casi. La partecipazione della famiglia avviene per il 91% degli alunni. Le linee guida, inoltre, suggeriscono il coinvolgimento dell'alunno stesso al proprio piano educativo, laddove l'età e le circostanze lo consentano; tale raccomandazione nella scuola secondaria di secondo grado è stata recepita per il 26% degli alunni.

Nel Mezzogiorno più incontri tra famiglie e insegnanti

La condivisione del progetto didattico ed educativo del singolo alunno con le famiglie degli studenti è importante per acquisire informazioni preziose sull'alunno e garantire continuità fra il percorso scolastico e quello seguito negli altri contesti di vita. Il 55% delle famiglie incontra meno di una volta al mese gli insegnanti curriculari al di fuori del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO), mentre una quota non trascurabile di famiglie (21%) non ha colloqui, gli incontri frequenti (una o più volte al mese) avvengono per il 22% degli studenti, quota che sale al 35% se consideriamo i colloqui con gli insegnanti per il sostegno.

Nel Mezzogiorno la collaborazione tra famiglie e insegnanti è più frequente rispetto alle altre aree del Paese: questo accade sia per i colloqui con l'insegnante curricolare sia per quelli con l'insegnante per il sostegno; in quest'ultimo caso la quota di famiglie che ha almeno un incontro al mese raggiunge il 43% nelle regioni del Mezzogiorno contro il 28% circa del Nord.

FIGURA 7. ALUNNI CON DISABILITÀ PER I QUALI NON È STATO PREDISPOSTO IL PEI ALLA DATA 31 OTTOBRE PER ORDINE SCOLASTICO E RIPARTIZIONE. Anno scolastico 2023-2024, valori per 100 alunni con disabilità



Percorsi scuola-lavoro: esperienze in azienda più diffuse al Nord

I “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (PCTO), noti come alternanza scuola-lavoro, nascono per le sole scuole secondarie di secondo grado, con lo scopo di avvicinare la formazione alle competenze e ai requisiti professionali richiesti dal mondo del lavoro. Per gli studenti con disabilità possono rappresentare un’occasione per sviluppare l’autonomia e le competenze lavorative di base e per questo motivo il PCTO è inserito tra i contenuti indispensabili del PEI.

La maggior parte degli alunni con disabilità che frequentano gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado (87%) ha partecipato al percorso di PCTO, tra questi, il 50% ha preso parte a percorsi in azienda o in cooperativa, mentre il 39% ha seguito un percorso di tipo scolastico, il restante 11% ha frequentato corsi di altro tipo. Il percorso aziendale è più utilizzato nelle scuole del Nord, dove coinvolge il 61% di studenti, quello scolastico è invece più frequente nelle scuole del Mezzogiorno, dove si raggiunge una percentuale del 49% (Figura 8).

Il 70% degli alunni partecipa alle attività laboratoriali

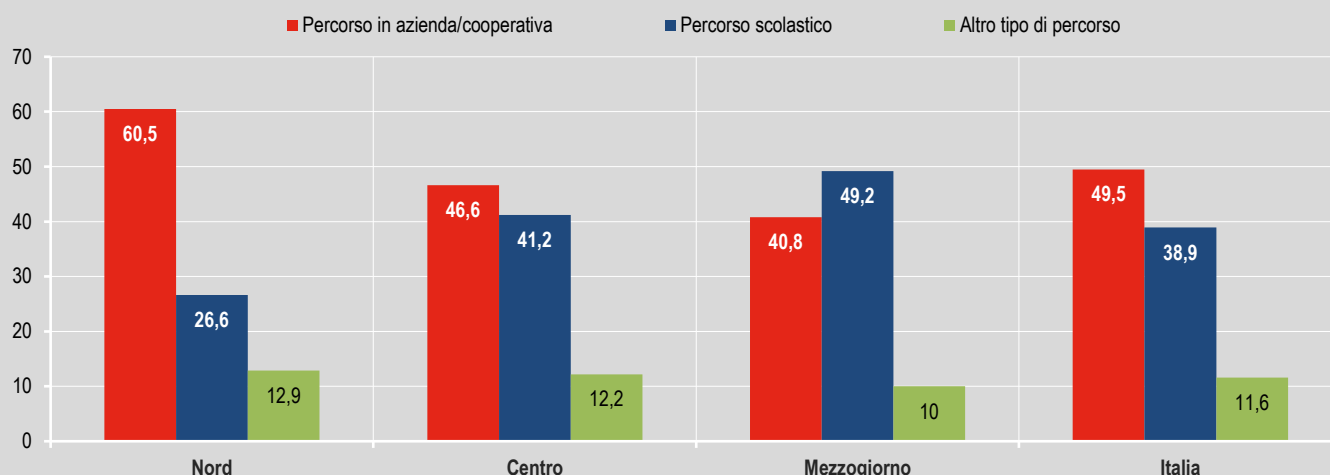
Nelle scuole secondarie di secondo grado la didattica laboratoriale rappresenta una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale lo studente si appropria della conoscenza nel contesto del suo utilizzo; se svolta in un clima di collaborazione, favorisce l’inclusione e promuove le capacità personali e relazionali degli studenti.

Più della metà degli alunni (57%) frequenta scuole in cui si sono svolte attività laboratoriali, tra questi il 70% vi ha anche preso parte.

Il 77% dei partecipanti ha svolto, mediamente, 5,6 ore di laboratorio unicamente con il gruppo classe, mentre l’8% degli studenti ha partecipato con un progetto individuale esclusivamente con il proprio insegnante per il sostegno, per un ammontare medio di ore a settimane pari a 5,9. Circa uno studente su 10 invece (l’11%) ha svolto mediamente 7,3 ore settimanali alternando laboratori in classe a laboratori con il solo insegnante per il sostegno.

Resta un 3% di studenti che ha svolto altri tipi di laboratori per una media di 8,3 ore settimanali.

FIGURA 8. ALUNNI CON DISABILITÀ NELLE SCUOLE SECONDARIE DI II GRADO CHE PARTECIPANO AI PCTO (EX ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO) PER TIPO DI PERCORSO E RIPARTIZIONE. Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 alunni con disabilità nelle scuole secondarie di II grado che partecipano ai PCTO.



Meno scuole accessibili nel Mezzogiorno

Sono ancora molte le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente il 41%^{xv} degli edifici scolastici risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria^{xvi}. La situazione appare migliore al Nord dove si registrano valori superiori alla media nazionale (44% di scuole a norma), mentre peggiora, raggiungendo i livelli più bassi, nel Mezzogiorno (37%). La regione più virtuosa è la Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste, con il 76% di scuole accessibili; di contro la Liguria e la Campania si distinguono per la più bassa presenza di scuole prive di barriere fisiche (solo il 30% delle scuole).

La mancanza di un ascensore o la presenza di un ascensore non adatto al trasporto delle persone con disabilità rappresentano le barriere più diffuse (50%). Frequenti sono anche le scuole sprovviste di servo scala interno (37%), bagni a norma (26%) o rampe interne per il superamento di dislivelli (25%). Rari invece i casi in cui si riscontra la presenza di scale o porte non a norma (rispettivamente 7% e 3%).

Più critico l'accesso per le persone con disabilità sensoriali

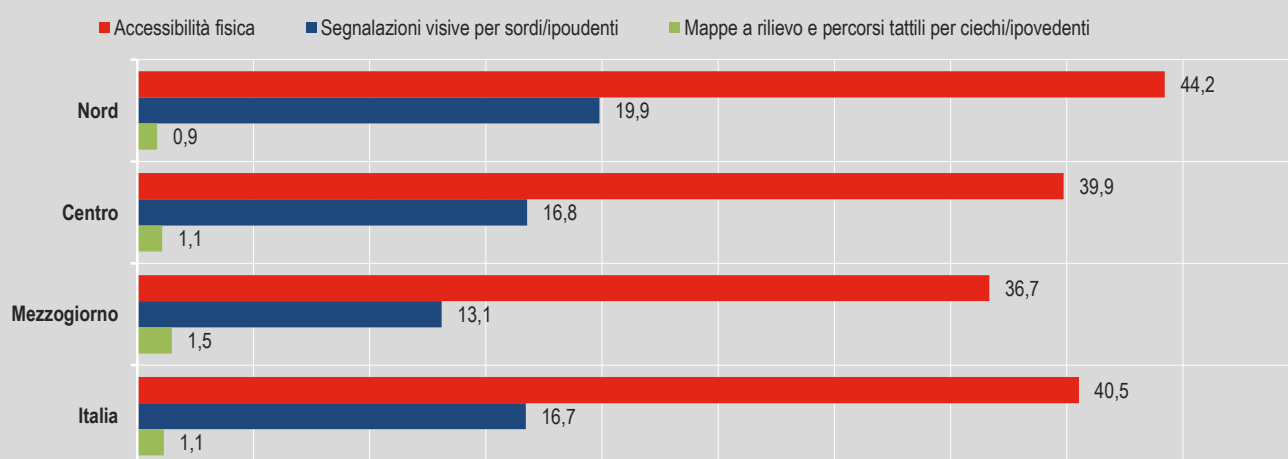
L'accessibilità degli spazi deve comprendere anche gli ausili senso-percettivi^{xvii} destinati all'orientamento degli alunni con disabilità sensoriali: solo il 17% delle scuole dispone di segnalazioni visive per studenti con sordità o ipoacusia, mentre le mappe a rilievo e i percorsi tattili, necessari a rendere gli spazi accessibili agli alunni con cecità o ipovisione, sono presenti entrambi solo nell'1% delle scuole.

La situazione riguarda tutto il territorio nazionale, con poche differenze tra il Nord e il Sud (Figura 9).

Nonostante si rilevi ancora un grave ritardo nei livelli di accessibilità, solo il 12% delle scuole ha effettuato, nel corso dell'anno scolastico, lavori finalizzati all'abbattimento delle barriere architettoniche.

Un'ulteriore criticità riguarda la disponibilità di parcheggi con posti auto destinati alle persone con disabilità di cui sono dotate meno della metà delle scuole (44%). Questa carenza è piuttosto diffusa su tutto il territorio nazionale con lievi differenze a favore delle scuole del Nord, dove i posti auto dedicati sono presenti nel 48% delle scuole.

FIGURA 9. SCUOLE STATALI E NON STATALI ACCESSIBILI PER RIPARTIZIONE E TIPO DI ACCESSIBILITÀ.
Anno scolastico 2023-2024. Valori per 100 scuole della stessa ripartizione.



Glossario

Assistente all'autonomia e alla comunicazione (AAC): previsto dall'articolo 13 della L.104/92. Si tratta di un operatore che ha il compito di facilitare la comunicazione dello studente con disabilità, stimolare lo sviluppo delle abilità nelle diverse dimensioni della sua autonomia, mediare tra l'allievo con disabilità e il gruppo classe per potenziare le loro relazioni, supportarlo nella partecipazione alle attività, partecipando all'azione educativa in sinergia con i docenti.

Assistente igienico-personale: collaboratore scolastico, che ha frequentato un apposito corso di formazione per fornire assistenza all'alunno con disabilità negli spostamenti all'interno e all'esterno del plesso scolastico, oltre che l'accompagnamento ai servizi igienici e la cura dell'igiene personale.

Ausili didattici:

Adattamenti di tipo ergonomico. Gli adattamenti di tipo ergonomico riguardano l'ambiente fisico che deve essere opportunamente adattato alle esigenze dell'alunno con disabilità (sedia, banco, ecc).

Adattamento della dotazione informatica. Si intende la personalizzazione della postazione sia dal punto di vista *hardware* (per esempio tastiere speciali, emulatore di *mouse*, *joystick*, *trackball*, ecc.) che *software* (programmi che consentono di creare ausili che rendono possibile o facilitano l'accesso al computer; un esempio sono le tastiere a video o virtuali che permettono di inviare comandi agli applicativi attivi ad esse associati - o le tastiere esterne riconfigurabili che permettono di creare una mappatura ad hoc in cui ogni tasto avrà la posizione e la funzione desiderata da colui che effettua il lavoro).

Apparecchi informatici/multimediali per la personalizzazione della didattica. Comprendono registratori, computer, tablet, lettori cd/dvd, fotocamere se usati in un quadro di personalizzazione della didattica.

Sintesi vocale. Può trattarsi di dispositivi *hardware* o *software* capaci di leggere i testi inviati dallo *screen-reader* grazie a una voce sintetica. Per renderne più agevole la comprensione, è possibile modificare tutti i parametri: tonalità, velocità, modo di lettura, tono, ecc. Spesso sono in grado di parlare più di una lingua.

Sistemi informatici per la lettura e lo studio. Programmi che permettono di aprire un brano qualsiasi e di modificarne il contenuto e l'impaginazione, evidenziando, per esempio, in vari modi le sillabe e le parole, associando lettere e immagini (OCR con sintesi vocale e *software* per le mappe).

Sistemi tecnologici specifici per non udenti/ipoacusici. Sistemi di sottotitolazione simultanea e presenza di supporti audio all'impianto cocleare.

Sistemi tecnologici destinati a sostenere o facilitare la comunicazione. Sistemi tecnologici, informatici o non, destinati a sostenere o facilitare la comunicazione. I comunicatori possono essere alfabetici o simbolici (PCS e pittogrammi) a seconda del problema di comunicazione dell'alunno. Di solito sono utilizzati a supporto dei percorsi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e del Sistema di Comunicazione mediante Scambio per Immagini (PECS).

Software didattico per sostenere l'apprendimento delle attività di base. *Software* specifico che facilita l'apprendimento (es. *software* per la creazione di mappe concettuali; *software* dedicati alla riabilitazione e all'apprendimento della scrittura e della lettura; *software* finalizzati all'apprendimento della fusione di fonemi, prerequisito fondamentale per l'apprendimento della lettura).

Strumenti informatici braille (barra braille, stampante braille). Strumenti utilizzati per facilitare i non vedenti nella scrittura e nella lettura. Rientrano tra questi la barra Braille, un dispositivo *hardware* che traduce i caratteri in Braille e la stampante Braille che permette di stampare in Braille documenti presenti nel PC.

Video-ingranditori e software ingrandenti. Sono programmi che si installano sul PC e che ingrandiscono quanto è presente sullo schermo anche fino a 32 volte.

Barriere architettoniche: si fa riferimento alla mancanza dei requisiti di accessibilità previsti dal D.M. 236 del 1989 di seguito elencati: accesso dall'esterno con rampe (pendenza <8%); Scale a norma (alzata non >16 cm, pedata non <30 cm); Ascensore per il trasporto delle persone con disabilità (1,40x1,10m); Servoscala e/o piattaforma elevatrice; Servizio igienico specifico a norma per le persone con disabilità; Porte di larghezza minima di 0,90 m; Segnali visivi, acustici per segnalare le emergenze e gli esodi forzati; Mappe a rilievo e/o percorsi tattili.

Diagnosi funzionale: nei casi trattati bisogna indicare se è stata redatta da parte della ASL una diagnosi funzionale. Questa descrive la situazione clinico-funzionale del minore al momento dell'accertamento ed evidenzia i deficit e le potenzialità sul piano cognitivo, affettivo-relazionale, sensoriale; include le informazioni essenziali utili per individuare, con i diversi attori coinvolti, i supporti più opportuni e per consentire alla scuola e all'ente locale l'attribuzione delle necessarie risorse.

Docenti per il sostegno che hanno frequentato corsi specifici in tecnologie educative: sono i docenti per il sostegno che hanno frequentato corsi specifici attivati dagli uffici scolastici regionali o provinciali, dalle scuole (anche in rete), dai centri territoriali di supporto o centri risorse handicap, dagli enti locali o dalle associazioni.

Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLO): previsto dalla Legge 104/ e dal decreto 66 del 2017 è presieduto dal Dirigente Scolastico o da un suo delegato, è composto da tutti i docenti contitolari della classe, dallo psicopedagogo, ove esistente, ovvero dai docenti referenti per le attività d'inclusione, dai genitori dell'alunno con disabilità, da figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità. Il GLO elabora e approva il PEI tenendo in massima considerazione ogni apporto fornito da coloro che sono ammessi alla partecipazione ai suoi lavori, motivando le decisioni adottate in particolare quando esse si discostano dalle proposte formulate dai soggetti partecipanti. Il GLO si deve riunire, in presenza delle famiglie, almeno una volta l'anno al fine di: 1) definire le linee della politica per l'integrazione scolastica degli alunni disabili dell'Istituto; 2) individuare gli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità da inserire nel POF della Scuola; 3) esprimersi in merito alla richiesta di ore di sostegno; 4) determinare i criteri di ripartizione ed eventuale adattamento delle esigenze della scuola dell'assegnazione di ore di sostegno agli alunni; 5) proporre azioni volte a favorire il successo del/i processo/i di integrazione.

Laboratori finalizzati alla formazione professionale: attività laboratoriali organizzate per gli alunni appartenenti alle scuole secondarie di secondo grado, finalizzati a stimolare la crescita professionale e le competenze degli studenti. la didattica laboratoriale rappresenta una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale lo studente si appropria della conoscenza nel contesto del suo utilizzo; l'apprendimento avviene in modo naturale, guidato dal bisogno di fare ed è basato sulle attività prima che sui contenuti, per questo, se svolta in un clima di collaborazione, favorisce l'inclusione e promuove le capacità personali e relazionali degli studenti.

LIS: lingua dei segni italiana: lingua naturale veicolata attraverso il canale visivo-gestuale e utilizzata nel territorio italiano da parte dei componenti della comunità sorda segnante, che possono essere sordi o udenti, segnanti nativi o tardivi.

Percorso per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO): si fa riferimento all'insieme di attività messe in campo per fornire agli studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado, competenze necessarie all'inserimento nel mercato del lavoro, alternando le ore di studio e di formazione in aula con ore trascorse all'interno di aziende.

Piano educativo individualizzato (PEI): è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno con disabilità, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Il Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020, inizialmente annullato nel 2021 e poi ripristinato con la Sentenza n° 3196/22, aggiorna quanto definito dal D.L. 66/2017, in merito alle modalità di redazione del PEI. Alla definizione del PEI provvede il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). All'interno del PEI devono essere indicati gli obiettivi educativi che si vogliono raggiungere, gli strumenti e le attività che si utilizzeranno per conseguirli e i criteri di valutazione.

Postazioni informatiche adattate adibite all'integrazione scolastica: postazioni informatiche con *hardware* (periferiche speciali) e *software* specifico per alunni con disabilità.

Presenza di autonomia: si considera autonomo lo studente che si sposta da solo all'interno della scuola, che mangia e va in bagno e comunica autonomamente.

Tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità: quelle utilizzate come strumenti compensativi, di seguito alcuni esempi: sintesi vocale che permette la lettura automatica di un testo digitale; programmi di video-scrittura che permettono di creare testi in tempi ridotti; OCR – Riconoscimento Ottico di caratteri che riconosce e scansiona i testi cartacei trasformandoli in testi digitali; *e-Book* e audiolibri; tecnologie per la matematica (fogli di calcolo, calcolatrici parlanti, ecc.); programmi per la creazione di mappe che permettono di creare mappe mentali e concettuali da testi complessi permettendone la semplificazione

Tipi di certificazione:

Disabilità/Handicap. La certificazione di handicap in base alla legge 104/92 è quella che certifica la situazione di svantaggio sociale derivante dalla disabilità o menomazione e dal contesto sociale di riferimento (art.3, co.1). L'handicap viene considerato grave quando la persona necessita di un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione (art.3, co.3). La presenza di questa certificazione dà accesso all'erogazione di alcuni servizi e ad alcuni benefici.

Invalità civile. La certificazione di invalidità in base alla legge 118/78 è quella che certifica la difficoltà a svolgere alcune funzioni tipiche della vita quotidiana o di relazione, a causa di una menomazione o di un deficit psichico o intellettivo, della vista o dell'udito.

Tipologia di problema

Cecità. Si parla di cecità totale nel caso in cui ci sia: a) una mancanza totale della vista in entrambi gli occhi; b) la mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore; c) un residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%.

Disabilità intellettiva. Deficit dello sviluppo delle funzioni intellettive.

Disabilità motoria. La disabilità di tipo motorio può riguardare diverse funzioni. Sono competenze motorie dell'essere umano il cammino (deambulazione), ma anche la capacità di stare seduto, la motricità del capo (i movimenti del collo, della testa, della mimica del viso, della bocca, della lingua, ecc.), la motricità delle braccia, delle mani, e ancora, la motricità dei muscoli che permettono di respirare e di quelli che sono deputati al movimento degli occhi.

Disturbi affettivi relazionali. Comprendono tutti quei segnali di disagio e di sofferenza che coinvolgono la dimensione emotiva e affettiva dei bambini e dei ragazzi e che si originano nella dimensione relazionale.

Disturbi dell'attenzione e del comportamento (ADHD). I disturbi dell'attenzione sono disturbi caratterizzati da disattenzione, impulsività e iperattività motoria che rendono difficoltoso e in taluni casi impediscono il normale sviluppo e integrazione sociale dei bambini. I disturbi comportamentali comprendono: ansia, stress, attacchi di panico, fobie, disturbi ossessivo-compulsivi, disturbi del comportamento alimentare (anoressia, bulimia, vomiting, obesità), disturbo post-traumatico da stress, depressioni e sindromi melanconiche, disturbi della personalità (*borderline*, narcisistico, dipendente, ecc.), disturbi e problematiche dell'adolescenza, disturbi del linguaggio, disturbi sessuali, disturbi psicosomatici, disturbi del sonno, difficoltà relazionali (in ambito scolastico e familiare), esperienze traumatiche.

Disturbo evolutivo globale dello sviluppo psicologico Il disturbo generalizzato dello sviluppo è caratterizzato da una compromissione grave e generalizzata in diverse aree dello sviluppo: capacità di interazione sociale reciproca, capacità di comunicazione, o presenza di comportamenti, interessi e attività stereotipate. Della categoria fanno parte: disturbo autistico; disturbo di Rett; disturbo disintegrativo della fanciullezza; disturbo di Asperger; disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato (compreso l'autismo atipico).

Disturbo specifico dell'apprendimento. Significativa difficoltà nell'acquisizione e utilizzazione della lettura, della scrittura e del calcolo. Comprende: a) dislessia: difficoltà di apprendimento della lettura che si manifesta con vari sintomi fra cui inversione di lettere e scambio di lettere simmetriche; b) disgrafia: disturbo specifico della scrittura nella riproduzione di segni alfabetici e numerici; c) disortografia: disturbo specifico della scrittura che non rispetta regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto non imputabile alla mancanza di esperienza o a deficit motori o sensoriali; d) discalculia: difficoltà nel riconoscimento e nella denominazione di simboli numerici, nella scrittura dei numeri, nell'associazione del simbolo numerico alla quantità corrispondente, nella numerazione in ordine crescente e decrescente.

Disturbo specifico del linguaggio. Il disturbo evolutivo del linguaggio è detto 'specifico' in quanto non è collegato o causato da altri disturbi evolutivi del bambino, come ad esempio ritardo mentale o perdita dell'udito. Alcuni esempi sono: disturbo specifico dell'articolazione e dell'eloquio (l'acquisizione dell'abilità di produzione dei suoni verbali è ritardata o deviante con conseguente difficoltà nell'efficacia comunicativa del bambino); disturbo del linguaggio espressivo (la capacità di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato alla sua età mentale, ma con una comprensione nella norma); disturbo della comprensione del linguaggio (comprensione del linguaggio non coerente con l'età cronologica).

Ipoacusia. È definita ipoacusia una diminuzione dell'udito che interessi una o entrambe le orecchie, e quando la perdita uditiva è compresa tra 75 e 90 decibel.

Ipovisione. Si parla di ipovisione o cecità parziale nel caso in cui ci sia: a) un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; b) un residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%.

Malattie metaboliche. Sono incluse tutte le patologie permanenti o temporanee di diversa origine che interferiscono col regolare percorso scolastico a causa di assunzione di farmaci, ricoveri o terapie e altri trattamenti. Ad esempio, fibrosi cistica, sclerosi multipla, patologie oncologiche, diabete grave, ecc.

Sordità profonda o grave. Si parla di sordità profonda o grave quando la perdita uditiva è uguale o superiore ai 90 decibel.

Nota metodologica

Obiettivi conoscitivi dell'indagine

L'Istituto nazionale di statistica in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca conduce annualmente una rilevazione su tutte le scuole statali e non statali di tutti gli ordini scolastici, rilevando le risorse, le attività e gli strumenti di cui è dotato ciascun plesso scolastico. L'indagine inoltre, su un campione di alunni, per le scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado, indaga le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli alunni a cui l'offerta formativa è rivolta, ponendosi l'obiettivo di analizzare e monitorare il processo di inclusione scolastica. L'indagine è condotta via *web* attraverso un questionario elettronico.

Popolazione di riferimento

L'indagine fornisce informazioni sia sulle scuole sia sugli alunni con sostegno. I dati relativi alle scuole sono di natura censuaria mentre le informazioni sugli alunni sono di natura campionaria.

Per quanto riguarda la parte censuaria dell'indagine la popolazione di riferimento è costituita da tutte le scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado, statali e non statali, indipendentemente dalla presenza di alunni con disabilità nella scuola.

Per la parte campionaria il collettivo di riferimento degli alunni è costituito dagli studenti che in base alla diagnosi funzionale redatta dalla ASL hanno la necessità di essere supportati nella didattica da un insegnante per il sostegno. Non rientrano nel collettivo oggetto di analisi gli alunni che, pur avendo una limitazione, una menomazione o un problema di salute, non hanno necessità di un sostegno.

Dettaglio territoriale

I dati relativi alle scuole, di natura censuaria, sono rilasciabili agli enti del Sistema Statistico Nazionale (Sistan), con dettaglio provinciale. Le informazioni sugli alunni invece, di natura campionaria, vengono rilasciati in forma aggregata a livello di ripartizione a tre: Nord, Centro e Mezzogiorno.

Tempestività e diffusione

I dati vengono raccolti dal mese di aprile al mese di giugno di ogni anno e si riferiscono all'anno scolastico in corso. I dati definitivi vengono pubblicati circa 7 mesi dopo la chiusura della rilevazione.

Le informazioni rilevate vengono rilasciate attraverso tavole di dati diffuse con la statistica report.

I dati sulle barriere architettoniche vengono pubblicati ogni anno sul data warehouse I.Stat, nella sezione "Disabilità e scuola" <https://dati.istat.it>; sul Sistema informativo sulla disabilità, nella sezione "Istruzione e integrazione scolastica" <https://disabilitaincifre.istat.it>, e fanno parte del set d'indicatori che alimentano ogni anno i rapporti SDGs e BES: <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/benessere-e-sostenibilita/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile/il-rapporto-sdgs/>, <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/benessere-e-sostenibilita/la-misurazione-del-benessere-bes/il-rapporto-istat-sul-bes/>.

Riferimenti normativi

L'indagine è prevista dal Programma statistico nazionale che comprende l'insieme delle rilevazioni statistiche di interesse pubblico. Il Programma statistico nazionale in vigore è consultabile sul sito internet dell'Istat all'indirizzo:

<http://www.istat.it/it/istituto-nazionale-di-statistica/organizzazione/normativa>.

Descrizione del disegno di campionamento

Nelle pagine che seguono si illustrano gli obiettivi conoscitivi e gli aspetti più significativi della strategia di campionamento dell'indagine sugli alunni con disabilità nelle scuole di tutti gli ordini scolastici dell'anno scolastico 2023/2024.

La popolazione di interesse dell'indagine in oggetto, ossia l'insieme delle unità statistiche intorno alle quali si intende investigare, è costituita dagli studenti con disabilità presenti nelle scuole nell'anno scolastico 2023/2024. I domini di riferimento delle stime sono:

- l'intero territorio nazionale;
- tre ripartizioni geografiche (Nord, Centro e Mezzogiorno);
- quattro ordini scolastici: scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di 1° grado e di 2° grado;
- le modalità ottenute dall'incrocio tra la ripartizione e l'ordine scolastico.

Il disegno di campionamento è a due stadi di selezione con stratificazione delle unità di primo stadio. Le unità di primo stadio sono le scuole, stratificate per regione geografica e ordine scolastico. Le unità di secondo stadio sono gli alunni con disabilità.

La numerosità campionaria di primo e di secondo stadio è stata definita tenendo conto sia di esigenze organizzative e di costo, sia degli errori di campionamento attesi delle principali stime di interesse a livello dei domini di stima sopra menzionati. La dimensione complessiva del campione di scuole è stata fissata a 5.992 unità, mentre la dimensione del campione di alunni da intervistare è stata fissata a 27.126.

L'archivio di selezione per l'indagine è costituito dalla lista delle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di 1° grado e secondarie di 2° grado in cui è presente almeno un alunno con disabilità; tale archivio è stato fornito dal Ministero dell'Istruzione e contiene per ogni scuola il numero di alunni con disabilità.

Le scuole sono state stratificate nei domini ottenuti come incrocio della regione e dell'ordine scolastico.

La dimensione complessiva del campione di scuole è stata distribuita tra gli strati ottenuti dall'incrocio delle variabili ordine scolastico e regione in modo da garantire che gli errori di campionamento attesi delle principali stime riferite ai diversi domini di interesse non superassero prefissati livelli.

Da ciascuno strato è stato selezionato un campione di scuole mediante selezione casuale con probabilità proporzionale alla dimensione espressa in termini di alunni con disabilità.

Per ciascuna scuola inclusa nel campione sono stati selezionati, a cura della stessa scuola, 5 alunni con disabilità; qualora nella scuola ne fossero presenti meno di 5, sono stati intervistati tutti gli alunni con disabilità presenti.

Nella fase di rilevazione si sono verificate numerose cadute di scuole campione, portando il campione realizzato da 5.992 a 4.070, per un totale di 17.469 alunni intervistati.

Procedimento per il calcolo delle stime

Le stime prodotte dall'indagine sono principalmente stime di frequenze assolute e relative.

Il principio su cui è basato ogni metodo di stima campionaria è che le unità appartenenti al campione rappresentino anche le unità della popolazione che non sono incluse nel campione.

Questo principio viene realizzato attribuendo ad ogni unità campionaria un peso che denota il numero di unità della popolazione rappresentate dalla unità medesima. Se, ad esempio, ad una unità campionaria viene attribuito un peso pari a 30, vuol dire che questa unità rappresenta se stessa e altre 29 unità della popolazione che non sono state incluse nel campione.

Al fine di rendere più chiara la successiva esposizione, introduciamo le seguenti notazioni simboliche.

Sia:

- d indice di dominio di stima;
- i indice di scuola;
- j indice di alunno con disabilità;
- h indice di strato (regione geografica per ordine scolastico);
- M_h numero totale di alunni con disabilità nello strato h;
- M_{hi} numero totale di alunni con disabilità nella scuola i appartenente allo strato h;
- m_{hi} numero di alunni con disabilità campione nella scuola i appartenente allo strato h;
- N_h numero totale di scuole nello strato h;
- n_h numero di scuole campione nello strato h;
- H_d numero totale di strati nel dominio d;
- x generica variabile oggetto di indagine;
- X_{hij} valore osservato della variabile x sul j-mo alunno della scuola i appartenente allo strato h.

Ipotizziamo di voler stimare, con riferimento ad un generico dominio d, il totale di popolazione espresso dalla seguente relazione:

$$X_d = \sum_{h=1}^{H_d} \sum_{i=1}^{N_h} \sum_{j=1}^{M_{hi}} X_{hij} \quad (1)$$

La stima del totale (1) si ottiene in generale mediante la seguente formula:

$$\hat{X}_d = \sum_{h=1}^{H_d} \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} X_{hij} W_{hij} \quad (2)$$

dove: W_{hij} è il peso finale assegnato all'individuo j, r_{n_h} ed $r_{m_{hi}}$ sono rispettivamente il numero di scuole ed il numero di alunni con disabilità campione rispondenti appartenenti allo strato h.

I pesi finali da attribuire agli individui campione sono stati calcolati in base ad uno stimatore post-stratificato, che utilizza la conoscenza di totali noti di popolazione disponibili da fonti esterne all'indagine. Tali totali sono il numero di alunni con disabilità a livello di strato, ottenuto dal concatenamento delle modalità delle variabili regione geografica e ordine scolastico, e sono stati desunti dall'archivio aggiornato fornito dal Ministero dell'Istruzione. La post-stratificazione garantisce che sussista l'uguaglianza tra tali totali noti e le corrispondenti stime campionarie.

La procedura di costruzione dei pesi è stata così articolata:

1) si è determinato un peso base (o peso diretto), D_{hij} , uguale per tutti gli individui j appartenenti alla medesima scuola i dello strato h . Tale peso è ottenuto dal prodotto del peso di riporto all'universo di primo stadio, dato dall'inverso della probabilità di inclusione della scuola i , moltiplicato per il peso di riporto all'universo di secondo stadio, ottenuto dal reciproco della probabilità di inclusione dell'individuo j condizionata all'inclusione nel campione della scuola i a cui l'individuo j appartiene. In simboli:

$$D_{hij} = \pi_{hij}^{-1} = \pi_{hi}^{-1} \cdot \pi_{hji}^{-1} = \left(\frac{n_h}{N_h}\right)^{-1} \left(\frac{m_{hi}}{M_{hi}}\right)^{-1},$$

in cui: π_{hij} è la probabilità di inclusione dell'individuo j , π_{hi} è la probabilità di inclusione nel campione della scuola i e π_{hji} è la probabilità di inclusione dell'individuo j condizionata al fatto che la scuola i è stata inclusa nel campione;

2) si è definito il fattore correttivo della mancata risposta totale¹, R_{hi} , anch'esso uguale per tutti gli individui j appartenenti alla medesima scuola i dello strato h . Tale fattore è definito come reciproco della probabilità di risposta dell'individuo j della scuola i nello strato h , ottenuta dal prodotto della probabilità di rispondere della scuola i nello strato h a cui j appartiene per la probabilità che l'individuo j risponda condizionata al fatto che la scuola i ha risposto. Ossia:

$$R_{hi} = \delta_{hij}^{-1} = \delta_{hi}^{-1} \cdot \delta_{hji}^{-1} = \left(\frac{r n_h}{n_h}\right)^{-1} \left(\frac{r m_{hi}}{m_{hi}}\right)^{-1},$$

in cui: δ_{hij} è la probabilità di risposta dell'individuo j della scuola i appartenente allo strato h , δ_{hi} è la probabilità di rispondere della scuola i nello strato h e δ_{hji} è la probabilità che l'individuo j risponda visto che la scuola i a cui esso appartiene ha risposto;

3) si è calcolato il fattore correttivo per la coerenza delle stime, che ha la finalità di far coincidere le stime campionarie dei totali di strato con i corrispettivi totali noti M_h^* :

$$C_h = \frac{M_h^*}{\hat{M}_h} = \frac{M_h^*}{\sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_h} D_{hij} R_{hij}};$$

4) si è ottenuto il peso finale dell'individuo j appartenente alla scuola i nello strato h moltiplicando il peso diretto D_{hij} per i due fattori correttivi R_{hi} e C_h :

$$W_{hij} = D_{hij} \cdot R_{hi} \cdot C_h.$$

Una volta assegnato a ogni individuo il coefficiente di riporto all'universo, è possibile ottenere le stime di interesse dei parametri di popolazione del tipo (1) come indicato nella (2).

È utile sottolineare che lo stimatore appena illustrato rientra nella classe degli stimatori di ponderazione vincolata, che è il metodo di stima standard per la maggior parte delle indagini Istat sulle imprese e sulle famiglie. Tale classe di stimatori viene utilizzata quando si dispone di informazioni espresse in forma di totali noti di variabili ausiliarie legate alle variabili di interesse.

Calcolo della varianza campionaria

Le principali statistiche di interesse per valutare la variabilità campionaria delle stime prodotte dall'indagine sono l'errore di campionamento assoluto $\sigma(\hat{X}_d)$ e l'errore di campionamento relativo $\varepsilon(\hat{X}_d)$.

¹ Il fattore correttivo così calcolato tiene conto della mancata risposta totale sia delle scuole sia degli alunni.

La stima dell'errore di campionamento assoluto di $\hat{X}_d$ è definita dalla seguente espressione:

$$\hat{\sigma}(\hat{X}_d) = \sqrt{\hat{\text{Var}}(\hat{X}_d)} \quad (3)$$

La stima dell'errore di campionamento relativo di $\hat{X}_d$ è data da:

$$\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d) = \frac{\hat{\sigma}(\hat{X}_d)}{\hat{X}_d} \quad (4)$$

La stima della varianza di $\hat{X}_d$, indicata nella (3) come $\hat{\text{Var}}(\hat{X}_d)$, è stata calcolata utilizzando il metodo di linearizzazione di Woodruff, che consente di ottenere un'espressione approssimata della varianza campionaria nel caso di stimatori, come quello qui utilizzato, che non sono funzione lineare dei dati campionari.

Gli errori campionari espressi dalla (3) e dalla (4) consentono di valutare il grado di precisione delle stime; inoltre, l'errore assoluto permette di costruire un intervallo di confidenza, nel quale con una certa probabilità si trova il parametro oggetto di stima:

$$\Pr\{\hat{X}_d - k\hat{\sigma}(\hat{X}_d) \leq X_d \leq \hat{X}_d + k\hat{\sigma}(\hat{X}_d)\} = P \quad (5)$$

Nella (5) il valore di k dipende dal valore fissato per la probabilità P (ad esempio, per $P=0,95$ si ha $k=1,96$).

Presentazione sintetica degli errori campionari

Ad ogni stima $\hat{X}_d$ è associato un errore campionario relativo $\varepsilon(\hat{X}_d)$; pertanto, per consentire un uso corretto delle stime fornite dall'indagine, sarebbe necessario fornire, per ogni stima pubblicata, anche il corrispondente errore di campionamento relativo.

Tuttavia, non è possibile soddisfare questa esigenza di informazione, sia per motivi di tempi e di costi di elaborazione sia perché le tavole della pubblicazione risulterebbero eccessivamente appesantite e di non agevole consultazione per l'utente finale; inoltre, non sarebbero in ogni caso disponibili gli errori delle stime non pubblicate.

Per questi motivi, generalmente, si ricorre ad una presentazione sintetica degli errori relativi, basata sul metodo dei modelli regressivi. Tale metodo consiste nella determinazione di una funzione matematica che mette in relazione ciascuna stima con la stima del proprio errore relativo.

Il modello utilizzato per le stime di frequenze assolute è il seguente:

$$\log \hat{\varepsilon}^2(\hat{X}_d) = a + b \log(\hat{X}_d) \quad (6)$$

in cui i parametri a e b sono stimati mediante il metodo dei minimi quadrati.

Nella indagine in oggetto è stato stimato un modello di tipo (6) per ciascuno dei seguenti domini di interesse:

- D1. totale Italia;
- D2. ripartizioni geografiche;
- D3. ordine scolastico;
- D4. ripartizione geografica per ordine scolastico.

Per calcolare il livello di precisione delle stime prodotte dall'indagine è stato utilizzato un *software* generalizzato, messo a punto dall'Istat, che consente di calcolare gli errori campionari e gli intervalli di confidenza e permette, inoltre, di costruire modelli regressivi del tipo (6) per la presentazione sintetica degli errori di campionamento.

Il Prospetto 1 riporta i valori dei coefficienti a e b e dell'indice di determinazione R^2 del modello utilizzato per l'interpolazione degli errori campionari delle stime riferite ai domini D1-D4.

Sulla base delle informazioni contenute in tale prospetto, è possibile calcolare l'errore relativo di una determinata stima di frequenza assoluta $\hat{X}_d^*$ nel modo di seguito descritto.

Dalla (6), mediante semplici passaggi, si ricava:

$$\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) = \sqrt{\exp(a + b \log(\hat{X}_d^*))} \quad (7)$$

se, per esempio, la generica stima $\hat{X}_d^*$ si riferisce alla ripartizione Nord, è possibile introdurre nella (7) i valori dei parametri a e b (a=6.92040, b=-1.34536) riportati nella corrispondente riga del prospetto 2 e ricavare il corrispondente errore relativo.

Una volta calcolato l'errore relativo, è possibile costruire l'intervallo di confidenza al 95% come:

$$\{\hat{X}_d^* - 196 \cdot \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) \cdot \hat{X}_d^*; \hat{X}_d^* + 196 \cdot \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) \cdot \hat{X}_d^*\}$$

Allo scopo di facilitare il calcolo degli errori campionari, nel prospetto 2 sono riportati i valori interpolati degli errori di campionamento relativi di alcune stime di frequenze relative percentuali nei vari domini di stima.

Le informazioni contenute in tale prospetto consentono di calcolare l'errore relativo di una generica stima di frequenza assoluta mediante due procedimenti che risultano di facile applicazione, anche se conducono a risultati meno precisi di quelli ottenibili applicando direttamente la formula (7). Il primo metodo consiste nell'approssimare l'errore relativo della stima di interesse con quello, riportato nei prospetti, corrispondente al livello di stima che più vi si avvicina. Il secondo metodo, più preciso del primo, si basa sull'uso di una formula di interpolazione lineare per il calcolo degli errori di stime non comprese tra i valori forniti nei prospetti. In tal caso,

l'errore campionario della stima $\hat{X}_d^*$ si ricava mediante l'espressione:

$$\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) = \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^{k-1}) + \frac{\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^{k-1}) - \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^k)}{\hat{X}_d^k - \hat{X}_d^{k-1}} (\hat{X}_d^* - \hat{X}_d^{k-1})$$

dove $\hat{X}_d^{k-1}$ e $\hat{X}_d^k$ sono i valori delle stime entro i quali è compresa la stima $\hat{X}_d^*$, mentre $\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^{k-1})$ e $\hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^k)$ sono i corrispondenti errori relativi.

PROSPETTO 1. VALORI DEI COEFFICIENTI “A” E “B” E DELL’INDICE DI DETERMINAZIONE R² (%) DEL MODELLO PER L’INTERPOLAZIONE DEGLI ERRORI CAMPIONARI DELLE STIME DI FREQUENZE DI VARIABILI QUALITATIVE PER TOTALE ITALIA, RIPARTIZIONE GEOGRAFICA, ORDINE SCOLASTICO E INCROCIO DI RIPARTIZIONE GEOGRAFICA E ORDINE SCOLASTICO

DOMINIO DI STIMA		a	b	R ²
NORD	Infanzia	4.77066	-1.21432	93.69770
	Primarie	5.66112	-1.24971	94.35412
	Secondarie di I grado	5.36283	-1.26181	94.27812
	Secondarie di II grado	4.63687	-1.15296	92.97461
	Totale nord	6.33848	-1.31624	91.28521
CENTRO	Infanzia	3.69342	-1.16694	82.17587
	Primarie	4.72848	-1.24259	90.85040
	Secondarie di I grado	4.64609	-1.27710	92.81977
	Secondarie di II grado	4.53131	-1.17265	92.05699
	Totale centro	5.85877	-1.33850	87.20969
SUD E ISOLE	Infanzia	4.40712	-1.20464	92.26709
	Primarie	5.89786	-1.27986	91.51459
	Secondarie di I grado	5.24377	-1.26974	92.45931
	Secondarie di II grado	5.67283	-1.25447	90.24442
	Totale sud e isole	6.61888	-1.34675	88.60066
ITALIA	Infanzia	5.28497	-1.28509	87.44524
	Primarie	6.13142	-1.29673	89.68189
	Secondarie di I grado	5.76893	-1.30970	91.02432
	Secondarie di II grado	5.82037	-1.26978	86.18483
	Totale Italia	6.20164	-1.28480	91.31460

PROSPETTO 2. VALORI INTERPOLATI DEGLI ERRORI CAMPIONARI RELATIVI PERCENTUALI DELLE STIME DI FREQUENZE (PERCENTUALI E ASSOLUTE) DI VARIABILI QUALITATIVE PER TOTALE ITALIA, RIPARTIZIONE GEOGRAFICA, ORDINE SCOLASTICO E INCROCIO DI RIPARTIZIONE GEOGRAFICA E ORDINE SCOLASTICO

%	ITALIA		NORD		CENTRO		SUD E ISOLE		INFANZIA		PRIMARIE		SECONDARIE I GRADO		SECONDARIE II GRADO	
	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo	V.A stima	Errore relativo
0.5	1.798	0,18	791	0,29	360	0,36	647	0,35	203	0,46	671	0,32	452	0,33	472	0,37
1	3.595	0,12	1.582	0,19	719	0,23	1.293	0,22	406	0,30	1.341	0,20	904	0,21	944	0,24
2	7.190	0,07	3.165	0,12	1.439	0,14	2.587	0,14	812	0,19	2.683	0,13	1.808	0,13	1.887	0,15
3	10.786	0,06	4.747	0,09	2.158	0,11	3.880	0,10	1.218	0,15	4.024	0,10	2.713	0,10	2.831	0,12
4	14.381	0,05	6.329	0,07	2.878	0,09	5.174	0,09	1.624	0,12	5.365	0,08	3.617	0,08	3.775	0,10
5	17.976	0,04	7.912	0,06	3.597	0,08	6.467	0,07	2.030	0,11	6.707	0,07	4.521	0,07	4.719	0,09
6	21.571	0,04	9.494	0,06	4.317	0,07	7.760	0,07	2.435	0,09	8.048	0,06	5.425	0,06	5.662	0,08
7	25.166	0,03	11.076	0,05	5.036	0,06	9.054	0,06	2.841	0,08	9.389	0,06	6.330	0,06	6.606	0,07
8	28.761	0,03	12.659	0,05	5.756	0,06	10.347	0,05	3.247	0,08	10.731	0,05	7.234	0,05	7.550	0,06
9	32.357	0,03	14.241	0,04	6.475	0,05	11.640	0,05	3.653	0,07	12.072	0,05	8.138	0,05	8.493	0,06
10	35.952	0,03	15.823	0,04	7.195	0,05	12.934	0,05	4.059	0,07	13.413	0,05	9.042	0,05	9.437	0,05
15	53.928	0,02	23.735	0,03	10.792	0,04	19.401	0,04	6.089	0,05	20.120	0,03	13.563	0,04	14.156	0,04
20	71.903	0,02	31.647	0,03	14.389	0,03	25.868	0,03	8.118	0,04	26.826	0,03	18.085	0,03	18.874	0,04
25	89.879	0,01	39.558	0,02	17.987	0,03	32.335	0,03	10.148	0,04	33.533	0,02	22.606	0,03	23.593	0,03
30	107.855	0,01	47.470	0,02	21.584	0,02	38.801	0,02	12.177	0,03	40.240	0,02	27.127	0,02	28.312	0,03
35	125.831	0,01	55.382	0,02	25.181	0,02	45.268	0,02	14.207	0,03	46.946	0,02	31.648	0,02	33.030	0,02
40	143.807	0,01	63.293	0,02	28.778	0,02	51.735	0,02	16.236	0,03	53.653	0,02	36.169	0,02	37.749	0,02
45	161.783	0,01	71.205	0,02	32.376	0,02	58.202	0,02	18.266	0,03	60.359	0,02	40.690	0,02	42.467	0,02
50	179.759	0,01	79.117	0,01	35.973	0,02	64.669	0,02	20.295	0,02	67.066	0,02	45.212	0,02	47.186	0,02

PROSPETTO 2 (SEGUE). VALORI INTERPOLATI DEGLI ERRORI CAMPIONARI RELATIVI PERCENTUALI DELLE STIME DI FREQUENZE (PERCENTUALI E ASSOLUTE) DI VARIABILI QUALITATIVE PER TOTALE ITALIA, RIPARTIZIONE GEOGRAFICA, ORDINE SCOLASTICO E INCROCIO DI RIPARTIZIONE GEOGRAFICA E ORDINE SCOLASTICO.

%	NORD								CENTRO								SUD E ISOLE							
	INFANZIA		PRIMARIE		SECONDARIE I GRADO		SECONDARIE II GRADO		INFANZIA		PRIMARIE		SECONDARIE I GRADO		SECONDARIE II GRADO		INFANZIA		PRIMARIE		SECONDARIE I GRADO		SECONDARIE II GRADO	
	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.	V.A stima	Errore relat.
3	539	0,24	1.838	0,15	1.260	0,16	1.110	0,18	248	0,25	772	0,17	506	0,19	633	0,22	431	0,23	1.414	0,18	947	0,18	1.088	0,21
4	718	0,20	2.451	0,13	1.680	0,13	1.480	0,15	330	0,21	1.029	0,14	675	0,16	844	0,19	575	0,20	1.885	0,15	1.262	0,15	1.451	0,18
5	898	0,17	3.064	0,11	2.100	0,12	1.850	0,13	413	0,19	1.286	0,12	843	0,14	1.055	0,16	719	0,17	2.357	0,13	1.578	0,13	1.814	0,15
6	1.077	0,16	3.676	0,10	2.520	0,10	2.220	0,12	496	0,17	1.544	0,11	1.012	0,12	1.266	0,15	863	0,15	2.828	0,12	1.893	0,11	2.177	0,14
7	1.257	0,14	4.289	0,09	2.940	0,09	2.590	0,11	578	0,16	1.801	0,10	1.181	0,11	1.477	0,13	1.006	0,14	3.299	0,11	2.209	0,10	2.539	0,12
8	1.436	0,13	4.902	0,08	3.360	0,09	2.960	0,10	661	0,14	2.058	0,09	1.349	0,10	1.688	0,12	1.150	0,13	3.770	0,10	2.524	0,10	2.902	0,11
9	1.616	0,12	5.515	0,08	3.780	0,08	3.330	0,09	743	0,13	2.316	0,09	1.518	0,09	1.898	0,12	1.294	0,12	4.242	0,09	2.840	0,09	3.265	0,11
10	1.795	0,11	6.127	0,07	4.200	0,08	3.700	0,09	826	0,13	2.573	0,08	1.687	0,09	2.109	0,11	1.438	0,11	4.713	0,09	3.156	0,08	3.628	0,10
15	2.693	0,09	9.191	0,06	6.300	0,06	5.550	0,07	1.239	0,10	3.859	0,06	2.530	0,07	3.164	0,09	2.157	0,09	7.070	0,07	4.733	0,06	5.441	0,08
20	3.591	0,08	12.255	0,05	8.401	0,05	7.400	0,06	1.652	0,08	5.146	0,05	3.373	0,06	4.219	0,07	2.875	0,07	9.426	0,05	6.311	0,05	7.255	0,06
25	4.489	0,07	15.319	0,04	10.501	0,04	9.251	0,05	2.065	0,07	6.432	0,05	4.216	0,05	5.274	0,06	3.594	0,07	11.783	0,05	7.889	0,05	9.069	0,06
30	5.386	0,06	18.382	0,04	12.601	0,04	11.101	0,05	2.478	0,07	7.718	0,04	5.060	0,04	6.328	0,06	4.313	0,06	14.139	0,04	9.467	0,04	10.883	0,05
35	6.284	0,05	21.446	0,03	14.701	0,03	12.951	0,04	2.891	0,06	9.005	0,04	5.903	0,04	7.383	0,05	5.032	0,05	16.496	0,04	11.044	0,04	12.697	0,05
40	7.182	0,05	24.510	0,03	16.801	0,03	14.801	0,04	3.304	0,06	10.291	0,03	6.746	0,04	8.438	0,05	5.751	0,05	18.852	0,04	12.622	0,03	14.510	0,04
45	8.079	0,05	27.573	0,03	18.901	0,03	16.651	0,04	3.717	0,05	11.578	0,03	7.589	0,03	9.492	0,04	6.470	0,05	21.209	0,03	14.200	0,03	16.324	0,04
50	8.977	0,04	30.637	0,03	21.002	0,03	18.501	0,04	4.130	0,05	12.864	0,03	8.433	0,03	10.547	0,04	7.189	0,04	23.565	0,03	15.778	0,03	18.138	0,04

Note

- i Dato MIM provvisorio, non sono inclusi i dati relativi agli alunni con disabilità per la provincia di Bolzano/Bozen.
- ii Il collettivo degli alunni è costituito dagli studenti che, in base alla diagnosi funzionale redatta dalla ASL, hanno la necessità di essere supportati nella didattica da un insegnante per il sostegno. Non rientrano nel collettivo oggetto di analisi gli alunni che, pur avendo una limitazione, una menomazione o un problema di salute, non hanno necessità di un sostegno. Gli alunni che usufruiscono dell'insegnante per il sostegno vengono nel testo indicati genericamente come alunni con disabilità per uniformità con la terminologia adottata dal MIM.
- iii Dato provvisorio fornito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- iv L'incremento può essere spiegato da diversi fattori: una maggiore attenzione nel diagnosticare e certificare la condizione di disabilità tra i giovani, un aumento della domanda di assistenza da parte delle famiglie e una crescente sensibilità del sistema di istruzione ordinaria verso il tema dell'inclusione scolastica.
- v Ogni alunno può avere uno o più problemi, l'indagine rileva infatti tutti i problemi che ha ciascun alunno allo scopo di avere una dimensione del reale bisogno degli studenti. Per questo motivo la somma delle percentuali di alunni per tipo di problema non può fare 100.
- vi L'insegnante per il sostegno è assegnato alla scuola e non al singolo alunno. La scuola può decidere di utilizzare l'insegnante anche per alunni in attesa di certificazione o con problematiche borderline.
- vii Per l'11% degli alunni con disabilità, la scuola non è stata in grado di fornire una risposta riguardo alla presentazione di ricorsi al Tribunale civile o al Tribunale Amministrativo Regionale TAR da parte della famiglia dell'alunno.
- viii La percentuale viene calcolata sulle scuole primarie e secondarie, non vengono invece considerate le scuole dell'infanzia per le quali l'informazione viene rilevata separatamente.
- ix La somma delle percentuali di scuole con postazioni informatiche nei diversi ambienti è diversa da 100 perché ciascuna scuola può avere postazioni in più ambienti.
- x Cfr. Gasperi P. (2017), *Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato in Pedagogia più didattica* Vol 3. Num.1; Ianes D. (2016), *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 15, n. 2, pp. 178-194; Canevaro A. (a cura di) (2015), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni*, Trento, Erickson; Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion Developing learning and participation in schools*, UK, CSIE; Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*.
- xi Gli ausili sono stati rilevati soltanto nelle scuole primarie e secondarie, sono quindi escluse dall'analisi le scuole dell'infanzia.
- xii Le quattro attività per le quali viene rilevato il livello di autonomia sono: spostarsi all'interno dell'edificio, mangiare, andare in bagno e comunicare.
- xiii L'aumento dei livelli di partecipazione alle gite con o senza pernottamento rispetto all'anno precedente è dovuto all'introduzione della modalità "altro specificare" e alla successiva ricodifica delle risposte inserite dalle scuole. Per tale motivo i livelli di partecipazione alle gite non sono confrontabili con quelli rilevati negli anni precedenti.
- xiv Nell'elaborazione non è inclusa la scuola dell'infanzia per la quale l'attività motoria non è obbligatoria.
- xv A seguito di alcune modifiche apportate ai quesiti che rilevano la presenza di barriere nelle scuole, l'indicatore di scuole accessibili calcolato a partire dall'anno scolastico 2022-2023 non può essere confrontato con quello calcolato negli anni precedenti.
- xvi Vengono definite "accessibili dal punto di vista fisico" solo le scuole che possiedono tutte le caratteristiche a norma (ascensori, bagni, porte, scale) e che dispongono, nel caso sia necessario, di rampe esterne e/o servoscala.
- xvii Gli ausili senso-percettivi rilevati sono: segnalazioni luminose per sordi; mappe a rilievo e percorsi tattili per ciechi e ipovedenti.

Per chiarimenti tecnici e metodologici

Claudia Di Priamo
06.4673 7310
dipriamo@istat.it

Sara Corradini
tel. 06.4673 7365
sara.corradini@istat.it