

L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ | ANNO 2022-2023

Aumentano gli alunni con disabilità e persistono criticità per l'inclusione scolastica

➔ Nell'anno scolastico 2022/2023 sono quasi 338mila gli alunni con disabilità che frequentano le scuole di ogni ordine e grado, il 4,1% del totale degli iscritti (+7% rispetto al precedente anno scolastico).

Migliora l'offerta di insegnanti per il sostegno (+10%). Il rapporto alunno-insegnante, pari a 1,6, è migliore di quello previsto dalla legge, ma tra gli insegnanti 1 su 3 non ha una formazione specifica e il 12% viene assegnato in ritardo.

Ancora forte discontinuità nella didattica: il 60% degli alunni con disabilità cambia insegnante per il sostegno da un anno all'altro, il 9% nel corso dello stesso anno scolastico.

27%

Quota di scuole che non dispongono di un numero sufficiente di postazioni informatiche adatte per gli alunni con disabilità

Nel Mezzogiorno una scuola su tre

62%

Quota di alunni con disabilità che non partecipano alle gite con pernottamento (72% nel Mezzogiorno)

40%

Quota di scuole accessibili per gli alunni con disabilità motoria

Le quote sono il 17% per gli alunni con sordità o ipoacusia, l'1,2% quelle per gli alunni con cecità o ipovisione.

www.istat.it

UFFICIO STAMPA
tel. +39 06 4673.2243/44
ufficiostampa@istat.it

CONTACT CENTRE
contact.istat.it



Alunni con disabilità in aumento: la disabilità intellettiva il problema più frequente

Nell'anno scolastico 2022/2023 sono quasi 338 milaⁱ gli alunni con disabilitàⁱⁱ che frequentano le scuole italiane (pari al 4,1% degli iscritti, fonte MIUR), quasi 21mila in più rispetto all'anno precedente (+7%)ⁱⁱⁱ.

Notevoli le differenze in termini di genere: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 229 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 frequente è la disabilità intellettiva che riguarda il 37% degli studenti con disabilità, quota che cresce nelle scuole secondarie di primo e secondo grado attestandosi rispettivamente al 42% e al 48%; seguono i disturbi dello sviluppo psicologico (32% degli studenti), che aumentano nelle scuole del primo ciclo, in particolare nella scuola dell'infanzia (57%). Frequenti anche i disturbi dell'apprendimento e quelli dell'attenzione, ciascuno dei quali riguarda quasi un quinto degli alunni con disabilità, entrambi sono più diffusi tra gli alunni delle scuole secondarie di primo grado (rispettivamente il 26% e il 21% degli alunni). Meno frequenti le problematiche relative alla disabilità motoria (10,5%) e alla disabilità visiva o uditiva (circa 8%), con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici.

Il 39% degli alunni con disabilità presenta più di una tipologia di disabilità, questa condizione è più frequente tra gli alunni con disabilità intellettiva che, nel 54% dei casi, vive una condizione di pluridisabilità.

Quasi un terzo degli studenti (28%) ha inoltre un problema di autonomia con difficoltà nello spostarsi all'interno dell'edificio, nel mangiare, nell'andare in bagno o nel comunicare. Tra questi, oltre un quinto, ha problemi più gravi, in quanto non è in grado di svolgere autonomamente nessuna delle quattro attività. La maggiore difficoltà per questi studenti si riscontra nella comunicazione (21%) e nell'andare in bagno (19%), meno frequenti le difficoltà nello spostarsi o nel mangiare (rispettivamente il 13% e il 9%).

Quasi tutti gli alunni presentano una certificazione di disabilità o di invalidità (97%) che permette l'attivazione del sostegno scolastico, si osserva tuttavia una quota marginale di alunni (1,3%) che, pur non disponendo di una certificazione, usufruisce del sostegno didattico; 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^{iv}. Tale quota è minima nelle regioni del Nord (0,9%) e aumenta nel Centro (2,3% di alunni senza certificazione), mentre nel Mezzogiorno è in linea con il valore nazionale (1,3).

ALUNNI CON DISABILITÀ PER TIPO DI PROBLEMA E ORDINE E ANNO SCOLASTICO. Anno scolastico 2022-2023, valori per 100 alunni con disabilità^v

Tipologia di problema	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI I GRADO	SECONDARIA DI II GRADO	TOTALE ORDINI
Cecità	0,6	0,7	0,7	1,6	0,9
Ipovisione	2,6	2,6	2,6	3,8	2,9
Sordità profonda o grave	1,3	1,1	1,3	2,4	1,5
Ipoacusia	2,6	2,1	2,4	3,4	2,6
Disabilità motoria	13,3	10,2	9,6	10,7	10,5
Disturbo specifico dell'apprendimento	5,0	16,3	25,9	23,8	19,4
Disturbo specifico del linguaggio	22,0	23,7	14,6	9,5	17,5
Disturbo dello sviluppo psicologico	56,8	35,9	23,3	23,7	31,8
Disabilità Intellettiva	18,7	31,0	41,9	48,3	37,0
Disturbo dell'attenzione e del comportamento	10,7	19,8	21,1	16,1	18,1
Disturbo affettivo relazionale	4,5	9,0	12,7	16,6	11,4
Malattie metaboliche	4,0	2,1	3,6	3,6	3,1
Altro tipo di disabilità	7,7	6,3	5,6	5,0	5,9

Ancora carenti gli insegnanti specializzati per il sostegno

Gli insegnanti per il sostegno impiegati nelle scuole italiane sono circa 228mila, quasi 218mila nella scuola statale (fonte MIUR) e circa 10mila nella scuola non statale (fonte Istat), con un incremento complessivo rispetto all'anno precedente del 10%. A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante, pari a 1,6 alunni per ogni insegnante per il sostegno (fonte MIUR), è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto pari a 2.

Più di 67mila insegnanti per il sostegno (il 30%) però sono stati selezionati dalle liste curricolari. Si tratta di docenti che non hanno una formazione specifica per il sostegno ma che vengono utilizzati per far fronte alla carenza di figure specializzate. Questo fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolge attività di sostegno sale al 42%, mentre si riduce al 15% nel Mezzogiorno. A questa carenza si affianca spesso un ritardo nell'assegnazione: a un mese dall'inizio della scuola, infatti, circa il 12% degli insegnanti per il sostegno non risulta ancora assegnato. Tale quota sale al 14% nelle regioni del Nord mentre scende al di sotto del valore nazionale nelle scuole del Mezzogiorno attestandosi all'11%.

Nonostante queste criticità, emergono alcuni segnali positivi: negli ultimi quattro anni la quota di insegnanti selezionati dalle liste curricolari è diminuita, passando dal 37% dell'anno scolastico 2019-2020 al 30% dell'anno scolastico 2022-2023 (Figura 1).

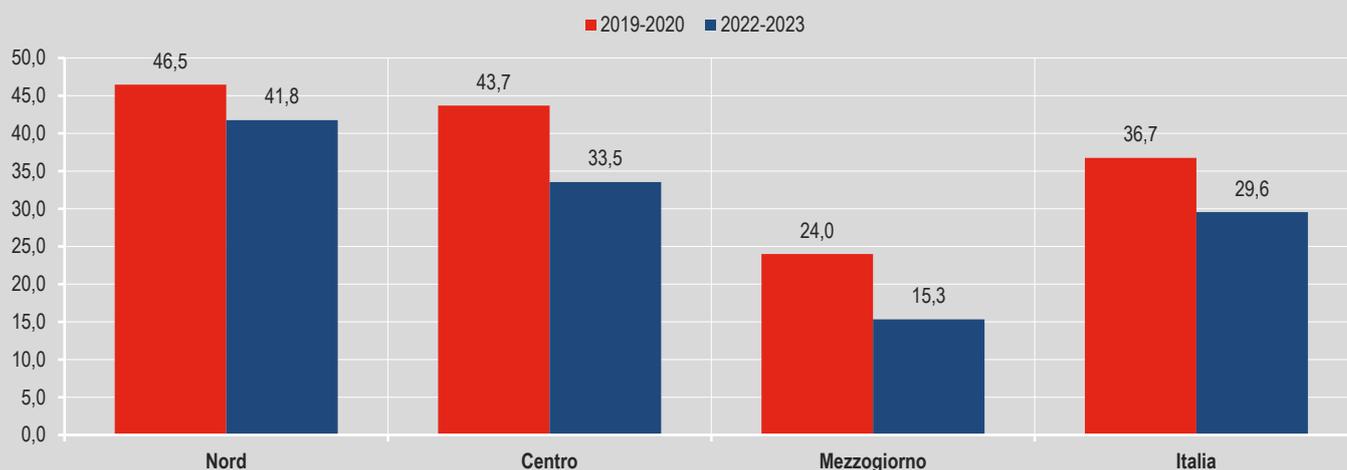
Più ore di sostegno nel Mezzogiorno

Il numero medio di ore settimanali di sostegno fruite da ciascun alunno ammonta a 15,3: il confronto tra gli ordini scolastici mette in evidenza una maggiore dotazione nella scuola dell'infanzia (20,2 ore), seguita dalla primaria (16,7) e dalla secondaria di secondo grado (13,4).

A livello territoriale si osservano differenze per tutti gli ordini scolastici, con un numero di ore maggiore nelle scuole del Mezzogiorno: mediamente oltre 3 ore settimanali in più rispetto a quelle rilevate nelle scuole del Nord.

Il 4% delle famiglie ha presentato ricorso al TAR, ritenendo l'assegnazione delle ore non adeguata^{vi}. Nel Mezzogiorno i ricorsi risultano più frequenti (5,4%) mentre nel Nord la quota scende al 3%.

FIGURA 1. INSEGNANTI PER IL SOSTEGNO SELEZIONATI DALLE LISTE CURRICOLARI PER RIPARTIZIONE E ANNO SCOLASTICO. Anni 2019-2020 e 2022-2023. Valori per 100 insegnanti per il sostegno



Discontinuità nel rapporto alunno insegnante

Per l'anno scolastico 2022/2023 la quota di alunni con disabilità che ha cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno precedente è pari al 59,6%, sale al 62,1% nelle secondarie di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e sembra consolidarsi nel tempo, non si riscontrano infatti differenze rispetto al passato.

Una quota non trascurabile di alunni (9%) ha, inoltre, cambiato insegnante per il sostegno nel corso dell'anno scolastico, anche in questo caso non si riscontrano differenze significative sul territorio e tra gli ordini scolastici (Figura 2).

Pochi gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione nel Mezzogiorno

Gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione che affiancano gli insegnanti per il sostegno sono più di 68mila, di questi il 4,5% conosce la lingua italiana dei segni (LIS). Sono 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.

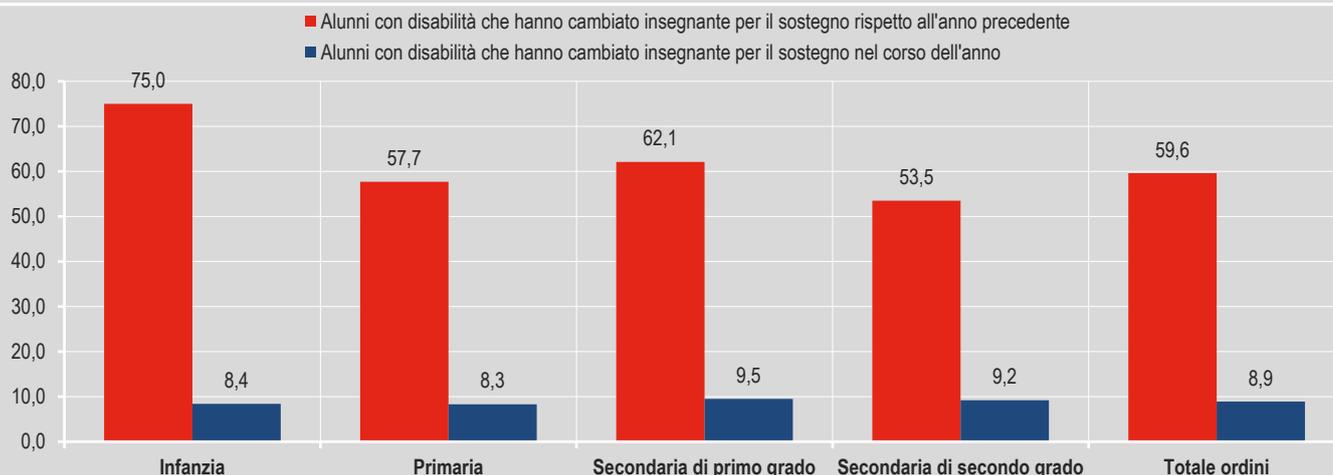
A livello territoriale sono ancora ampi i divari nella disponibilità di assistenti all'autonomia: a fronte di un valore medio di 4,4 alunni per assistente, nel Mezzogiorno il rapporto sale a 4,7, con punte massime in Campania dove supera la soglia di 9,5 alunni con disabilità per ogni assistente. La presenza di queste figure aumenta invece nelle regioni del Centro dove il rapporto scende a 3,7 alunni per assistente.

Più ore di assistenza nel Nord

Gli alunni dispongono mediamente di 9,4 ore settimanali con un assistente all'autonomia e alla comunicazione, nelle situazioni più gravi le ore salgono a 12,7. Le differenze territoriali si riscontrano soprattutto in relazione agli alunni con maggiori limitazioni che nelle scuole del Nord e del Centro ricevono in media rispettivamente 1 e 2 ore settimanali in più rispetto agli alunni del Mezzogiorno.

La domanda di assistenza non è totalmente soddisfatta: il 4,6% degli alunni con disabilità avrebbe bisogno del supporto di questa figura professionale ma non ne usufruisce. L'analisi territoriale, risente ovviamente delle differenze evidenziate precedentemente sulla minor presenza di queste figure nelle regioni del Mezzogiorno dove la quota di domanda non soddisfatta sale infatti al 5,6% degli alunni. Tale carenza spesso viene colmata con un aumento delle ore di sostegno anche se le due figure professionale sono complementari e non sostitutive.

FIGURA 2. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE HANNO CAMBIATO INSEGNANTE PER IL SOSTEGNO PER ORDINE SCOLASTICO E PERIODO DEL CAMBIAMENTO. Anno scolastico 2022-2023. Valori per 100 alunni con disabilità



Carenti nel Mezzogiorno le postazioni informatiche adattate

In Italia, il 73% delle scuole primarie e secondarie^{vii} 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 (entrambe con l'81%), seguono Umbria e Puglia (77%), Toscana e Piemonte (76%); la Provincia autonoma di Bolzano/Bozen presenta invece la percentuale più bassa (44%).

Più di una scuola su quattro definisce insufficiente la dotazione di postazioni informatiche adattate. Questa carenza aumenta nel Mezzogiorno dove una scuola su tre segnala tale problematica. Tra gli ordini scolastici, ne risulta maggiormente sprovvista la scuola primaria (con il 31% delle scuole con postazioni insufficienti).

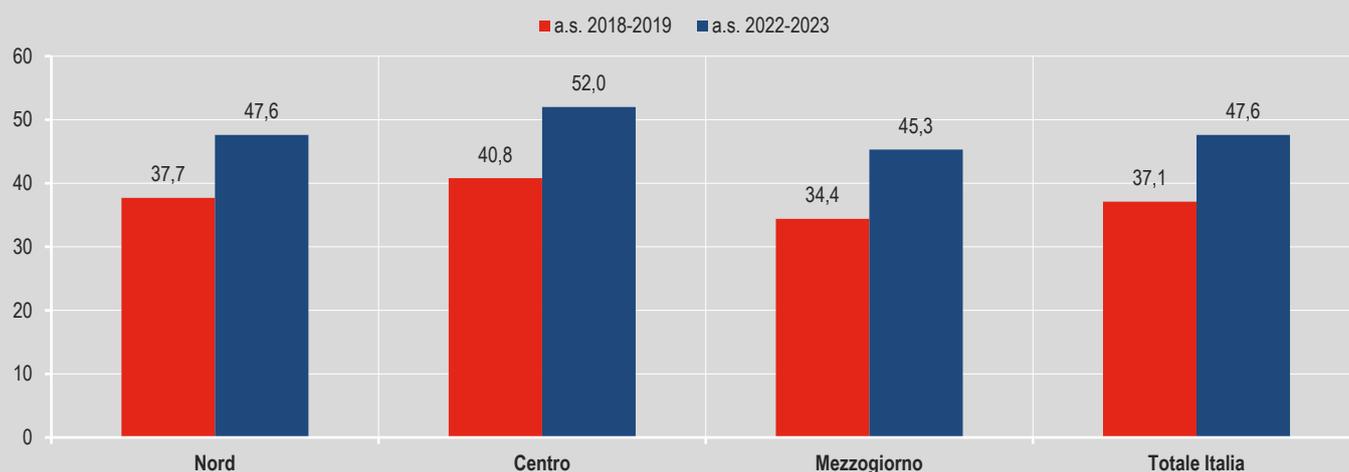
Le scuole dell'infanzia che utilizzano strumenti informatici specifici per le attività svolte dai più piccoli sono il 27%, con minime differenze a livello territoriale.

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. Il loro posizionamento in ambienti esterni 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 48% dei casi, quota che scende nel Mezzogiorno con punte minime in Puglia (37%). Il rimanente 52% dei plessi scolastici dispone di queste tecnologie solo in ambienti esterni (laboratori o aule per il sostegno). Negli ultimi cinque anni si osserva un discreto miglioramento: le scuole dotate di postazioni in classe sono passate dal 37% al 48% (Figura 3), tra queste però, una scuola 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 2022-2023. Valori per 100 scuole della stessa ripartizione



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, eBook 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.

La formazione dei docenti per il sostegno in tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità risulta ancora poco diffusa: solo in una scuola su quattro (24%) tutti gli insegnanti hanno frequentato almeno un corso, nell'8% delle scuole nessun insegnante per il sostegno ha mai frequentato un corso specifico di aggiornamento per l'utilizzo di tali tecnologie.

Anche l'utilizzo di questi strumenti da parte degli insegnanti per il sostegno risulta poco diffuso: 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 completamente assente.

Come raccomanda la letteratura in materia d'inclusione^{viii}, 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. Gli insegnanti curricolari che, avvalendosi di nuove tecnologie, predispongono materiali accessibili sono però appena il 7% del corpo docente.

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

Sono diversi gli ausili messi a disposizione dalla scuola al fine di facilitare il processo di apprendimento, i più utilizzati sono gli apparecchi informatici e multimediali per la personalizzazione della didattica e i software didattici per l'apprendimento, utilizzati rispettivamente dal 41% e 31% degli alunni di tutti gli ordini. Nella scuola primaria segue l'utilizzo di facilitatori per la comunicazione (18% degli alunni con disabilità li utilizza), mentre nei cicli successivi sono più diffusi i sistemi informatici per la lettura e lo studio (utilizzati dal 21% degli alunni con disabilità nelle secondarie di primo grado e dal 18% in quelle di secondo grado).

Per il 92% degli alunni gli ausili sono ritenuti adeguati alle esigenze individuali ma non sempre l'offerta soddisfa la domanda: il 7,3% degli studenti, infatti, non dispone di ausili ma ne avrebbe bisogno, percentuale che sale in relazione ad alcuni specifici strumenti, raggiungendo il 15% per i sistemi informatici per la lettura e lo studio e il 18% per i software che sostengono il potenziamento delle abilità di base (Figura 4). Nelle scuole del Nord, la carenza di strumenti didattici si riduce al 5,9% mentre aumenta nel Mezzogiorno (8,7%). Il 66% degli alunni, infine, usa a scuola un pc/tablet, che nel 15% dei casi è fornito dalla famiglia.

FIGURA 4. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE HANNO BISOGNO DI AUSILI PER TIPOLOGIA DI AUSILIO.
Anno scolastico 2022-2023. Valori per 100 alunni con disabilità



Più ore di didattica fuori dalla classe nelle scuole del Nord

Il rapporto con i coetanei gioca un ruolo fondamentale sul piano relazionale e dell'apprendimento, per questo motivo è auspicabile che la didattica venga 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 all'interno della classe con i compagni (28 ore settimanali), mentre svolgono attività didattica da soli con l'insegnante per il sostegno per un numero residuale di ore (3,2 ore settimanali). Tuttavia, se l'alunno presenta limitazioni gravi, il numero di ore di didattica trascorse fuori dalla classe aumenta considerevolmente (7,2 ore settimanali), con differenze territoriali rilevanti (il Nord con 9,7 ore, il Mezzogiorno con 5,6 ore) (Figura 5).

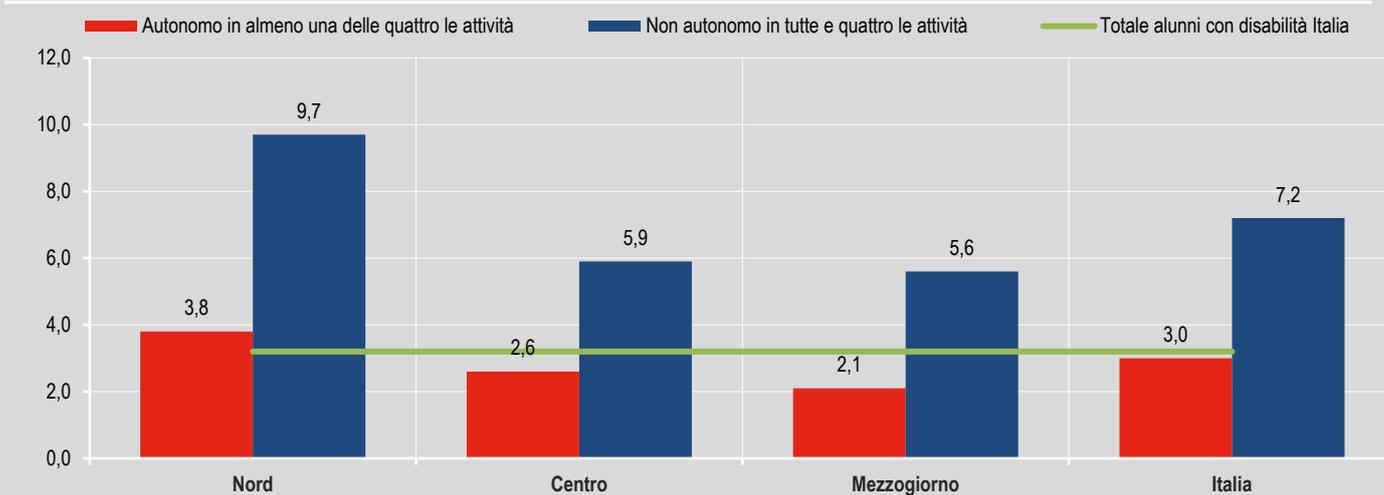
L'analisi per ordine scolastico evidenzia un maggiore ricorso all'attività didattica fuori dalla classe nella scuola dell'infanzia, dove le ore di attività svolte lontano dai compagni risultano più che raddoppiate (otto ore per tutti gli alunni e 12 ore in presenza di limitazioni gravi), negli altri ordini scolastici invece il numero medio di ore passate lontano dai coetanei è in linea con il valore medio nazionale.

Per circa un terzo degli studenti (29%) 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.

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.

Resta un 17% di alunni per i quali l'attività dell'insegnante per il sostegno è rivolta unicamente al ragazzo. Non si riscontrano differenze rilevanti analizzando separatamente i 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 2022-2023. Valori per 100 alunni con disabilità



Partecipazione alle gite più critica nel Mezzogiorno

L'87% degli alunni con disabilità partecipa alle uscite didattiche brevi (senza pernottamento) organizzate dalla scuola, quota che scende all'81% nelle scuole secondarie di secondo grado, mentre raggiunge il valore massimo nella scuola primaria attestandosi al 92%. Quando le gite di istruzione prevedono il pernottamento la partecipazione diventa molto meno frequente (32%), in questo caso sono soprattutto gli alunni del primo ciclo a rimanerne esclusi, i livelli di partecipazione scendono infatti nella scuola primaria attestandosi al 23% e si riducono ulteriormente nella scuola dell'infanzia con solo il 6% di partecipanti.

L'analisi territoriale evidenzia livelli di partecipazioni molto più bassi nelle regioni del Mezzogiorno dove alle uscite didattiche brevi partecipa l'82% degli studenti, mentre nelle gite con pernottamento solo il 21%.

Il motivo di rinuncia più frequente è legato proprio alla condizione di disabilità (19% degli alunni), anche laddove l'uscita non preveda un pernottamento e comporti, quindi, una minore complessità organizzativa (31% degli alunni).

Se si considerano le attività extra-didattiche organizzate nel corso dell'orario scolastico - laboratori artistici, scacchi, teatro ecc.- vi partecipano meno della metà degli alunni con disabilità (48%), con minime variazioni territoriali. I livelli più bassi di partecipazione si registrano nella scuola secondaria di secondo grado (42%), mentre aumentano nelle scuole primarie (56%).

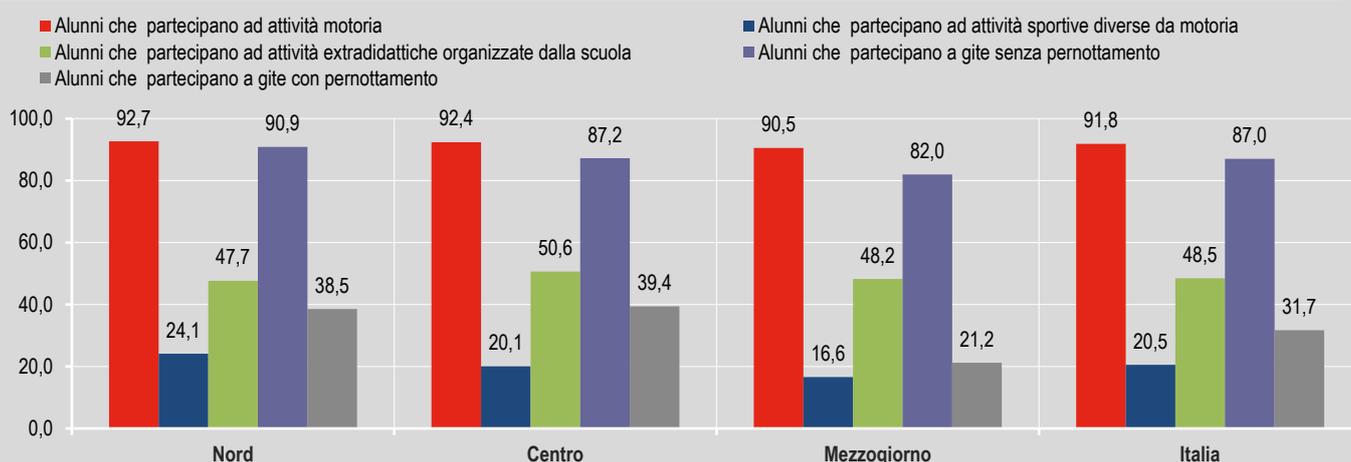
Buona la partecipazione all'attività motoria

La partecipazione all'attività motoria risulta molto diffusa (92%^{ix} degli alunni con disabilità), non si evidenziano differenze rilevanti né tra gli ordini né sul territorio. Anche in questo caso, il motivo principale della mancata partecipazione è legato alla condizione di disabilità (67% dei casi) a cui si aggiunge un 4% che non può partecipare per la mancanza di una figura di supporto.

Per quel che attiene le attività sportive diverse da quelle rientranti nel piano della didattica curricolare, come per esempio gare sportive, solo il 21% degli alunni con disabilità vi prende parte, con una partecipazione maggiore per le scuole secondarie di primo grado (24%).

Anche in questo caso la partecipazione diminuisce nelle scuole del Mezzogiorno (17%), soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di secondo grado dove la quota di partecipanti scende al 12%, di contro i livelli più alti di partecipazione si osservano al Nord (24%) con punte massime nella scuola primaria (39%). (Figura 6).

FIGURA 6. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE PARTECIPANO ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE PER TIPO DI ATTIVITÀ E RIPARTIZIONE. Anno scolastico 2022-2023. Valori per cento alunni con disabilità nelle scuole dove sono state organizzate le attività



Frequente il coinvolgimento della famiglia nella stesura del PEI

Le scuole sono tenute a predisporre, per tutti gli alunni con disabilità, il Piano educativo individualizzato (PEI), strumento fondamentale per permettere a ciascuno studente di partecipare a pieno alla vita scolastica realizzando il proprio potenziale. Per l'anno scolastico 2022-2023, il documento è stato redatto per quasi tutti gli studenti (97%). Affinché lo strumento raggiunga la massima efficacia dovrebbe essere concordato, discusso e approvato nelle prime settimane dell'anno scolastico, proprio perché su di esso si baserà tutto il percorso dello studente: per un ragazzo su quattro (25%), 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 29% e aumenta ulteriormente nel Centro dove raggiunge il 36% (figura 7).

Le figure che possono partecipare alla redazione del PEI sono diverse: oltre alle figure di sostegno, la cui presenza è imprescindibile, ci sono gli specialisti della ASL di riferimento, che partecipano nel 61% dei casi, e gli specialisti territoriali (come gli assistenti alla comunicazione o gli psicopedagogisti) presenti nel 39% dei casi. Molto frequente è il coinvolgimento della famiglia che avviene per il 90% 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.

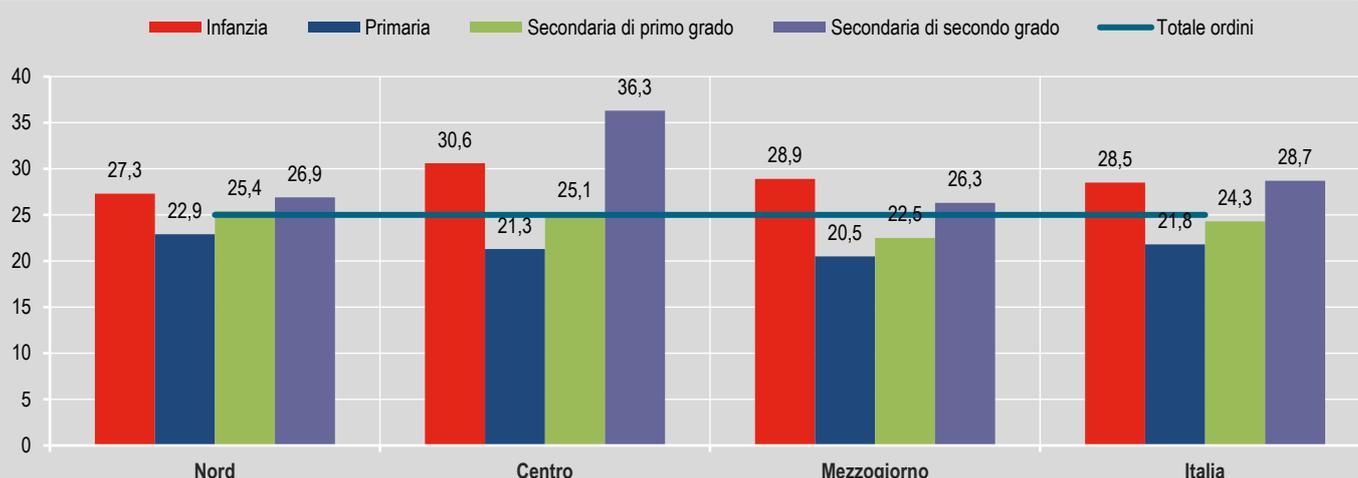
Nel Mezzogiorno più incontri tra famiglie e insegnanti

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 curricolari al di fuori del Gruppo di Lavoro per l'inclusione (GLI)^x, mentre una quota non trascurabile di famiglie (21%) non ha colloqui. Più frequenti sono gli incontri tra i familiari e l'insegnante per il sostegno che per il 16,9% delle famiglie avvengono più volte al mese.

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 2022-2023, valori per cento 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 la propria autonomia e le competenze lavorative di base, per questo motivo il PCTO è inserito tra i contenuti indispensabili del Piano educativo individualizzato (PEI).

La maggior parte degli alunni con disabilità che frequenta gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado (83%) ha partecipato al percorso di PCTO.

La modalità più utilizzata è quella del percorso in azienda o in cooperativa che vede coinvolti il 55% degli studenti mentre il restante 35% ha seguito un percorso di tipo scolastico. Il percorso aziendale è più utilizzato nelle scuole del Nord, dove raggiunge il 64% di studenti, quello scolastico è più utilizzato nelle scuole del Mezzogiorno, dove si raggiunge una percentuale del 43% (Figura 8).

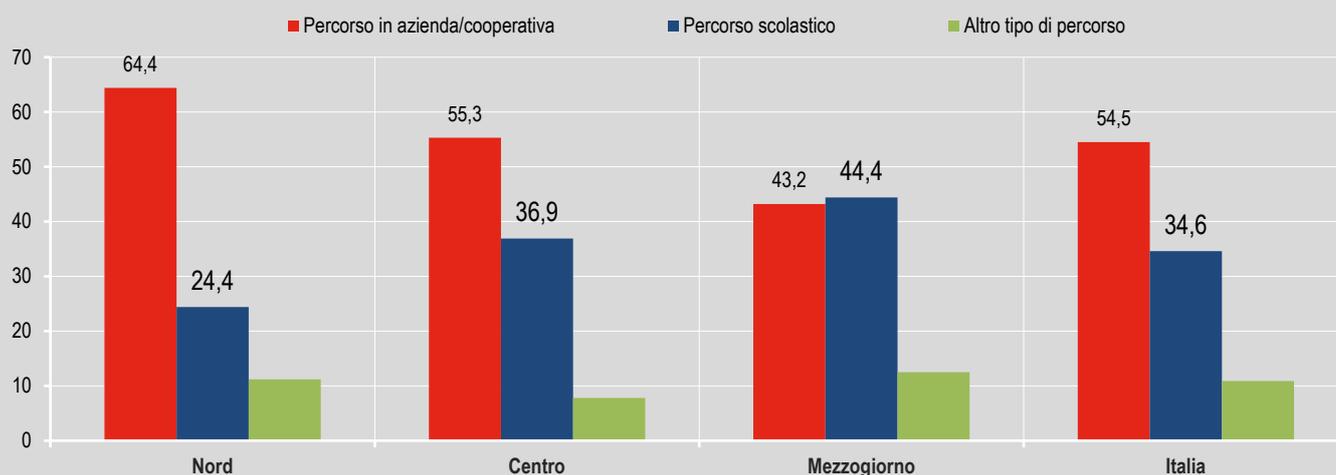
Laboratori professionali: buona la partecipazione

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 (55%) frequenta scuole in cui si sono svolte attività laboratoriali, tra questi il 72% vi ha anche preso parte.

Il 79% dei partecipanti ha svolto, mediamente 6,3 ore di laboratorio insieme al gruppo classe, mentre il 16% 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 7,5.

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 2022-2023. Valori per cento alunni con disabilità nelle scuole secondarie di II grado che partecipano ai PCTO.



Accessibile una scuola su tre

Sono ancora molte le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente il 40%^{xi} risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria^{xii}. La situazione appare migliore nel Nord del Paese dove si registrano valori superiori alla media nazionale (44% di scuole a norma), mentre peggiora, raggiungendo i livelli più bassi, nel Mezzogiorno (36%). La regione più virtuosa è la Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste, con il 74% di scuole accessibili, di contro la Liguria e la Campania si distinguono per la più bassa presenza di scuole prive di barriere fisiche (rispettivamente 29% e 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 (35%), bagni a norma (26%) o rampe interne per il superamento di dislivelli (24%). Rari invece i casi in cui si riscontra la presenza di scale o porte non a norma (rispettivamente 7% e 3%).

Maggiori difficoltà di accesso per le persone con disabilità sensoriali

L'accessibilità degli spazi deve comprendere anche gli ausili senso-percettivi^{xiii} 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 solo nell'1,2% delle scuole.

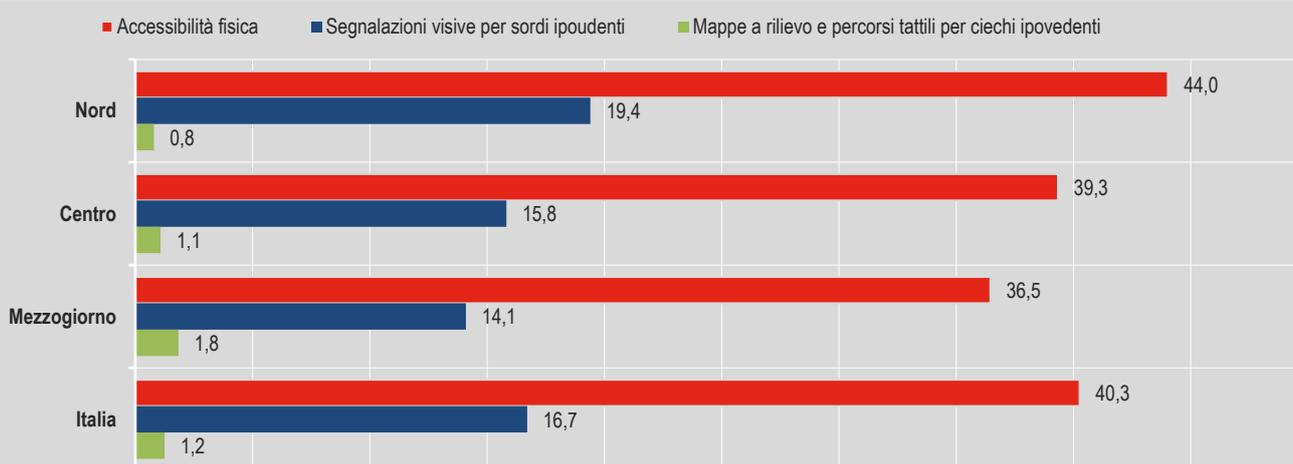
La situazione riguarda tutto il territorio nazionale, con poche differenze tra il Nord e il Sud.

Nonostante si rilevi ancora un grave ritardo nei livelli di accessibilità, solo l'11% delle scuole ha effettuato, nel corso dell'anno scolastico, lavori finalizzati all'abbattimento delle barriere architettoniche (Figura 9).

Un contributo importante alla rimozione di queste barriere potrà avvenire con la realizzazione dei progetti finanziati con fondi PNRR per rendere innovativi, sostenibili, sicuri e inclusivi tutti gli edifici pubblici adibiti a scuole, avviati a partire dal 2024.

FIGURA 9. SCUOLE STATALI E NON STATALI ACCESSIBILI PER RIPARTIZIONE E TIPO DI ACCESSIBILITÀ.

Anno scolastico 2022-2023. Valori per 100 scuole della stessa Ripartizione



Glossario

Assistente all'autonomia e alla comunicazione (Assistente ad personam): 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, preferibilmente dello stesso sesso dell'alunno con disabilità, che deve aver frequentato un apposito corso di formazione e che fornisce assistenza negli spostamenti all'interno ed 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).

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

Comunicatori/ 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).

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 tecnologici specifici per non udenti/ipoacusici. Sistemi di sottotitolazione simultanea e presenza di supporti audio all'impianto cocleare. Si devono escludere però il normale uso del computer per produrre riassunti, mappe e schemi.

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).

Software didattico usato espressamente per sostenere l'apprendimento dell'alunno con disabilità. *Software* specifico per patologia 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 (far capire al bambino cosa vuol dire fondere due o più fonemi ricavati dai grafemi) - prerequisito fondamentale per l'apprendimento della lettura - focalizzandosi sugli errori più frequenti dei bambini)

Strumenti informatici braille (barra braille, stampante braille). Strumenti utilizzati per facilitare i non vedenti nella scrittura e nella lettura. Rientrano tra questi In particolare la barra Braille è un dispositivo *hardware* che traduce i caratteri in Braille; si appoggia sotto la tastiera e mostra un certo numero di rettangolini, ognuno dei quali contiene un carattere, formato da punti. È una sorta di display, ma in rilievo. Le barre Braille sono gestite dagli *screen-reader* e quindi funzionano in modo diverso a seconda del programma installato. La stampante Braille invece permette di stampare in Braille documenti presenti nel PC.

Personalizzazione della postazione:

Adattamento della dotazione informatica. Si intende con questo 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).

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. Ovviamente la persona dovrà usare continuamente il *mouse* per scorrere le finestre, di cui vedrà soltanto una piccola parte per volta. Molti ingranditori hanno anche una sintesi vocale, che permette di leggere lunghi documenti senza guardarli.

Altro. Altri ausili non specificati altrove.

Barriere architettoniche: il DPR n. 503 del 24/07/1996 impone di eliminare le barriere architettoniche in edifici, spazi e servizi pubblici. Anche nel caso di edifici scolastici bisogna indicare se la struttura è dotata di accorgimenti per il superamento delle barriere architettoniche. Per esempio: 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 (ogni piano è dotato di mappe tattili dove dovranno essere indicati i luoghi di uso comune e la posizione dell'uscita di emergenza. Indicare inoltre se nell'edificio ci sono dei percorsi tattili in gomma speciale che congiungano tra loro tutti i locali della scuola compresi gli uffici e i servizi comuni (palestra, spogliatoi, aula informatica, servizi igienici); Percorsi interni (indicare l'accessibilità dei percorsi e delle aree che collegano tra di loro le aule della scuola, le aule con i bagni e le aule con altri spazi frequentati dagli alunni abitualmente); Percorsi esterni (indicare l'accessibilità dei percorsi e delle aree esterne all'edificio scolastico frequentati abitualmente dagli alunni come, ad esempio, campetti sportivi o il percorso dal cancello all'edificio scolastico). Nella valutazione dell'accessibilità si deve considerare anche la presenza di idonei ausili informativi che facilitano la mobilità autonoma delle persone con difficoltà sensoriali.

Bisogni educativi speciali (BES): l'area dei Bisogni educativi speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*) comprende tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici (ADHD e DSA) e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. D.M. del 27/12/12 e C.M. del 6/03/13.

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 per l'inclusione (GLI): istituito con la Legge 104/1992, finalizzato alla predisposizione di tutte le iniziative educative e di inclusione previste dal PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO): previsti dalla Legge 104/1992 e finalizzati, in particolare, alla stesura e revisione del PEI (Piano educativo individualizzato).

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 annuale per l'inclusione (PAI): documento che inquadra lo stato dei bisogni educativi e formativi della scuola e le azioni che si intende attivare per fornire delle risposte adeguate. Il PAI conclude il lavoro svolto collegialmente da una scuola ogni anno scolastico e costituisce il fondamento per l'avvio del lavoro dell'anno scolastico successivo. Ha lo scopo: di garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico della comunità scolastica; garantire la continuità dell'azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico; consentire una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola. Introdotto dalla Direttiva sui BES del 27/12/12 e dalla CM del 6/03/13, il PAI è stato poi oggetto di tutta una serie di note e circolari, sia nazionali sia regionali

Piano educativo individualizzato (PEI): Il 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) composto da tutte le persone coinvolte, a vario titolo, nel percorso educativo del ragazzo: i docenti della classe in cui si trova lo studente, l'insegnante per il sostegno, le figure socio-sanitarie che seguono il ragazzo, i genitori e l'alunno stesso laddove possibile. All'interno del PEI devono essere indicati gli obiettivi educativi che si vogliono raggiungere, gli strumenti e le attività che si utilizzeranno per consegnarli 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 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; eBook 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 del comportamento e disturbi dell'attenzione (ADHD). I disturbi dell'attenzione sono disturbi del comportamento 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 interessa 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 acuta. Si parla di sordità acuta o profonda quando la perdita uditiva è uguale o superiore ai 90 decibel.

Altro. Si deve selezionare questa modalità solo nel caso in cui la tipologia di disabilità sia diversa da tutte quelle sopradescritte.

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.

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 2022/2023.

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 sostegno presenti nelle scuole nell'anno scolastico 2022/2023. I domini di riferimento delle stime sono:

- l'intero territorio nazionale;
- tre ripartizioni geografiche (Nord, Centro e Mezzogiorno);
- due ordini scolastici, primarie e secondarie di primo 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 5.993 unità, mentre la dimensione del campione di alunni da intervistare è stata fissata a 26.799.

L'archivio di selezione per l'indagine è costituito dalla lista delle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo 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.

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.

Per la selezione delle scuole campione, le scuole appartenenti a ciascuno degli strati sopra definiti sono state suddivise in tre sotto-strati sulla base dei terzi della distribuzione del numero di alunni con disabilità. Da ciascun sotto-strato è stato selezionato un campione di scuole mediante selezione casuale con probabilità uguali.

Per ciascuna scuola inclusa nel campione sono stati selezionati, in ordine alfabetico, cinque alunni con disabilità; qualora nella scuola ne fossero presenti meno di cinque, 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 5.993 a 3.960, per un totale di 16.830 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^* :

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

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 R2 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:

$$\left\{ \hat{X}_d^* - 1,96 \cdot \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) \cdot \hat{X}_d^*; \hat{X}_d^* + 1,96 \cdot \hat{\varepsilon}(\hat{X}_d^*) \cdot \hat{X}_d^* \right\}$$

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	R2
NORD	INFANZIA	5.63733	-1.34809	88.43102
	PRIMARIE	6.66526	-1.36432	88.05908
	SECONDARIE DI I GRADO	5.99986	-1.32772	85.93949
	SECONDARIE DI II GRADO	5.09034	-1.15546	78.61470
	TOTALE NORD	6.92040	-1.34536	88.90461
CENTRO	INFANZIA	4.78678	-1.34035	88.42126
	PRIMARIE	5.04498	-1.22002	75.01226
	SECONDARIE DI I GRADO	5.36336	-1.37949	88.86553
	SECONDARIE DI II GRADO	5.58902	-1.32660	84.62427
	TOTALE CENTRO	4.93484	-1.20859	83.98605
SUD E ISOLE	INFANZIA	4.89016	-1.27742	85.27313
	PRIMARIE	6.32141	-1.34193	83.80246
	SECONDARIE DI I GRADO	4.58975	-1.19398	87.14025
	SECONDARIE DI II GRADO	5.45115	-1.23378	87.11788
	TOTALE SUD E ISOLE	5.35915	-1.21611	88.67895
ITALIA	INFANZIA	5.08382	-1.26667	88.70110
	PRIMARIE	7.07921	-1.37326	86.63779
	SECONDARIE DI I GRADO	4.75292	-1.18674	88.46537
	SECONDARIE DI II GRADO	4.76744	-1.12728	87.47217
	TOTALE ITALIA	5.44140	-1.19461	90.78588

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	1719	0.18	767	0.36	340	0.35	612	0.29	187	0.46	648	0.40	428	0.30	456	0.34
1	3438	0.12	1534	0.23	680	0.23	1224	0.19	374	0.30	1297	0.25	856	0.20	912	0.23
2	6877	0.08	3067	0.14	1361	0.15	2449	0.13	747	0.19	2593	0.16	1712	0.13	1824	0.16
3	10315	0.06	4601	0.11	2041	0.12	3673	0.10	1121	0.15	3890	0.12	2568	0.10	2737	0.13
4	13754	0.05	6134	0.09	2722	0.10	4898	0.08	1495	0.12	5187	0.10	3424	0.09	3649	0.11
5	17192	0.04	7668	0.08	3402	0.09	6122	0.07	1868	0.11	6483	0.08	4280	0.08	4561	0.09
6	20631	0.04	9201	0.07	4083	0.08	7347	0.07	2242	0.10	7780	0.07	5135	0.07	5473	0.08
7	24069	0.04	10735	0.06	4763	0.07	8571	0.06	2616	0.09	9077	0.07	5991	0.06	6385	0.08
8	27508	0.03	12268	0.06	5444	0.07	9796	0.05	2990	0.08	10373	0.06	6847	0.06	7298	0.07
9	30946	0.03	13802	0.05	6124	0.06	11020	0.05	3363	0.07	11670	0.06	7703	0.05	8210	0.07
10	34385	0.03	15335	0.05	6805	0.06	12245	0.05	3737	0.07	12967	0.05	8559	0.05	9122	0.06
15	51577	0.02	23003	0.04	10207	0.04	18367	0.04	5605	0.05	19450	0.04	12839	0.04	13683	0.05
20	68770	0.02	30671	0.03	13609	0.04	24490	0.03	7474	0.04	25933	0.03	17118	0.03	18244	0.04
25	85962	0.02	38339	0.03	17012	0.03	30612	0.03	9342	0.04	32417	0.03	21398	0.03	22805	0.04
30	103154	0.02	46006	0.02	20414	0.03	36734	0.02	11211	0.03	38900	0.02	25677	0.03	27366	0.03
35	120347	0.01	53674	0.02	23816	0.03	42857	0.02	13079	0.03	45383	0.02	29957	0.02	31927	0.03
40	137539	0.01	61342	0.02	27218	0.02	48979	0.02	14948	0.03	51867	0.02	34236	0.02	36488	0.03
45	154732	0.01	69009	0.02	30621	0.02	55102	0.02	16816	0.03	58350	0.02	38516	0.02	41049	0.03
50	171924	0.01	76677	0.02	34023	0.02	61224	0.02	18685	0.03	64834	0.02	42796	0.02	45611	0.03

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		SECONDA RIE I GRADO		SECONDA RIE II GRADO		INFANZIA		PRIMARIE		SECONDA RIE I GRADO		SECONDA RIE II GRADO		INFANZIA		PRIMARIE		SECONDA RIE I GRADO		SECONDA RIE II GRADO	
	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stim a	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.	V.A stima	Error e relat.
3	497	0.25	1787	0.17	1225	0.18	1091	0.22	230	0.29	749	0.22	470	0.21	593	0.24	394	0.25	1354	0.19	873	0.17	1053	0.21
4	663	0.21	2383	0.14	1634	0.15	1455	0.19	306	0.24	999	0.18	626	0.17	791	0.20	526	0.21	1805	0.15	1164	0.15	1403	0.17
5	829	0.18	2978	0.12	2042	0.13	1818	0.17	383	0.20	1249	0.16	783	0.15	989	0.17	657	0.18	2257	0.13	1454	0.13	1754	0.15
6	995	0.16	3574	0.11	2451	0.11	2182	0.15	459	0.18	1498	0.14	939	0.13	1186	0.15	789	0.16	2708	0.12	1745	0.12	2105	0.14
7	1160	0.14	4170	0.10	2859	0.10	2545	0.14	536	0.16	1748	0.13	1096	0.12	1384	0.13	920	0.15	3159	0.11	2036	0.11	2456	0.12
8	1326	0.13	4765	0.09	3268	0.09	2909	0.13	612	0.15	1998	0.12	1252	0.11	1582	0.12	1051	0.14	3610	0.10	2327	0.10	2807	0.11
9	1492	0.12	5361	0.08	3676	0.09	3273	0.12	689	0.14	2247	0.11	1409	0.10	1779	0.11	1183	0.13	4062	0.09	2618	0.09	3158	0.11
10	1658	0.11	5957	0.07	4085	0.08	3636	0.11	765	0.13	2497	0.11	1565	0.09	1977	0.11	1314	0.12	4513	0.08	2909	0.08	3509	0.10
15	2486	0.09	8935	0.06	6127	0.06	5455	0.09	1148	0.10	3746	0.08	2348	0.07	2966	0.08	1971	0.09	6770	0.06	4363	0.07	5263	0.08
20	3315	0.07	11913	0.05	8170	0.05	7273	0.07	1530	0.08	4994	0.07	3131	0.06	3954	0.07	2628	0.08	9026	0.05	5818	0.06	7017	0.06
25	4144	0.06	14892	0.04	10212	0.04	9091	0.07	1913	0.07	6243	0.06	3914	0.05	4943	0.06	3286	0.07	11283	0.05	7272	0.05	8772	0.06
30	4973	0.05	17870	0.04	12255	0.04	10909	0.06	2296	0.06	7491	0.05	4696	0.04	5931	0.05	3943	0.06	13539	0.04	8726	0.04	10526	0.05
35	5801	0.05	20848	0.03	14297	0.04	12727	0.05	2678	0.06	8740	0.05	5479	0.04	6920	0.05	4600	0.05	15796	0.04	10181	0.04	12280	0.05
40	6630	0.04	23826	0.03	16340	0.03	14546	0.05	3061	0.05	9988	0.05	6262	0.04	7908	0.04	5257	0.05	18052	0.03	11635	0.04	14035	0.04
45	7459	0.04	26805	0.03	18382	0.03	16364	0.05	3443	0.05	11237	0.04	7044	0.03	8897	0.04	5914	0.04	20309	0.03	13090	0.03	15789	0.04
50	8288	0.04	29783	0.02	20425	0.03	18182	0.04	3826	0.04	12485	0.04	7827	0.03	9885	0.04	6571	0.04	22566	0.03	14544	0.03	17544	0.04

Note

ⁱ Dato MIUR 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 MIUR.

ⁱⁱⁱ 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.

^{iv} 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.

^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} 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.

^{vii} 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.

^{viii} 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.

^{ix} Nell'elaborazione non è inclusa la scuola dell'infanzia per la quale l'attività motoria non è obbligatoria

^x Il GLI di Istituto 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.

^{xi} A seguito di alcune modifiche apportate ai quesiti che rilevano la presenza di barriere nelle scuole, l'indicatore di scuole accessibili calcolato per l'anno scolastico 2022-2023 non può essere confrontato con quello calcolato negli anni precedenti.

^{xii} 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.

^{xiii} 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
dipriamo@istat.it

Lucia Martinez
lucia.martinez@istat.it