

## L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ | ANNO 2024-2025

# Aumentano le risorse e gli strumenti per l'inclusione degli alunni con disabilità

Nell'anno scolastico (a.s.) 2024/2025 prosegue l'aumento, osservato negli ultimi 10 anni, del numero di alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado: il 4,8% degli iscritti (quota quasi raddoppiata in 10 anni), per un totale di 377mila studenti (+5% rispetto al precedente a.s.).

Parallelamente aumentano anche i docenti per il sostegno (+6%) e gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione (+7%).

Migliora la formazione degli insegnanti per il sostegno: in cinque anni la quota di docenti specializzati è passata dal 63% al 78%; restano 57mila docenti senza una formazione.

All'avvio dell'a.s. il 22% dei docenti per il sostegno non era stato ancora nominato e, a distanza di un mese, il 10% dei posti risultava ancora vacante.

Il 59,7% degli alunni con disabilità ha cambiato insegnante per il sostegno: il 50,4% nel passaggio dall'a.s. precedente, l'1,7% durante l'a.s. e il 7,4% in entrambi i casi.

# 76%

**Le scuole con postazioni informatiche adattate per gli alunni con disabilità**

La quota di scuole con postazioni in classe cresce dal 37% al 50% negli ultimi 5 anni.

# 78%

**Quota di docenti per il sostegno specializzati**

In aumento di 15 punti percentuali in cinque anni

# 40%

**La quota di scuole accessibili per gli alunni con disabilità motoria**

16,5% per gli alunni con sordità o ipoacusia, 1,2% per gli alunni con cecità o ipovisione

[www.istat.it](http://www.istat.it)

**UFFICIO STAMPA**

tel. +39 06 4673.2243/44

[ufficiostampa@istat.it](mailto:ufficiostampa@istat.it)

**CONTACT CENTRE**

tel. +39 06 4673.3102



## Aumentano gli alunni con disabilità: +18mila rispetto all'a.s. precedente

Nell'anno scolastico 2024/2025 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole di ogni ordine e grado sono quasi 377mila<sup>i</sup>, circa 18mila in più rispetto all'anno precedente (+5%). Si conferma pertanto una crescita costante degli studenti con disabilità che, negli ultimi 10 anni, ha determinato, per tutti gli ordini scolastici, quasi un raddoppio della quota sul totale degli iscritti, passata dal 2,6% al 4,8%. 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.

La distribuzione per ordine scolastico evidenzia una decisa concentrazione di alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado, dove la quota raggiunge il 6% degli iscritti. Valori più contenuti si osservano nella scuola dell'infanzia (3,4%) e nella secondaria di secondo grado (3,7%).

Si confermano le marcate differenze di genere - 236 alunni ogni 100 alunne - in coerenza con le statistiche epidemiologiche che da tempo segnalano una maggiore diffusione tra i maschi dei disturbi del neurosviluppo, con particolare riferimento a quelli dello spettro autistico, dell'attenzione e del comportamento.

La disabilità intellettiva<sup>ii</sup> e i disturbi dello sviluppo psicologico sono le condizioni più diffuse (ciascuna coinvolge il 36% degli alunni con disabilità); seguono i disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione (quasi un quinto degli studenti), meno frequenti sono la disabilità motoria (9%) e quella visiva o uditiva (circa 7%), con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici.

Più di uno studente con disabilità su quattro presenta limitazioni nell'autonomia; nel dettaglio, la difficoltà più frequente riguarda la comunicazione, che interessa il 20% degli alunni, e l'uso dei servizi igienici, segnalato nel 17% dei casi, mentre le limitazioni negli spostamenti e nell'alimentazione sono segnalate rispettivamente nel 12% e nel 7% dei casi.

I bisogni degli studenti possono diventare più complessi in presenza di pluri-disabilità, condizione che riguarda il 37% degli alunni; in questo gruppo, la disabilità intellettiva coinvolge oltre la metà (52%) dei casi.

La quasi totalità degli alunni con disabilità (il 98%) è in possesso di una certificazione di disabilità o di invalidità che consente l'attivazione del sostegno scolastico. Una quota residuale di alunni (1,5%) usufruisce del sostegno didattico pur in assenza di una certificazione (si tratta prevalentemente di alunni in attesa di certificazione o con problematiche *borderline* a cui la scuola decide di dedicare una parte delle risorse disponibili<sup>iii</sup>) e per il restante 0,5% non si hanno informazioni.

## ALUNNI CON DISABILITÀ PER TIPO DI DISABILITÀ E ORDINE SCOLASTICO.

Anno scolastico 2024-2025, valori per 100 alunni con disabilità

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI I GRADO	SECONDARIA DI II GRADO	TOTALE ORDINI
Cecità	0,4	0,6	0,7	0,8	0,7
Ipovisione	1,9	2	2,5	3,6	2,5
Sordità profonda o grave	0,8	1,2	1,3	1,5	1,3
Ipoacusia	2,1	2,3	2,5	2,8	2,4
Disabilità motoria	12,7	8,5	7,5	8,5	8,7
Disturbo specifico dell'apprendimento	4,9	14,2	24	23,2	18
Disturbo specifico del linguaggio	21,5	22,8	13,7	8,9	16,7
Disturbo dello sviluppo psicologico	60,4	40,2	30,3	25	35,9
Disabilità intellettiva	16	29,2	40,5	47,7	35,5
Disturbo dell'attenzione e del comportamento	11,8	20,6	22,1	16,6	19
Disturbo affettivo relazionale	3,9	6,5	10,2	13,8	9,1
Patologie (metaboliche o altre) che richiedono controlli e/o cure periodiche	4,5	2,7	3,3	3,6	3,3
Altro tipo di disabilità	3	2,6	3,1	3	2,9

## Cresce il numero degli insegnanti per il sostegno

Gli insegnanti per il sostegno impiegati nelle scuole italiane sono oltre 261mila, di cui quasi 250mila nella scuola statale (fonte MIM) e più di 11mila nella scuola non statale. Rispetto all'anno precedente si registra un incremento complessivo pari al 6%.

A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante, che è pari a 1,4 nella scuola statale (fonte MIM) e a 1,8 nella scuola non statale, è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto di 2 alunni per ogni docente.

Ciascun alunno con disabilità fruisce mediamente di 15,8 ore settimanali di sostegno (erano 15,3 nell'anno scolastico 2021/2022): il valore è più elevato nella scuola dell'infanzia e nella primaria (rispettivamente 21,1 e 17,2 ore), mentre diminuisce nella scuola secondaria di primo e di secondo grado (13,6 ore). A livello territoriale si osserva un numero medio di ore più alto nelle scuole del Mezzogiorno (17,4) rispetto a quelle del Nord (14,3), nonostante proprio in tale ripartizione si registri la quota più elevata di famiglie che ritengono non adeguata l'assegnazione delle ore: i ricorsi al TAR coinvolgono il 5,3% delle famiglie, a fronte di una media nazionale pari al 3,8% e di una quota che nel Nord scende al 2,9%.

## Aumenta la quota di insegnanti specializzati

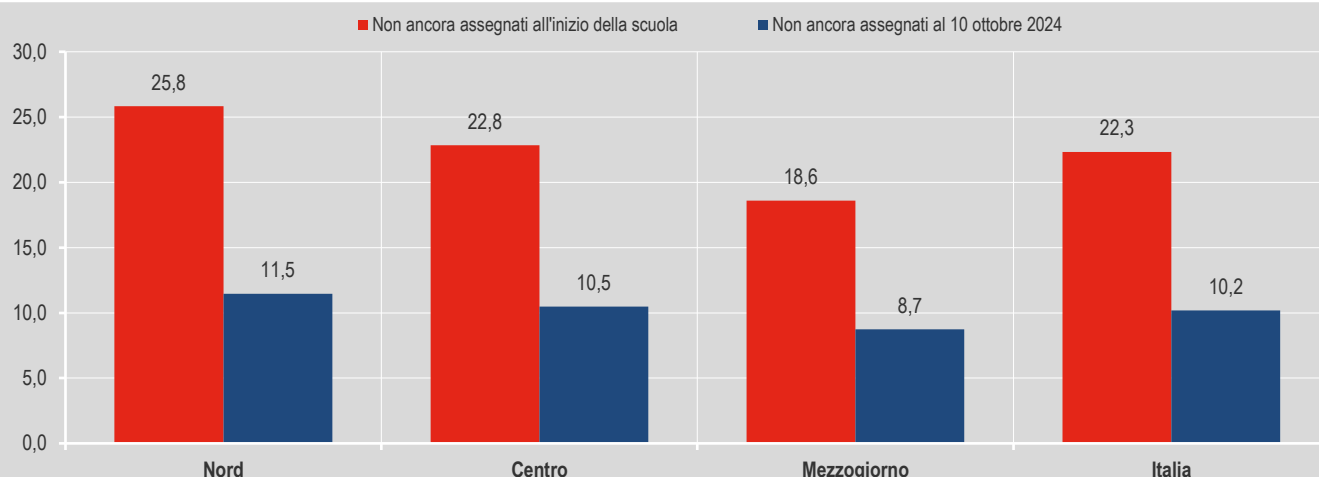
Continua ad aumentare la presenza di docenti per il sostegno dotati di una formazione specifica: rispetto all'anno scolastico 2023/2024, la quota di insegnanti specializzati è salita dal 73% al 78%, consolidando una tendenza positiva già avviata a partire dall'anno scolastico 2019/2020, quando tale percentuale si attestava al 63%.

Resta una quota non trascurabile di personale privo di specializzazione: il 22%, circa 57mila docenti. Si tratta di insegnanti curricolari assegnati al sostegno per far fronte alla carenza di figure specializzate. Il fenomeno, seppure in progressiva riduzione, risulta ancora molto frequente nelle regioni del Nord, dove la quota si attesta al 32%, a fronte dell'11% nelle scuole del Mezzogiorno. Il ricorso a figure non specializzate è più diffuso nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie (rispettivamente 27% e 28%) mentre si riduce sensibilmente nelle scuole secondarie di secondo grado (10%).

## Nel Nord più di un docente su quattro convocato in ritardo

All'inizio dell'anno scolastico 2024/2025, oltre il 22% dei docenti per il sostegno non risultava ancora assegnato; a distanza di un mese dall'inizio delle lezioni la quota dei posti vacanti si attestava ancora al 10%. I ritardi caratterizzano soprattutto la scuola dell'infanzia e la primaria (dove la quota dei docenti non ancora assegnati all'inizio dell'anno sale rispettivamente a 27% e 25%) e sono più frequenti nelle scuole del Nord (26%) (Figura 1).

**FIGURA 1. INSEGNANTI PER IL SOSTEGNO ASSEGNATI IN RITARDO PER RIPARTIZIONE.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 insegnanti per il sostegno



## Ancora forte la discontinuità nel rapporto alunno insegnante

La discontinuità didattica si conferma una delle criticità più persistenti nel tempo. La decisa maggioranza (il 58%) degli studenti con disabilità ha cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno scolastico precedente. Tale quota sale al 61% nelle scuole secondarie di primo grado e raggiunge il 70% nelle scuole dell'infanzia, senza significative differenze sul territorio e rispetto al passato.

Inoltre, una quota non trascurabile di alunni (9,4%) ha cambiato insegnante per il sostegno nel corso dello stesso anno scolastico, nel 7,6% di casi si tratta degli stessi studenti che avevano già subito il cambio rispetto all'anno scolastico precedente. Anche in questo caso si osserva un andamento stabile nel tempo.

## Aumentano gli operatori specializzati

Sono poco più di 85mila gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione che affiancano gli insegnanti per il sostegno (+7% rispetto all'anno scolastico precedente): di questi, il 4,1% conosce la lingua italiana dei segni (LIS). Si tratta di operatori specializzati 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 retribuita dagli enti locali, 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 il rapporto sale a 4,5 e tra le regioni del Centro scende a 3,4 mentre, il Mezzogiorno è in linea con il valore nazionale registrando 4 alunni per assistente.

Le ore settimanali in cui gli alunni con disabilità godono della presenza di un assistente all'autonomia e alla comunicazione sono mediamente 9,2 e salgono a 11 in caso di gravi limitazioni dell'autonomia.

A supportare gli alunni con disabilità negli spostamenti e nella cura dell'igiene personale si sommano inoltre quasi 24mila assistenti igienico-personali.

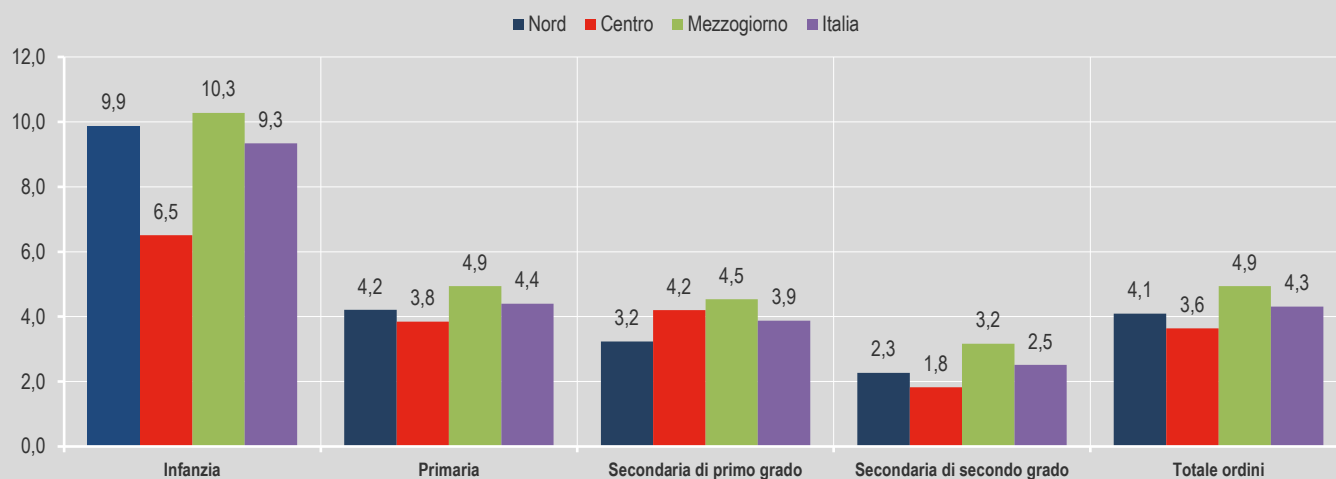
## 18mila alunni non usufruiscono del supporto necessario per la loro autonomia

La domanda di assistenza non è totalmente soddisfatta: il 4,3% degli alunni con disabilità, pur avendone bisogno, non usufruisce del supporto da parte di un assistente all'autonomia e alla comunicazione. La quota di questi alunni sul totale è più elevata nelle regioni del Mezzogiorno, 4,9% – dove tale carenza spesso viene colmata con un aumento delle ore di sostegno - (nonostante le due figure professionali siano complementari e non sostitutive). Tra gli ordini scolastici il bisogno aumenta nella scuola dell'infanzia e diminuisce progressivamente negli ordini successivi (Figura 2).

Una quota residuale, ma non trascurabile, di alunni con disabilità l'1,2%, avrebbe invece bisogno di un assistente igienico personale.

Sommando entrambi i bisogni (in alcuni casi riferiti allo stesso alunno), gli studenti con disabilità che, pur avendone bisogno, non ricevono l'assistenza di una o di entrambe le figure professionali superano nel complesso i 18mila.

**FIGURA 2. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE NON USUFRUISCONO DI UN ASSISTENTE ALL'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE PER RIPARTIZIONE E ORDINE SCOLASTICO.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 alunni con disabilità



## Ancora insufficienti le postazioni informatiche adattate

Disporre di strumenti tecnologici adeguati alle esigenze degli alunni contribuisce a ridurre le barriere alla partecipazione e a promuovere metodologie didattiche inclusive. Il 76% delle scuole primarie e secondarie<sup>iv</sup> dispone di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Il dato non mostra apprezzabili differenze tra territori e ordini scolastici: la dotazione più elevata si registra nella scuola secondaria di primo grado (79%), mentre quella più bassa nella scuola primaria del Mezzogiorno (72%).

Sebbene questa strumentazione sia ampiamente diffusa, la dotazione complessiva non risulta sempre adeguata ai bisogni: il 48% delle scuole, pur avendo postazioni informatiche, segnala la necessità di disporre di dotazioni aggiuntive; a esse si aggiunge un ulteriore 17% rappresentato dalle scuole che segnalano la necessità perché totalmente prive di postazioni informatiche. In sintesi, il 65%<sup>v</sup> delle scuole necessita di dotazioni aggiuntive, quota che sale al 75% nelle scuole del Mezzogiorno.

## In aumento le postazioni adattate posizionate in classe

Le postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità possono essere collocate in uno o più spazi della scuola: in classe, nei laboratori o in aule specifiche per il sostegno. Per favorire una didattica inclusiva è importante che siano collocate in ambienti condivisi con i compagni e non in aule esclusivamente dedicate al sostegno, in quanto ciò impedisce la didattica condivisa con il gruppo dei coetanei e limita le relazioni tra i ragazzi.

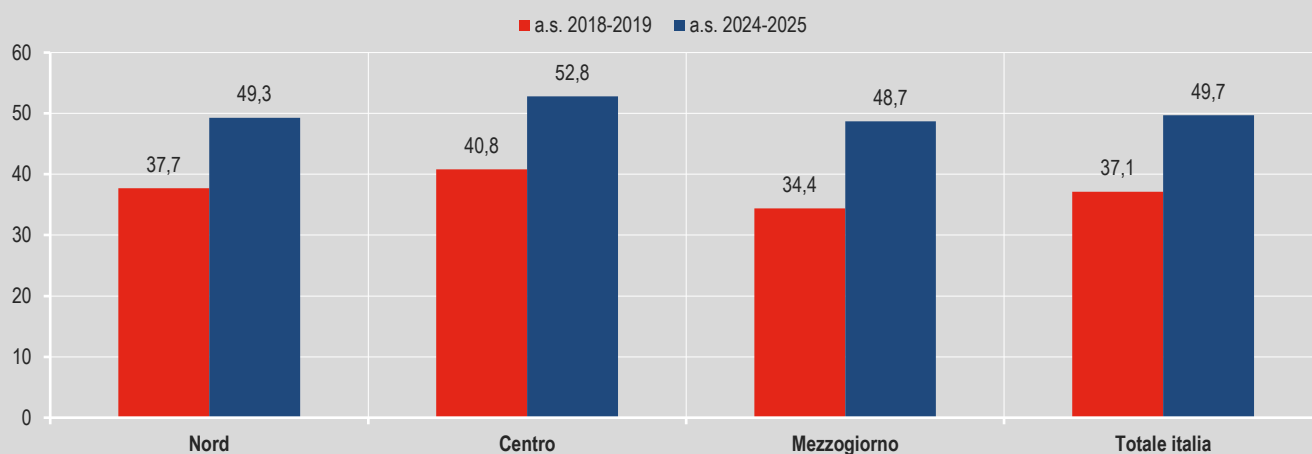
Tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche adattate, la collocazione in classe avviene in una scuola su due, una quota in sensibile aumento rispetto al 37% registrato nell'anno scolastico 2019/2020 (Figura 3). Nella scuola primaria le postazioni in aula sono più diffuse (54%) rispetto alla scuola secondaria di secondo grado (41%).

Le postazioni sono collocate anche in laboratori esterni alla classe nel 56% dei plessi scolastici: questa modalità appare particolarmente frequente nella scuola secondaria di primo grado (62%), mentre scende al 51% nella primaria.

In molti casi, infine, la strumentazione è collocata anche in aule dedicate al sostegno (43% delle scuole), scelta più diffusa nella scuola secondaria di secondo grado (51%)<sup>vi</sup>.

Il 19% delle scuole, tuttavia, dispone di postazioni informatiche adattate esclusivamente in aule per il sostegno, dove l'attività didattica viene cioè svolta solo con l'insegnante per il sostegno. Tale modalità organizzativa, pur rispondendo in alcuni casi a esigenze specifiche, può limitare le occasioni di apprendimento condiviso e ridurre le opportunità di relazione tra pari.

**FIGURA 3. SCUOLE STATALI E NON STATALI CON ALUNNI CON DISABILITÀ E POSTAZIONI INFORMATICHE ADATTATE POSIZIONATE IN CLASSE PER RIPARTIZIONE E ANNO SCOLASTICO.** Anni scolastici 2018-2019 e 2024-2025. Valori per 100 scuole della stessa ripartizione



## Quasi uno studente su tre non dispone di un ausilio didattico o informatico adeguato

Gli alunni con disabilità possono avvalersi di diversi ausili informatici e didattici per facilitare l'apprendimento e sostenere la personalizzazione dei percorsi educativi. Tra gli strumenti più frequentemente forniti dalle scuole<sup>vii</sup> figurano gli apparecchi informatici e multimediali per la personalizzazione della didattica, utilizzati dal 39% degli alunni, e i *software* didattici per l'apprendimento, impiegati dal 32% degli studenti.

La tipologia di ausili utilizzati varia in relazione all'ordine scolastico. Nella scuola primaria risultano più diffusi i facilitatori per la comunicazione, di cui usufruisce il 18% degli alunni con disabilità, mentre nei cicli successivi prevalgono i sistemi informatici per la lettura e lo studio, utilizzati dal 24% degli alunni nella scuola secondaria di primo grado e dal 21% nella secondaria di secondo grado. Gli ausili sono ovviamente diversi per rispondere adeguatamente a un bisogno educativo che si modifica nel corso del percorso scolastico.

Anche in questo caso l'offerta non sembra coprire l'intero fabbisogno: il 31% degli studenti avrebbe bisogno di almeno un ausilio didattico di cui non dispone, senza evidenti differenze tra gli ordini scolastici e sul territorio. Gli strumenti maggiormente richiesti sono i *software* per il potenziamento delle abilità di base (17%) e i sistemi informatici per la lettura e lo studio (14%) (Figura 4).

Il 69% degli studenti utilizza un pc o un *tablet* che nel 14% dei casi è fornito dalla famiglia e non dalla scuola.

## Carente la formazione dei docenti in tecnologie educative

L'efficacia dell'utilizzo degli strumenti tecnologici per le attività educative dipende in larga misura dalla formazione degli insegnanti: solo nel 27% delle scuole tutti gli insegnanti per il sostegno hanno frequentato almeno un corso sulle tecnologie educative; nel 68% delle scuole, infatti, la formazione ha coinvolto solo alcuni docenti e nelle restanti scuole nessun insegnante per il sostegno ha seguito corsi specifici. Ciononostante, nella metà delle scuole tutti gli insegnanti per il sostegno (quindi anche parte di chi non ha ricevuto una formazione specifica) utilizzano strumenti digitali a supporto della didattica inclusiva.

Nonostante la letteratura<sup>viii</sup> sull'inclusione abbia sottolineato come la formazione sulle tecnologie educative dovrebbe estendersi anche ai docenti curricolari, solo nel 32% delle scuole tutti i docenti curricolari predispongono materiali didattici accessibili avvalendosi delle nuove tecnologie; nelle altre scuole questa pratica rimane limitata o assente.

**FIGURA 4. ALUNNI CON DISABILITÀ PER TIPOLOGIA E BISOGNO DI AUSILIO.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 alunni con disabilità



## Gli alunni non autonomi trascorrono 4,4 ore di didattica in più fuori dalla classe

La condivisione del tempo scolastico con i compagni rappresenta un fattore chiave per garantire percorsi educativi inclusivi e prevenire situazioni di isolamento.

Gli alunni con disabilità trascorrono la maggior parte dell'orario scolastico settimanale con i compagni all'interno della classe (28,6 ore), mentre svolgono attività didattica da soli con l'insegnante per il sostegno per un numero residuale di ore (2,9 ore). Se l'alunno presenta forti limitazioni nell'autonomia<sup>x</sup>, il numero di ore di didattica trascorse fuori dalla classe aumenta di 4,4 ore (complessivamente 7,3 ore settimanali), con differenze territoriali rilevanti (il Nord con 9 ore, il Mezzogiorno con 5,5 ore) (Figura 5)<sup>x</sup>.

Nella scuola dell'infanzia le ore settimanali dedicate all'attività fuori dalla classe sono 8,2, mentre negli altri ordini scolastici non superano le 3 ore; in presenza di forti limitazioni il numero di ore aumenta in tutti gli ordini scolastici: 9,6 nella scuola dell'infanzia; 9 nella secondaria di secondo grado 7,4 nella secondaria di primo grado e 5,1 nella primaria.

## Diminuiscono le ore di lezione svolte fuori dalla classe

Rispetto agli anni precedenti si registra una lieve riduzione del tempo trascorso fuori dalla classe. Negli ultimi due anni, in particolare, le ore di didattica svolte lontano dal gruppo classe diminuiscono da 3,2 a 2,9, rimanendo tuttavia invariate in presenza di forti limitazioni nell'autonomia. Negli ultimi 10 anni le scuole del primo ciclo — le uniche per cui è disponibile la serie storica — mostrano una contrazione decisamente marcata: nella scuola primaria le ore trascorse fuori dalla classe passano da 3,8 a 2,2, mentre nella scuola secondaria di primo grado si riducono da 4,4 a 2,5. Inoltre, anche in assenza di autonomia, entrambi gli ordini scolastici mostrano una riduzione del tempo passato fuori dalla classe, di circa 2,5 ore settimanali.

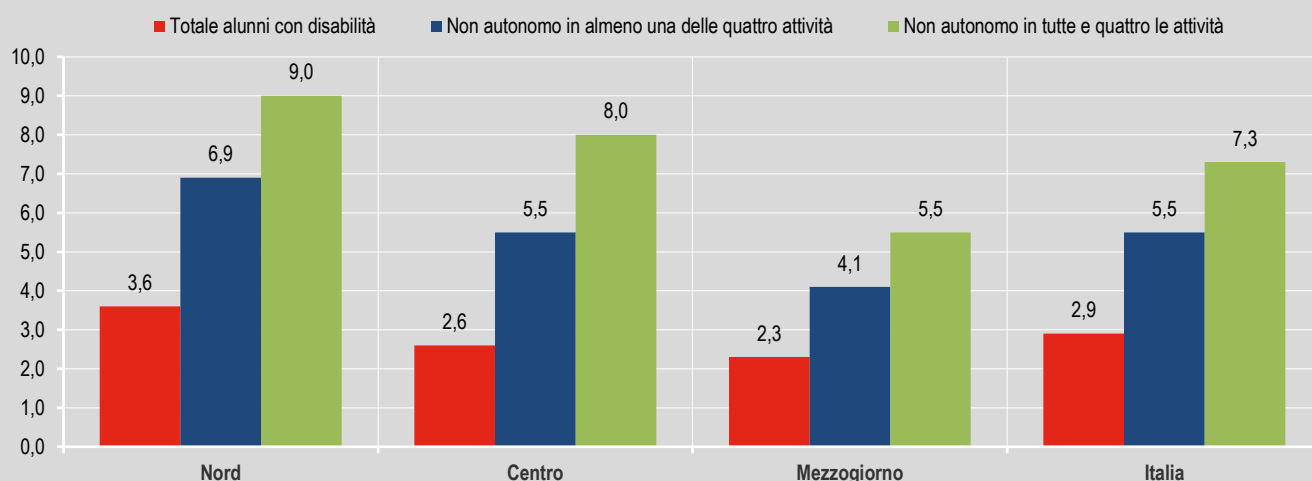
## Attività di sostegno più inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado

Sempre in un'ottica di didattica inclusiva, è auspicabile che l'attività dell'insegnante per il sostegno non sia rivolta esclusivamente all'alunno con disabilità, ma coinvolga l'intero gruppo classe.

Per quasi un terzo degli studenti (il 30%), l'attività di sostegno è destinata all'intera classe, quota che scende al 22% nella scuola primaria e sale al 39% nella scuola secondaria di secondo grado. Per oltre la metà (51%), degli studenti, invece, l'insegnante per il sostegno orienta la propria attività prevalentemente all'alunno con disabilità, pur mantenendo un'interazione con i compagni (senza differenze rilevanti tra i diversi ordini scolastici).

Infine, per circa un quinto degli studenti (19%) l'attività dell'insegnante per il sostegno è rivolta esclusivamente al bambino o ragazzo con disabilità: si passa dal 24% nella scuola primaria, al 17% della secondaria di primo grado, al 14% nella secondaria di secondo grado.

**FIGURA 5. NUMERO MEDIO DI ORE DI DIDATTICA SETTIMANALI SVOLTE FUORI DALLA CLASSE, PER LIVELLO DI AUTONOMIA DELL'ALUNNO E RIPARTIZIONE GEOGRAFICA.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 alunni con disabilità



## Partecipazione alle gite con pernottamento: ridotta soprattutto nel Mezzogiorno

La partecipazione degli alunni con disabilità alle uscite didattiche brevi (senza pernottamento) è molto elevata e coinvolge il 95% degli studenti, con differenze territoriali e tra gli ordini scolastici poco rilevanti.

La quota si riduce sensibilmente (59%<sup>xi</sup>) quando le gite di istruzione prevedono il pernottamento; in questo caso l'analisi territoriale evidenzia livelli di partecipazione più bassi nelle regioni del Mezzogiorno, dove alle uscite didattiche con pernottamento partecipa solo il 46% degli studenti con disabilità.

Il motivo di rinuncia più frequente è legato alla condizione di disabilità (39% degli alunni), anche laddove l'uscita non preveda un pernottamento e comporti, quindi, una minore complessità organizzativa (43% degli alunni).

## Meno di un alunno su due coinvolto nelle attività extra-didattiche

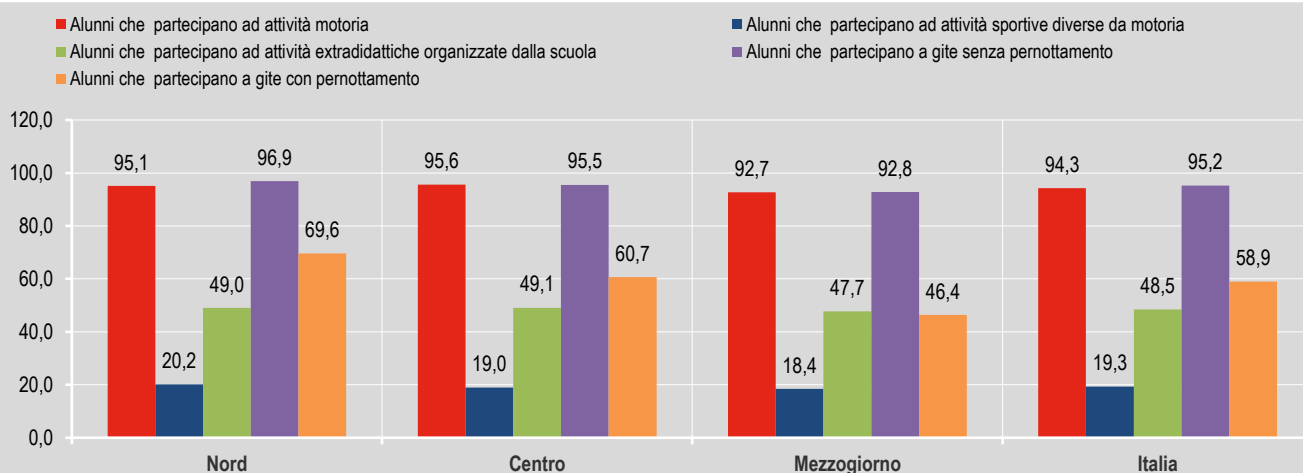
Alle attività extra-didattiche svolte durante l'orario scolastico — come per esempio laboratori artistici, scacchi e teatro — partecipa meno della metà degli alunni con disabilità (49%), con lievi variazioni tra gli ordini scolastici: i livelli più bassi si registrano nella scuola secondaria di secondo grado (44%), mentre risultano leggermente più elevati nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, entrambe con una quota di partecipazione pari al 51%.

## Attività motoria diffusa, ma sport extrascolastici poco praticati

La partecipazione all'attività motoria curricolare è molto elevata e riguarda il 94%<sup>xii</sup> degli alunni con disabilità (dato piuttosto stabile sul territorio e tra gli ordini scolastici); tuttavia, anche in questo ambito, la mancata partecipazione è attribuita prevalentemente alla condizione di disabilità (75% degli alunni che non partecipano), cui si aggiungono esoneri medici (14%), la mancanza di una figura di supporto (5%), problemi di accessibilità degli spazi (3%) e altri motivi (nel restante 6% dei casi).

Alle attività sportive extra-curricolari, come gare o competizioni, partecipa meno di un quinto degli alunni con disabilità (19%); la quota sale al 26% nella scuola secondaria di primo grado e scende al 15% nella secondaria di secondo grado (Figura 6).

**FIGURA 6. ALUNNI CON DISABILITÀ CHE PARTECIPANO ALLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE PER TIPO DI ATTIVITÀ E RIPARTIZIONE.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 alunni con disabilità nelle scuole dove sono state organizzate le attività



## 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 e realizzare il proprio potenziale.

Per l'anno scolastico 2024-2025 il PEI è stato redatto per il 97% degli studenti. Affinché lo strumento raggiunga la massima efficacia dovrebbe essere concordato, discusso e approvato nelle prime settimane dell'anno scolastico, poiché su di esso si baserà tutto il percorso dello studente: per il 17% degli alunni, alla data del 31 ottobre, il PEI non è ancora stato predisposto. Questo ritardo è più marcato nelle scuole del Centro, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado dove la percentuale di ritardi sale al 24% (Figura 7).

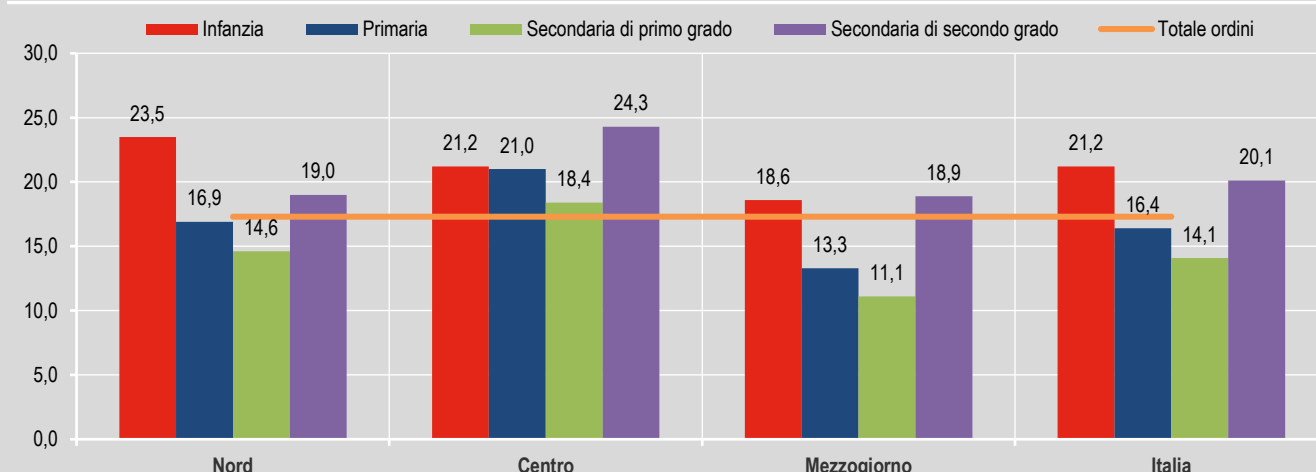
Le figure che possono partecipare alla redazione del PEI sono diverse: accanto agli insegnanti per il sostegno, la cui presenza è imprescindibile, risultano coinvolti gli insegnanti curricolari (92% dei casi), gli specialisti della ASL di riferimento (59%), gli specialisti territoriali, quali assistenti alla comunicazione e psicopedagogisti (39% dei casi). La presenza della famiglia 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.

## PEI coerenti con il progetto di vita per il 40% degli alunni

Per garantire la continuità e la coerenza degli interventi educativi, formativi e sociali rivolti all'alunno con disabilità lungo l'intero percorso di vita, il Decreto legislativo n. 66/2017, ripreso dalle Linee guida per l'inclusione scolastica, individua nel PEI uno strumento da realizzarsi in coerenza con il progetto di vita, elemento cardine della pianificazione integrata (art. 14 della Legge n. 328/2000).

Per il 40% degli alunni con PEI, l'insegnante di sostegno considera il documento coerente con il progetto di vita. Nel 55% dei casi l'alunno non dispone ancora di un progetto di vita formalizzato, mentre per l'1% emerge una condizione di incoerenza tra i due percorsi (per il restante 4% non si riesce a valutarne la coerenza).

**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 2024-2025, valori per 100 alunni con disabilità



## Percorso con prove non equipollenti per il 37% degli alunni del secondo ciclo

In attuazione del Decreto ministeriale n. 182/2020 e successive modifiche introdotte dal Decreto interministeriale 153 del 2023, nella scuola secondaria di secondo grado, nel 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 non conduce al diploma, ma al rilascio di una certificazione delle competenze che può rappresentare un ostacolo sia per il proseguimento degli studi sia per il successivo inserimento lavorativo.

Un percorso ordinario, analogo a quello dei coetanei senza disabilità, è stato previsto per il 16% degli studenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado; un ulteriore 46% segue un percorso personalizzato con prove equipollenti (che consente quindi il conseguimento del titolo di studio) e per il restante 37% è stato invece adottato un percorso differenziato con prove non equipollenti (per meno dell'1% l'informazione non è stata fornita).

Inoltre, per l'80% degli alunni, il PEI prevede la partecipazione a tutte le materie senza riduzione dell'orario; nel 16% dei casi è prevista la frequenza di una o più discipline con orario ridotto, mentre per una quota residuale, pari al 3%, il PEI stabilisce che una o più materie possono non essere seguite.

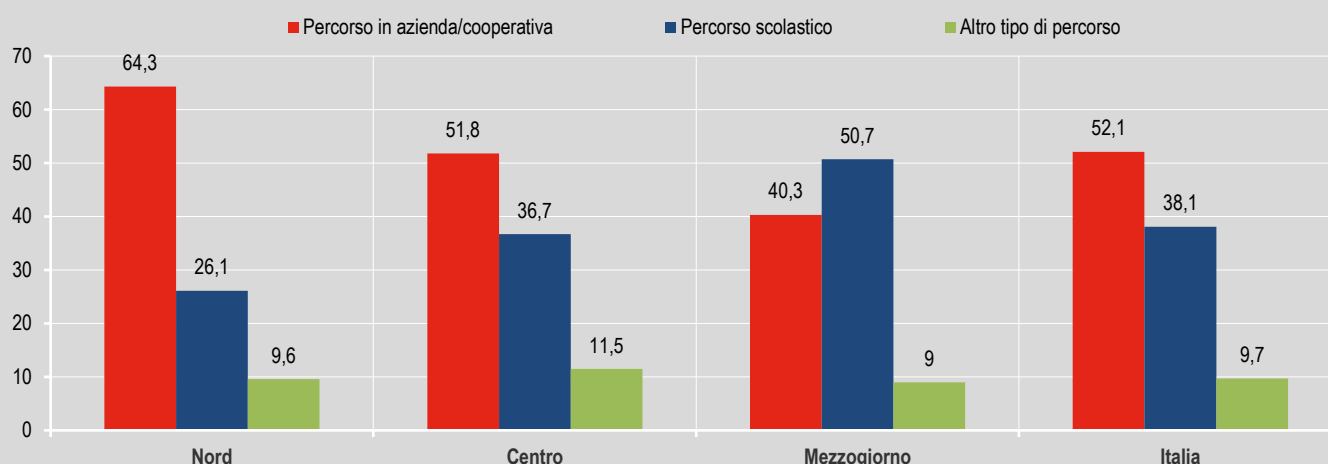
## Percorsi scuola-lavoro: esperienze in azienda più diffuse al Nord

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 tali percorsi possono rappresentare un'occasione per sviluppare l'autonomia e le competenze lavorative di base ed è per questo motivo che il PCTO è inserito tra i contenuti indispensabili del PEI.

Tra gli alunni con disabilità che frequentano gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado, l'87% ha partecipato al percorso di PCTO. Tra questi, il 52% ha preso parte a percorsi in azienda o in cooperativa, mentre il 38% ha seguito un percorso di tipo scolastico (il restante 10% ha frequentato corsi di altro tipo).

Il percorso aziendale è più utilizzato nelle scuole del Nord, dove coinvolge il 64% di studenti, quello scolastico è invece più frequente nelle scuole del Mezzogiorno, dove si raggiunge una percentuale del 51% (Figura 8).

**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 2024-2025. Valori per 100 alunni con disabilità nelle scuole secondarie di II grado che partecipano ai PCTO.



## Il 62% degli alunni del secondo ciclo partecipa alle attività laboratoriali

Nelle scuole del secondo ciclo, 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 lo sviluppo delle capacità personali e relazionali degli studenti.

Più della metà degli alunni con disabilità (55%) frequenta scuole in cui si sono svolte attività laboratoriali; tra questi il 62% vi ha effettivamente preso parte, per una media di 6,3 ore settimanali (6,7 nel Centro Italia, 6,1 nel Nord e 6,3 nel Mezzogiorno), mentre oltre un alunno su tre (il 38%) non ha partecipato ad alcuna attività laboratoriale.

Le modalità di svolgimento di queste attività sono eterogenee e si differenziano in base al grado di integrazione nel gruppo classe e al livello di personalizzazione dell'intervento.

Tra gli studenti che hanno partecipato, il 75% ha svolto attività di laboratorio insieme ai compagni, per una media di 8,2 ore settimanali. Una quota più ridotta, pari all'8%, ha invece preso parte a laboratori strutturati come progetti individuali, svolti esclusivamente con l'insegnante per il sostegno, per un ammontare medio di 5,5 ore settimanali. Un ulteriore 15% degli studenti ha alternato attività laboratoriali con i compagni a momenti di lavoro individualizzato con il solo insegnante per il sostegno, per una media di 6,8 ore settimanali. Resta infine un 2% di studenti che ha partecipato ad altre tipologie di laboratorio, per un impegno medio pari a 8,8 ore settimanali.

## Le famiglie incontrano più spesso gli insegnanti per il sostegno rispetto ai curricolari

La condivisione del progetto didattico ed educativo del singolo alunno con la famiglia è importante per acquisire informazioni preziose e garantire continuità fra il percorso scolastico e quello negli altri contesti di vita.

I rapporti tra le famiglie degli studenti e i docenti curricolari<sup>xiii</sup> risultano frequenti (almeno una volta al mese) nel 23% dei casi, quota che sale al 36% nel caso dei docenti per il sostegno. Una famiglia su due (51%) incontra i docenti curricolari meno di una volta al mese, quota che si riduce al 44% quando il riferimento è l'insegnante per il sostegno. Una quota non trascurabile di famiglie non ha mai contatti con i docenti: una su quattro (26%) nel caso dei curricolari e una su cinque (19%) per il sostegno (il restante 0,8% non ha fornito informazioni). Nel complesso, il coinvolgimento delle famiglie è dunque più sistematico nei rapporti con i docenti per il sostegno rispetto a quelli curricolari.

Nel Mezzogiorno la collaborazione tra famiglie e insegnanti è più intensa rispetto alle altre aree del Paese. Gli incontri con i docenti curricolari avvengono con frequenza almeno mensile per il 30% degli studenti, a fronte del 17% rilevato nel Nord. Il divario è ancora più marcato se consideriamo gli incontri con i docenti per il sostegno: i colloqui frequenti riguardano il 45% degli alunni nel Mezzogiorno e il 30% nel Nord (Figura 9).

**FIGURA 9. ALUNNI CON DISABILITÀ LE CUI FAMIGLIE HANNO INCONTRI FREQUENTI (ALMENO UNA VOLTA AL MESE) CON I DOCENTI PER TIPO DI DOCENTE E RIPARTIZIONE.** Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 alunni della stessa ripartizione



## Accessibili due scuole su cinque

Sono ancora molte le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente il 40%<sup>xiv</sup> degli edifici scolastici risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria<sup>xv</sup>. La situazione migliora al Nord, dove si registrano valori superiori alla media nazionale (44% di scuole a norma), mentre peggiora, raggiungendo i livelli più bassi, nel Mezzogiorno (35%). La regione più virtuosa è la Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste, con il 64% 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 (37%), bagni a norma (25%) 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%).

## Critico l'accesso per le persone con disabilità sensoriali

L'accessibilità degli spazi deve comprendere anche gli ausili senso-percettivi<sup>xvi</sup> destinati all'orientamento degli alunni con disabilità sensoriali: solo il 16,5% 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'1,2% delle scuole.

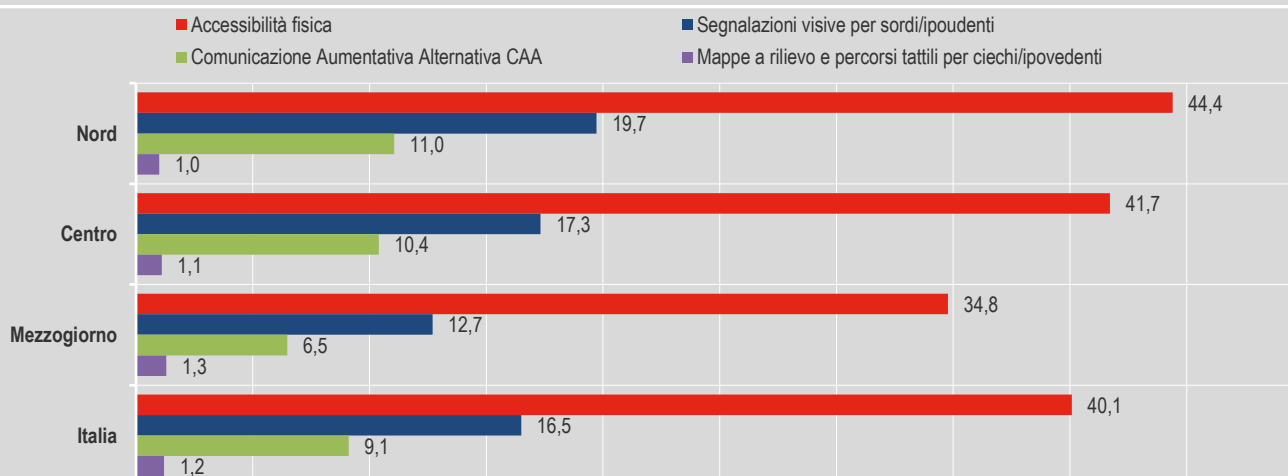
Nonostante si rilevi ancora un grave ritardo nei livelli di accessibilità, solo il 12% delle scuole ha effettuato, nel corso dell'anno scolastico, lavori finalizzati all'abbattimento delle barriere architettoniche.

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 49% delle scuole, quota che scende al 39% nel Mezzogiorno.

## Il 9% delle scuole dispone di segnaletica in Comunicazione Aumentativa Alternativa

Accanto all'accessibilità fisica e sensoriale, negli ultimi anni si è progressivamente affermata l'attenzione verso l'accessibilità comunicativa, volta a rendere comprensibili ambienti, spazi e informazioni a tutti gli alunni, anche in presenza di difficoltà nel linguaggio. In questo quadro si colloca l'uso della segnaletica in Comunicazione Aumentativa Alternativa, che contribuisce a ridurre le barriere alla comprensione e a favorire l'autonomia e la partecipazione. Dai dati emerge tuttavia una diffusione ancora limitata di questa pratica, adottata complessivamente dal 9% delle scuole, quota che scende al 6,5% nel Mezzogiorno e sale all'11% nel Nord (Figura 10).

**FIGURA 10. SCUOLE STATALI E NON STATALI ACCESSIBILI PER RIPARTIZIONE E TIPO DI ACCESSIBILITÀ.**  
Anno scolastico 2024-2025. Valori per 100 scuole della stessa ripartizione.



# Glossario

**Alunni con disabilità:** il collettivo degli alunni con disabilità è costituito dagli studenti che, usufruiscono dell'insegnante per il sostegno. Nel testo vengono indicati genericamente come alunni con disabilità per uniformità con la terminologia adottata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

**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 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.

**Autonomia:** per ciascun alunno viene rilevata l'autonomia in quattro attività: spostarsi all'interno dell'edificio, mangiare, andare in bagno e comunicare. Gli alunni con limitazioni nell'autonomia sono coloro non autonomi in almeno una delle quattro attività indagate, mentre si considerano alunni con gravi limitazioni nell'autonomia coloro che sono non autonomi in tutte e quattro le aree rilevate.

**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.

**Comunicazione Aumentativa Alternativa:** insieme di strategie, strumenti e tecniche finalizzati a supportare o sostituire il linguaggio verbale nelle persone che presentano difficoltà nella comunicazione orale e/o scritta. La

CAA include modalità diverse, come simboli grafici, immagini, gesti, dispositivi tecnologici e ausili digitali, con l'obiettivo di favorire l'espressione, la comprensione e la partecipazione attiva nei contesti di vita quotidiana, compreso quello scolastico. Non sostituisce necessariamente il linguaggio verbale, ma lo integra e lo potenzia, promuovendo l'autonomia comunicativa e l'inclusione.

**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 104/92 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 psicopedagogista, 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 atte a fornire agli studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado, le 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:** sono 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 benefici.

**Invalidità 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 disabilità

**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 (come ad esempio sindrome di DOWN, deficit cognitivo anche di lieve entità o capacità cognitive borderline, Funzionamento intellettivo limite (FIL), ecc.).

**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 e del Merito conduce annualmente una rilevazione su tutte le scuole statali e non statali (di enti e privati, paritarie e non) di tutti gli ordini scolastici, rilevando le risorse, le attività e gli strumenti di cui è dotato ciascun plesso scolastico, in particolare rileva il numero di docenti curricolari e per il sostegno, la formazione e la data di assegnazione degli insegnanti per il sostegno, la presenza di assistenti all'autonomia e alla comunicazione e di altre figure di supporto, la presenza di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità e la loro adeguatezza, la presenza di barriere architettoniche). L'indagine inoltre, su un campione di alunni delle scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di 1° e di 2° grado, rileva le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli studenti a cui l'offerta formativa è rivolta, approfondendo anche i loro livelli di autonomia, la strumentazione utilizzata a supporto della didattica, l'adeguatezza di tale strumentazione, le ore di sostegno di cui ciascun alunno fruisce, la continuità didattica, la partecipazione alle diverse attività didattiche ed extra-didattiche organizzate dalla scuola. L'obiettivo dell'indagine è 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 1° grado e secondarie di 2° grado, statali e non statali, indipendentemente dalla presenza di alunni con disabilità nella scuola.

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.

## 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 rilasciate 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* Istat.data, nella sezione "Disabilità e scuola" <https://esploradati.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/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 2024/2025.

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 2024/2025. 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 6.001 unità, mentre la dimensione del campione di alunni è stata fissata a 27.296.

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 selezionati tutti gli alunni con disabilità presenti.

Nella fase di rilevazione si sono verificate numerose cadute di scuole campione, portando il campione realizzato da 6.001 a 4.210, per un totale di 18.663 alunni.

### 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:

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

(1)

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

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

dove:  $W_{hij}$  è il *peso finale* assegnato all'individuo  $j$ ,  $r n_h$  ed  $r m_h$  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:

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

in cui:  $\pi_{hij}$  è la probabilità di inclusione dell'individuo  $j$ ,  $\pi_{hi}$  è la probabilità di inclusione nel campione della scuola  $i$  e  $\pi_{hji}$  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 totale*<sup>1</sup>,  $R_{hi}$ , 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:  $\delta_{hij}$  è la probabilità di risposta dell'individuo  $j$  della scuola  $i$  appartenente allo strato  $h$ ,  $\delta_{hi}$  è la probabilità di rispondere della scuola  $i$  nello strato  $h$  e  $\delta_{hji}$  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  $C_h$ :

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

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

Una volta assegnato a ogni individuo il coefficiente di riporto all'universo, è stato 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* e l'*errore di campionamento relativo*.

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:

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

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<sup>2</sup> 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=6.91016, b=-1.37422) 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 R<sup>2</sup> (%) 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 <sup>2</sup>
NORD	Infanzia	4.91311	-1.23727	92.79112
	Primarie	5.98487	-1.28654	93.50307
	Secondarie di I grado	5.88075	-1.32765	92.06319
	Secondarie di II grado	5.50187	-1.25890	90.59883
	<b>Totale nord</b>	6.91016	-1.37422	89.81297
CENTRO	Infanzia	4.88220	-1.33632	91.53344
	Primarie	5.33853	-1.31893	94.07122
	Secondarie di I grado	5.24473	-1.36578	91.65247
	Secondarie di II grado	4.55952	-1.21102	90.46416
	<b>Totale centro</b>	6.22752	-1.39024	90.84690
SUD E ISOLE	Infanzia	3.68128	-1.07017	89.21210
	Primarie	5.28596	-1.21809	91.47857
	Secondarie di I grado	5.42525	-1.27580	91.51103
	Secondarie di II grado	6.18797	-1.31192	90.48592
	<b>Totale sud e isole</b>	6.85982	-1.36553	87.90874
ITALIA	Infanzia	5.28015	-1.27443	86.02049
	Primarie	6.58321	-1.34577	88.87681
	Secondarie di I grado	6.59552	-1.39146	89.65514
	Secondarie di II grado	6.78794	-1.37200	88.51991
	<b>Totale Italia</b>	7.21330	-1.37718	89.34614





## LA STATISTICA UFFICIALE ASCOLTA I SUOI UTENTI

In occasione del Centenario dalla sua fondazione, l'Istat promuove una **consultazione pubblica** per raccogliere contributi, osservazioni e proposte sui bisogni informativi non ancora pienamente soddisfatti dalla statistica ufficiale.

Al centro della consultazione non vi sono le modalità di comunicazione o diffusione dei dati, ma la produzione statistica.

L'iniziativa intende rafforzare la qualità, la rilevanza e l'utilizzabilità della produzione statistica, favorendo al tempo stesso trasparenza e partecipazione.

La consultazione è aperta a istituzioni, comunità scientifica, operatori dell'informazione, imprese, associazioni e cittadini.

[PARTECIPA ADESSO](#)

## Note

- <sup>i</sup> Dato MIM provvisorio, non sono inclusi i dati relativi agli alunni con disabilità per la provincia di Bolzano/Bozen.
- <sup>ii</sup> Poiché l'alunno può avere uno o più tipologie di disabilità (l'indagine rileva tutte le condizioni associate allo scopo di avere una dimensione del reale bisogno degli studenti) la somma delle quote di alunni per tipo di disabilità supera il 100.
- <sup>iii</sup> 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.
- <sup>iv</sup> 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.
- <sup>v</sup> Il dato non è confrontabile con quello rilevato lo scorso anno scolastico in quanto il quesito è stato modificato nell'intenzione di cogliere il generale bisogno di postazioni informatiche e non il bisogno di postazioni in classe come accadeva in precedenza.
- <sup>vi</sup> 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.
- <sup>vii</sup> Gli ausili sono stati rilevati soltanto nelle scuole primarie e secondarie, sono quindi escluse dall'analisi le scuole dell'infanzia.
- <sup>viii</sup> 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*.
- <sup>ix</sup> Ci si riferisce agli alunni che hanno ridotta autonomia in tutte e quattro le aree indagate (spostamenti all'interno dell'edificio, mangiare, andare in bagno, comunicare).
- <sup>x</sup> Le quattro attività per le quali viene rilevato il livello di autonomia sono: spostarsi all'interno dell'edificio, mangiare, andare in bagno e comunicare.
- <sup>xi</sup> L'aumento dei livelli di partecipazione alle gite con o senza pernottamento a partire dall'anno scolastico 2022-2023 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 all'anno scolastico 2022-2023.
- <sup>xii</sup> Nell'elaborazione non è inclusa la scuola dell'infanzia per la quale l'attività motoria non è obbligatoria
- <sup>xiii</sup> Si fa riferimento agli incontri al di fuori del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO).
- <sup>xiv</sup> 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.
- <sup>xv</sup> 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.
- <sup>xvi</sup> 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](mailto:dipriamo@istat.it)

**Chiara Coluccia**  
tel. 06.4673 7573  
[coluccia@istat.it](mailto:coluccia@istat.it)