

Che cosa pensano dell'intelligenza artificiale gli studenti della scuola secondaria in Italia

Sintesi dei risultati dell'indagine nazionale "Io e l'Intelligenza Artificiale" (2026)

Samuele Calzone, Samuele Borri, Rosalba Manna

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) all'interno del sistema educativo costituisce una delle transizioni culturali e tecnologiche probabilmente più importanti del XXI secolo. Con la diffusione pervasiva dei sistemi di IA generativa (come ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude), la popolazione giovanile ha ottenuto l'accesso immediato a interlocutori sintetici in grado di svolgere molti compiti complessi, dalla scrittura di testi alla risoluzione di problemi scientifici, fino all'intrattenimento e alla consulenza affettiva. In questo contesto si colloca l'indagine nazionale "Io e l'Intelligenza Artificiale", progettata ed eseguita nel periodo marzo-giugno 2026 da INDIRE e dal Festival dell'Innovazione Scolastica. La survey ha raggiunto 5.342 studenti delle scuole secondarie di I e II grado, configurandosi come una delle più ampie rilevazioni empiriche finora condotte in Italia sul rapporto tra adolescenti e intelligenza artificiale. Il questionario, basato su un campione di convenienza e non rappresentativo (Bornstein, Jager & Putnick, 2013), è stato compilato dagli studenti in classe, in accordo con i docenti del consiglio di classe e i Dirigenti delle scuole che hanno scelto di partecipare alla rilevazione.

Il presente documento offre una breve sintesi dei risultati, articolata secondo le quattro sezioni tematiche del questionario di rilevazione.

Sezione 1: Conosciamoci meglio

La prima sezione del questionario delinea le caratteristiche dei rispondenti. Il campione di 5.342 individui della popolazione studentesca presenta un equilibrio di genere, composto per il 48,99% da studentesse e per il 48,22% da studenti.

Genere	Frequenza Assoluta (F.A.)	Frequenza Percentuale (F.P.)
Femmina	2.617	48,99%
Maschio	2.576	48,22%
Preferisco non rispondere	149	2,79%

Tabella 1 – Distribuzione dei rispondenti per genere (n = 5.342).

Rispetto al ciclo di istruzione, si registra una prevalenza della scuola secondaria di secondo grado (62,39%, pari a 3.333 studenti) rispetto alla scuola secondaria di primo grado (37,61%, pari a 2.009 studenti). La distribuzione interna vede rappresentate in modo uniforme tutte le annualità di corso, sia nel primo ciclo (con circa il 35-36% in prima e terza secondaria I grado, e il 28,6% in seconda) sia nel secondo ciclo (con una concentrazione del 64,89% nei primi tre anni e del 35,10% nelle classi quarte e quinte terminali).

Gli studenti manifestano un elevato livello di familiarità e agio dichiarati nei confronti della tecnologia digitale: circa l’80% dei rispondenti si sente sicuro nell’uso del digitale, con il 41% che dichiara di sentirsi “molto a proprio agio” e utilizzarlo quotidianamente; il 39% che si definisce “abbastanza a proprio agio”. Il 17% esprime un approccio pragmatico (“mi arrangio quando serve, ma non mi interessa molto”), e una quota del tutto trascurabile (2%) riferisce di incontrare reali difficoltà ed essere costretto a chiedere aiuto frequentemente.

Sul piano extra-scolastico e del tempo libero, l’indagine conferma la centralità della socializzazione e dei consumi digitali: le attività preferite in assoluto sono *uscire e stare con gli amici* (gradito moltissimo o abbastanza dal 97% degli studenti), *fare sport* (oltre il 90% di gradimento complessivo) e *ascoltare musica o podcast* (oltre 87%). Seguono i social media (85% di gradimento complessivo) e la visione di video online e serie TV su piattaforme streaming (oltre l’83%).

Sezione 2: Il rapporto con l’IA. Il paradosso della fiducia

La seconda parte della survey fotografa un’adozione ampia degli algoritmi generativi da parte dei giovani. L’intelligenza artificiale non è più considerata un *mistero da film di fantascienza* (idea confinata ad appena il 6,7% dei rispondenti), ma una risorsa ordinaria, associata prevalentemente a un robot d’aiuto o assistente vocale (46,7%) o a una scorciatoia per studiare e fare i compiti più velocemente (34,3%).

L’IA è entrata stabilmente nelle abitudini d’uso del 94% degli studenti, che la utilizzano almeno occasionalmente. Più in dettaglio, il 62% vi ricorre con frequenza settimanale o quotidiana (il 40% “più volte a settimana” e il 21% “quasi ogni giorno”). L’analisi evidenzia un’associazione di intensità moderata con l’ordine di scuola frequentato: nella scuola secondaria di primo grado, il 12% dichiara di non usarla affatto e solo il 10% la usa quotidianamente. Alle superiori, invece, gli utenti quotidiani salgono al 28% e chi la rifiuta crolla al 2%. Questa differenza anagrafica suggerisce che l’azione educativa sull’IA può essere attivata in chiave preventiva alla secondaria di primo grado, mentre alla secondaria di secondo grado deve configurarsi come un intervento correttivo su pratiche d’uso già consolidate.

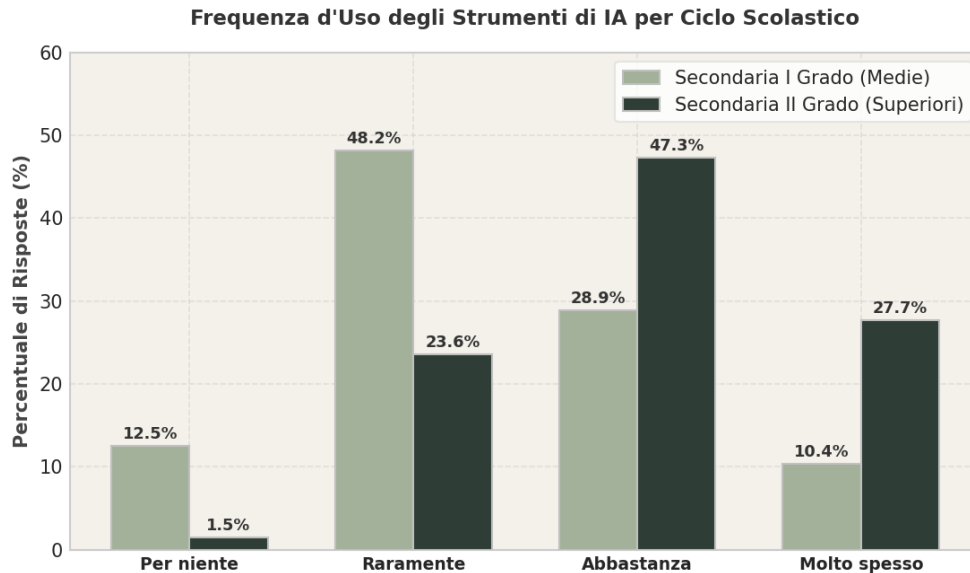


Figura 1: Frequenza di utilizzo degli strumenti di IA a confronto tra scuola secondaria di I e II grado (n = 5.342).

Uno dei dati più interessanti riguarda il “paradosso della fiducia”. A prima vista i dati sembrano tranquillizzanti: il 76% degli studenti dichiara di fidarsi delle risposte dell’intelligenza artificiale e il 62% dice di controllarle confrontandole con altre fonti. Se osserviamo, invece, come si comporta lo stesso studente (non le due percentuali separate, ma la persona nel suo insieme) il quadro cambia. L’ipotesi intuitiva suggerisce una relazione inversa: maggiore è la sfiducia e maggiore è la verifica rigorosa e costante delle risposte, mentre più elevata è la fiducia e minori sono i controlli. In realtà l’indagine sembra mostrare il contrario: sono proprio i due estremi a controllare meno di tutti (chi si fida ciecamente dell’IA e chi non se ne fida affatto), più o meno nella stessa identica misura (circa uno studente su due, in entrambi i gruppi, non verifica quasi nulla). In altri termini, la sfiducia non produce automaticamente la verifica delle risposte; la relazione tra fiducia e verifica assume una forma a U rovesciata: verificano di più gli studenti moderatamente fiduciosi. Una possibile interpretazione propone che l’adesione incondizionata e il rifiuto radicale siano sostenuti da un meccanismo simile. In entrambi i casi, lo studente ha già formulato un giudizio preventivo sull’affidabilità dello strumento e si sente esonerato da un esame critico. Chi ripone una fiducia cieca assume che la risposta sia corretta e chi invece esprime una totale diffidenza ritiene che l’errore sia sistematico e perciò non verifica. Il controllo raggiunge il livello più elevato nella fascia intermedia della fiducia.

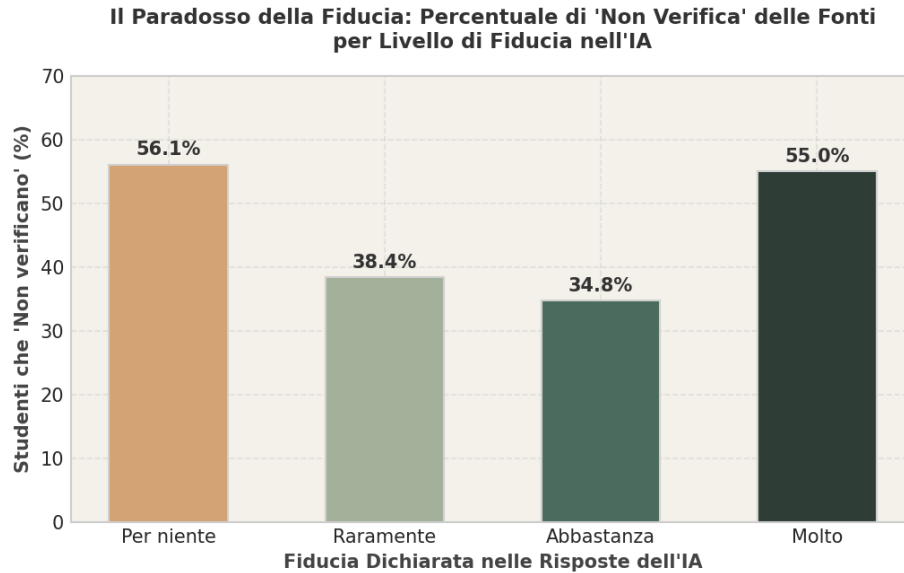


Figura 2: Percentuale di “non verifica” delle fonti per livello di fiducia dichiarata nell’IA (andamento a U: la mancata verifica è massima ai due estremi della fiducia).

Sotto il profilo teorico-scientifico, questo comportamento descrive le dinamiche di *misuse* (affidamento acritico dei fiduciosi) e *disuse* (rifiuto a priori degli scettici), teorizzate da Parasuraman e Riley (1997). In entrambi gli estremi, pur partendo da premesse opposte, gli studenti rinunciano a esercitare la vigilanza critica sul caso specifico, sostituendo la verifica razionale con un giudizio generale sulla tecnologia. Nel caso degli studenti più fiduciosi, questo comportamento è coerente con l’*automation bias* (Mosier & Skitka, 1996), la tendenza a considerare corrette per definizione le risposte di un sistema automatico. Inoltre, anche il dato sulla verifica dichiarata (62%) potrebbe essere ottimistico: una possibile spiegazione risiede nella desiderabilità sociale della risposta, verosimilmente accentuata dalla compilazione in classe; una seconda possibile chiave interpretativa è offerta dall’effetto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999), secondo il quale gli individui meno competenti in un determinato ambito possono tendere a sovrastimare la propria capacità di giudizio.

I quattro profili di studente

Incrociando *uso*, *fiducia*, *verifica*, *utilità percepita* e *rischio* si possono individuare quattro profili ricorrenti. È una tassonomia esplorativa e non una classificazione rigida, ma resta utile per orientare l’azione didattica.

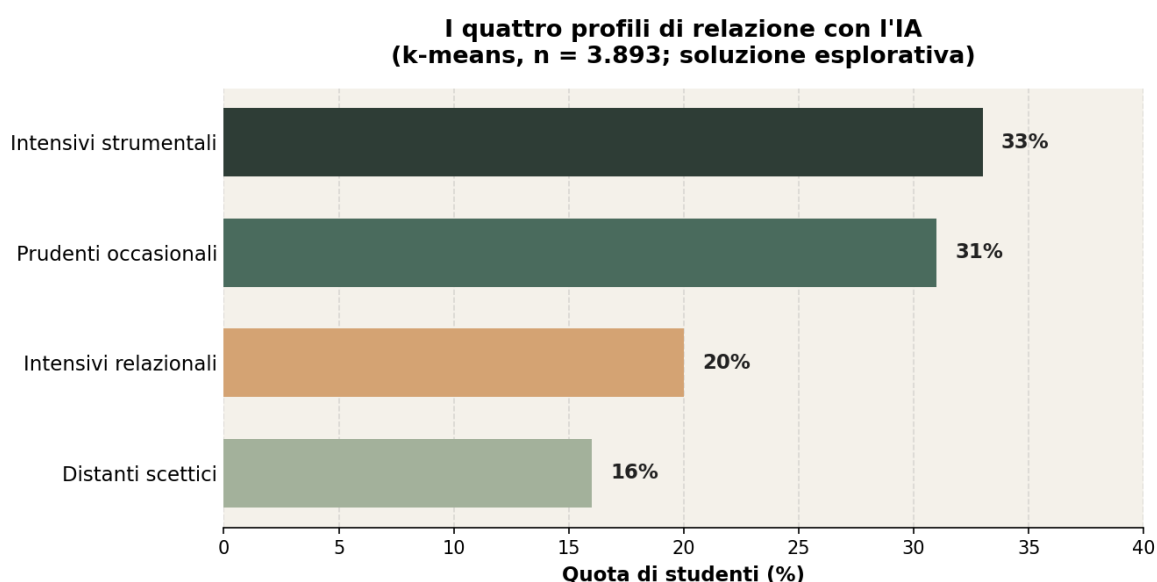


Figura 3: I quattro profili di relazione con l’IA individuati nell’indagine

Profilo	%	Tratti principali
Intensivi strumentali	33%	Uso e fiducia alti, verifica bassa, rischio percepito basso: i più esperti nell’uso percepito, i meno inclini a controllarlo.
Prudenti occasionali	31%	Uso moderato ed è il gruppo che verifica di più: la cautela nasce da un uso più limitato.
Intensivi relazionali	20%	Uso scolastico alto e punteggio massimo sull’uso emotivo: si fidano spesso con l’IA.
Distanti scettici	16%	Uso e fiducia bassi, ma la verifica non è più alta: scetticismo di principio, non controllo attivo.

Tabella 2 – I quattro profili di relazione con l’IA (n = 5.342).

I due profili “intensivi” insieme (33% + 20%) rappresentano oltre la metà degli studenti (53%): non sono in difficoltà con il digitale, sono probabilmente i più esperti nell’uso dello strumento, benché la frequenza d’uso non costituisca di per sé una misura di competenza. Sono anche il gruppo su cui un intervento sul pensiero critico dovrebbe concentrarsi per primo, proprio perché, non percependo alcun problema, hanno meno probabilità di cercarlo spontaneamente.

Sezione 3: IA e scuola. Il sollievo cognitivo

L’uso dell’IA per lo studio riguarda l’84% degli studenti e, per circa la metà di essi (51%), si configura come un’attività sistematica (il 17% la usa “molte volte” e il 34% “abbastanza”). Le discipline scolastiche per le quali si registra il ricorso più intenso sono l’italiano (scrittura di testi, letture e stesura di riassunti), le lingue straniere (per traduzioni ed esercizi) e le discipline scientifiche come matematica, fisica e chimica; mentre l’uso per compiti di tipo artistico o creativo è del tutto residuale (5,5%). Il 76,5% degli studenti è convinto che l’IA aiuti a comprendere meglio gli argomenti e ad apprendere più rapidamente.

Materia / Attività scolastica	Quota d'uso dichiarata (Sì %)
Italiano, scrittura, riassunti, letture	40,32%
Lingue straniere (traduzioni, pratica)	34,89%
Matematica o Scienze (chimica, fisica)	32,76%
Attività artistiche e creative	5,45%

Tabella 3 – Quote d’uso dichiarate per materia o attività scolastica (risposte multiple: le percentuali non sommano a 100).

Questa forte percezione di utilità si scontra, però, con una diffusa preoccupazione per la perdita di autonomia di pensiero: il 44% degli studenti concorda sul fatto che l’uso dell’IA possa rendere troppo dipendenti e faccia “pensare di meno con la propria testa” (il 15% esprime un accordo massimo, il 28,5% abbastanza). Rispetto alla ricerca cognitiva, questo fenomeno rientra nel concetto di *cognitive offloading* (sollievo o scarico cognitivo), analizzato da Risko e Gilbert (2016). La delega dello sforzo intellettuale all’algoritmo produce un risparmio immediato di fatica e tempo, agendo come una sorta di “anestetico” che attenua la percezione dello sforzo e, con essa, quella del rischio sul lungo termine. Come dimostrato sperimentalmente da Fisher, Goddu e Keil (2015), l’interazione fluida con sistemi esterni induce le persone a confondere la conoscenza effettivamente posseduta con quella facilmente accessibile online, attribuendo a sé stesse una competenza che in realtà appartiene all’ambiente tecnologico circostante.

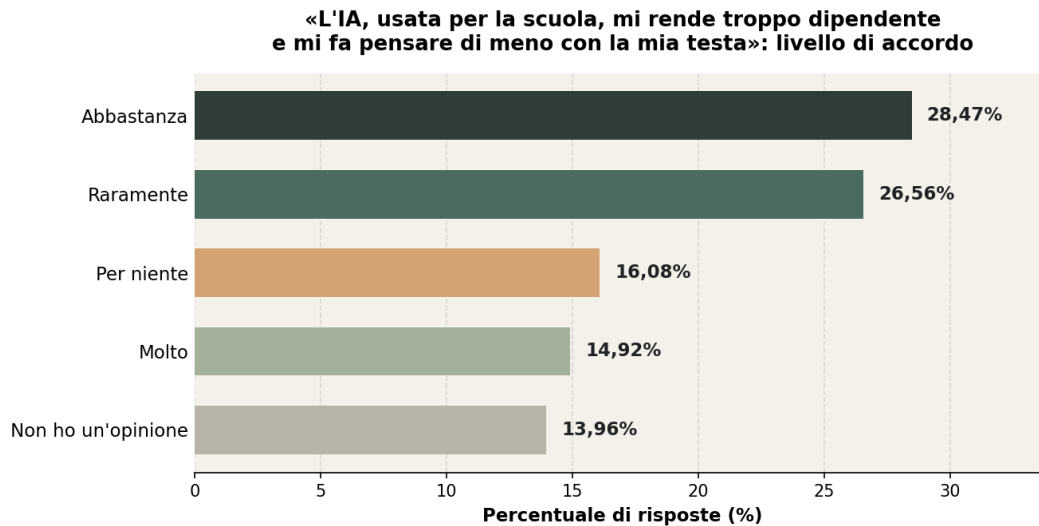


Figura 4: Percezione del rischio di dipendenza cognitiva legato all’uso scolastico dell’IA (n = 5.342).

Interessante è, infine, l’atteggiamento verso un eventuale utilizzo dell’IA da parte dei propri professori per preparare le lezioni o i compiti a casa: l’88% non manifesta contrarietà. Quasi la metà (48%) adotta un approccio prettamente pragmatico (“non cambierebbe nulla, l’importante è che la lezione sia buona e chiara”), il 18% lo riterrebbe interessante e innovativo, e il 22% lo accetterebbe pur trovandolo insolito. Solo il 12% dichiara che sarebbe “inquietante o poco autentico”, preferendo lezioni preparate a mano dal docente.

Sezione 4: L’IA come confidente emotivo ed aspettative sociali

La quarta sezione mostra l’evoluzione del chatbot da semplice elaboratore di dati a partner conversazionale ed emotivo. Il 53% dei rispondenti dichiara di aver utilizzato almeno una volta l’IA per sfogarsi o affrontare un problema personale come se fosse un vero e proprio “confidente digitale” (28% “raramente”, 15% “abbastanza” e 10% “molte volte”). Fra gli studenti che integrano l’IA nello studio l’uso confidenziale è più frequente: si tratta però di un’associazione, che di per sé non consente di stabilire una direzione causale.

Sull’uso emotivo si osservano differenze descrittive associate al genere e all’età. Inoltre, a parità di uso, sembrano le studentesse e in generale gli studenti più giovani della scuola di I grado¹ a ricorrere maggiormente all’IA *companion*.

Proiettando lo sguardo sul futuro della società, i rispondenti mostrano una maturità critica. Essi desiderano un’IA che intervenga come strumento collaborativo di supporto e non di sostituzione del giudizio umano: le funzioni future considerate più utili sono *l’aiuto nello studio e nel lavoro* (45%) e il

¹ L’ipotesi combina però due effetti principali distinti e richiede la verifica esplicita dell’interazione fra genere e ordine di scuola, qui non testata.

miglioramento della medicina e della salute (41%). Al contrario, restano marginali le funzioni puramente creative (8%) o la delega di decisioni etiche, sanitarie o politiche complesse (6%).

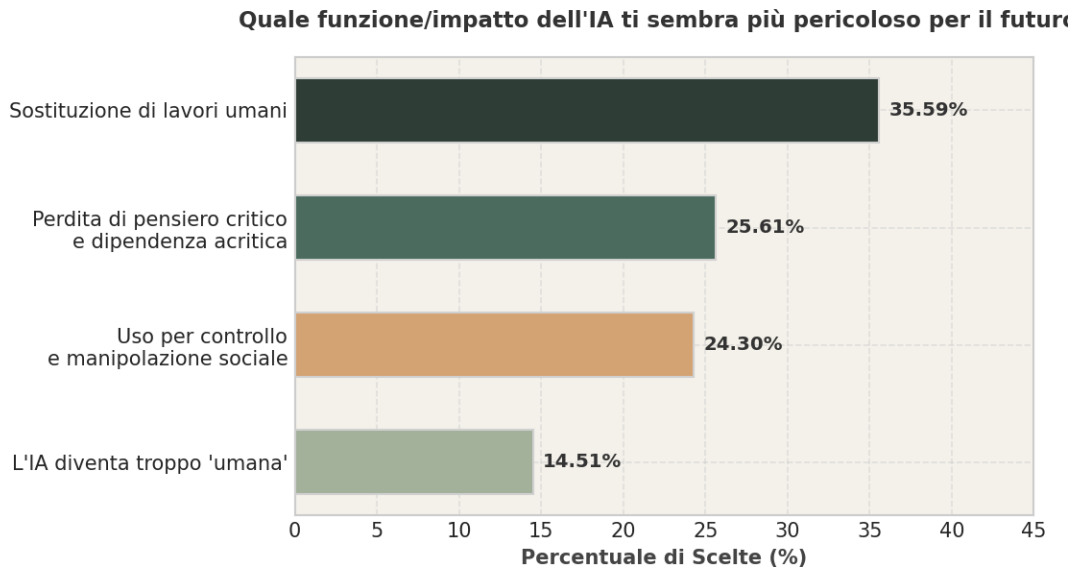


Figura 5: Classificazione dei pericoli percepiti dagli studenti riguardo allo sviluppo futuro dell'IA (n = 5.342).

Rispetto ai rischi futuri, la principale minaccia avvertita è la *sostituzione del lavoro umano* (36%), seguita dalla *perdita del pensiero critico dei cittadini* (26%) e dal *controllo sociale tramite manipolazione informativa* (24%). Coerentemente con ciò, gli studenti immaginano uno strumento potente ma da tenere rigorosamente sotto il controllo delle persone (50%), mentre il 18% preferisce un assistente automatico invisibile, il 17% un amico e il 15% un completo rifiuto offline della tecnologia. Infine, la maggioranza utilizza solo versioni gratuite degli strumenti di IA (77,50%), un dato che segnala quanto la gratuità sia una leva decisiva della diffusione dell’IA tra gli adolescenti, anche in ragione della limitata disponibilità di strumenti di pagamento autonomi in questa fascia d’età.

Il ruolo della scuola tra alfabetizzazione e vigilanza critica

Il confronto dei dati dell’indagine studenti con la letteratura scientifica internazionale suggerisce alcune riflessioni: il pensiero critico non è un effetto collaterale dell’uso degli strumenti tecnologici. Saper formulare un prompt o saper generare un testo (competenze d’uso in cui gli studenti si autovalutano eccezionalmente sicuri) non risulta associato, nei dati raccolti, alle dimensioni di consapevolezza critica rilevate dal questionario, relative ai limiti, all’etica e all’affidabilità epistemica dello strumento.

La scuola italiana non deve quindi limitarsi ad “alfabetizzare all’utilizzo dello strumento” o a raccomandare il fact-checking, poiché l’informazione teorica sul rischio non modifica i comportamenti (gli studenti preoccupati in astratto per il pensiero critico non verificano le fonti in misura significativamente maggiore rispetto agli altri). I risultati delle ricerche condotte da INDIRE suggeriscono alcune direzioni: occorre introdurre, ad esempio, nella pratica didattica ordinaria azioni capaci di rendere l’errore della macchina

direttamente osservabile dagli alunni, per esempio attraverso percorsi socratici di discussione condotti da socratic bot come Platone AI².

Insegnare a dubitare delle risposte degli algoritmi, calibrare opportunamente il livello di fiducia (Lee & See, 2004) e pretendere la verifica delle informazioni come parte integrante del compito scolastico valutato rappresenta la vera sfida culturale alla quale la scuola è chiamata a rispondere, per formare cittadini liberi e intellettualmente autonomi nell’era digitale.

Limiti dello studio

L’indagine si basa su un campione di convenienza, costituito dalle classi delle scuole che hanno aderito volontariamente alla rilevazione: i risultati non sono quindi statisticamente rappresentativi della popolazione studentesca italiana. I risultati vanno dunque letti come una fotografia esplorativa di ampiezza rilevante, utile a individuare tendenze, associazioni e temi da approfondire, e non come una stima puntuale di parametri della popolazione.

Breve bibliografia di riferimento

Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review*, 33(4), 357-370.

Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the Internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 674-687.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one’s own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.

Lee, J. D., & See, K. A. (2004). Trust in automation: Designing for appropriate reliance. *Human Factors*, 46(1), 50-80.

Mosier, K. L., & Skitka, L. J. (1996). Human decision makers and automated decision aids: Made for each other? In R. Parasuraman & M. Mouloua (Eds.), *Automation and human performance: Theory and applications* (pp. 201-220). Lawrence Erlbaum Associates.

Parasuraman, R., & Riley, V. (1997). Humans and automation: Use, misuse, disuse, abuse. *Human Factors*, 39(2), 230-253.

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676-688.

² Vedere il sito paths.indire.it