



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

INSEGNARE NELL'ERA DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Analisi di caso nell'Istituto Comprensivo 1
di Bassano del Grappa

Relatrice

Prof.ssa Paola Irato

Laureanda

Anna Zen

Matricola 2093031

Anno Accademico 2025/2026

Indice

INTRODUZIONE	5
QUADRO TEORICO SULL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE A SCUOLA.....	9
1.1. DEFINIZIONE E PERVASIVITÀ DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA	9
1.2. QUAL E' IL COMPITO DELLA SCUOLA?	13
1.3. PERCEZIONI, PAURE E BENESSERE DEGLI INSEGNANTI.....	16
1.3.1. DIFFERENZE GENERAZIONALI E DI FORMAZIONE?	19
1.4. COMPETENZE DIGITALI E POLITICHE SCOLASTICHE NEL CONTESTO ITALIANO.....	21
1.5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	23
ANALISI DI CASO NEL TERRITORIO DI BASSANO DEL GRAPPA	27
2.1. SCELTA DEL TEMA DI RICERCA	27
2.2. IL CONTESTO SCOLASTICO.....	28
2.3. LA COSTRUZIONE DELLO STRUMENTO D'INDAGINE.....	30
2.4. ANALISI DEI DATI.....	34
2.4.1. PERCEZIONE DEL PERIODO STORICO E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE.....	36
2.4.2. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E BAMBINI	42
2.4.3. USO PROFESSIONALE DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE.....	51
2.4.4. STIMOLARE IL PENSIERO CRITICO	59
2.5. LETTURA ALTERNATIVA DEI DATI IN RELAZIONE ALL'ETA'	65
2.6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	67
POSSIBILI PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO PER UNA SCUOLA CONSAPEVOLE	71
3.1. CONFRONTO TRA QUADRO TEORICO E ANALISI DI CASO	71
3.2. POSSIBILI PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA	76
3.3. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	81
CONCLUSIONE	83
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI	86
ALLEGATI.....	89

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dal pensiero che i bambini e le bambine di oggi cresceranno in un mondo profondamente attraversato dalle tecnologie digitali e, in modo sempre più evidente, dall'intelligenza artificiale. Si tratta di una trasformazione che non riguarda soltanto gli strumenti di cui si dispone, ma il modo stesso in cui si accede alle informazioni, si compiono scelte, si costruisce conoscenza e si immagina il proprio futuro. Già oggi l'intelligenza artificiale solleva interrogativi rilevanti su questioni che fino a pochi anni fa apparivano più stabili: il futuro del lavoro, le forme dell'apprendimento, i modi della partecipazione sociale, la qualità dell'informazione che ciascuno riceve quotidianamente. Se questi interrogativi accompagnano già la riflessione degli adulti, è plausibile che assumano un peso ancora maggiore per le generazioni che si stanno formando ora, e che dovranno orientarsi in scenari di cui oggi è possibile cogliere soltanto alcuni tratti.

Proprio per questo, chi si prepara ad entrare nel mondo della scuola e chi lo vive già non può evitare di interrogarsi fin da ora su come accompagnare i più piccoli dentro questo cambiamento. La domanda non riguarda soltanto l'introduzione di nuovi strumenti nelle aule, ma il senso più ampio dell'educazione in un tempo in cui le tecnologie intelligenti contribuiscono a definire gli ambienti, i linguaggi e i modi del conoscere. In questa prospettiva, appare particolarmente importante chiedersi come agire rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento e quali processi cognitivi coltivare nei bambini per evitare che la disponibilità immediata di risposte preconfezionate dai sistemi intelligenti si traduca in una progressiva delega cognitiva. I processi di pensiero come quello di analizzare, valutare e creare vanno quindi promossi fin dall'infanzia, in forme graduali e coerenti con i tempi di crescita, attraverso una didattica laboratoriale, attiva e dialogica, capace di andare oltre la lezione frontale. In questo scenario, una domanda diventa allora ineludibile per chi si occupa di educazione: come preparare i bambini ad un futuro in cui la tecnologia e l'intelligenza artificiale saranno forse pervasive? E, soprattutto, le tecnologie e i sistemi di intelligenza artificiale come si inseriscono in questo processo di crescita?

Prima di procedere, è opportuna una precisazione di carattere terminologico. Nel presente elaborato si utilizzerà prevalentemente l'espressione "intelligenza artificiale" e la relativa sigla "IA", in quanto forma italiana del termine. Poiché tuttavia la letteratura scientifica internazionale ricorre con frequenza alla denominazione inglese "*Artificial Intelligence*" e alla sigla "AI", tali forme potranno comparire nel corso della trattazione come equivalenti terminologici, in riferimento al medesimo ambito concettuale.

A partire da queste premesse, l'elaborato si concentra sul rapporto tra insegnamento e intelligenza artificiale, con l'obiettivo di comprendere come venga percepito oggi insegnare nell'era dell'IA e quale ruolo possano assumere i docenti, soggetti centrali nei percorsi di crescita di bambine e bambini. La riflessione si rivolge in particolare alla scuola primaria, ordine scolastico nel quale si pongono le basi del pensiero critico, della curiosità e delle prime competenze di cittadinanza, e che proprio per questa sua natura fondativa appare particolarmente esposto sia alle opportunità sia ai rischi connessi alla diffusione dei sistemi intelligenti.

Coerentemente con questo obiettivo, il lavoro si articola in tre capitoli. Il primo delinea il quadro teorico di riferimento sull'intelligenza artificiale a scuola. Dopo aver chiarito il significato del concetto e la sua pervasività nella società contemporanea, l'attenzione si sposta sul compito che la scuola è chiamata a svolgere di fronte a questa trasformazione, sulle percezioni e sulle preoccupazioni espresse dagli insegnanti nella letteratura italiana e internazionale, sulle possibili differenze legate all'età e ai percorsi formativi dei docenti, ed infine sul tema delle competenze digitali e delle politiche scolastiche nel contesto italiano. Questo primo capitolo costruisce così la cornice concettuale entro cui collocare la successiva indagine empirica.

Il secondo capitolo, infatti, propone un'analisi di caso condotta nei tre plessi della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa. Attraverso un questionario rivolto ai docenti, si indaga il modo in cui essi vivono l'attuale periodo storico in relazione all'intelligenza artificiale, soffermandosi in particolare sulla percezione del rapporto tra IA e bambini, sull'uso professionale che gli insegnanti fanno di questi strumenti e sul tema, ritenuto centrale, della promozione del pensiero critico. L'analisi non intende formulare generalizzazioni, ma offrire una lettura situata e

approfondita di un contesto specifico, capace di restituire voce alle esperienze e alle riflessioni dei docenti coinvolti.

Infine, il terzo capitolo mette in dialogo i due piani precedenti. Il confronto tra il quadro teorico e l'analisi di caso permette di far emergere convergenze e tensioni tra ciò che la letteratura solleva e ciò che concretamente i docenti percepiscono nel proprio contesto di lavoro, aprendo lo spazio ad una riflessione su possibili prospettive di miglioramento per una scuola primaria più consapevole nel rapporto con l'intelligenza artificiale. È in questo passaggio dal piano interpretativo a quello propositivo che il percorso trova il proprio approdo: non nella formulazione di soluzioni operative dettagliate, ma nell'individuazione di alcune direzioni di lavoro attente tanto ai bisogni formativi dei docenti quanto al diritto dei bambini ad una scuola che sappia accompagnarli, con cura e con senso critico, dentro le trasformazioni del proprio tempo.

PRIMO CAPITOLO

QUADRO TEORICO SULL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE A SCUOLA

Il primo capitolo si concentrerà sull'intelligenza artificiale come fenomeno sempre più presente e incisivo nella società contemporanea, mettendone in luce il significato, la diffusione e la crescente pervasività nei diversi ambiti della vita quotidiana. A partire da questa cornice generale, l'attenzione si sposterà sul contesto educativo, con particolare riferimento al compito della scuola nel promuovere un rapporto consapevole, critico e formativo con le tecnologie digitali. Il capitolo approfondirà inoltre il punto di vista degli insegnanti, soffermandosi sulle percezioni, sulle opportunità, sulle preoccupazioni e sui bisogni formativi che accompagnano l'ingresso dell'intelligenza artificiale nella pratica didattica. Infine, saranno considerate le differenze generazionali e di formazione tra i docenti, insieme al quadro italiano delle competenze digitali e delle principali politiche scolastiche, così da delineare il contesto teorico e culturale entro cui si colloca il presente elaborato.

1.1. DEFINIZIONE E PERVASIVITÀ DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

L'intelligenza artificiale è definita dal Parlamento europeo (2020) come «l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività».¹ L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), ha poi ampliato questa definizione, definendo l'intelligenza artificiale un modello di implementazione basato su una macchina che, in funzione di obiettivi espliciti o impliciti, elabora gli input ricevuti per generare output, quali previsioni, contenuti, raccomandazioni o decisioni, capaci di influenzare ambienti fisici o virtuali (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024). Vale la

¹ <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20200827STO85804/che-cos-e-l-intelligenza-artificiale-e-come-viene-usata>

pena sottolineare che, nonostante l'espressione "Intelligenza Artificiale" sia ormai di uso corrente, non esiste in letteratura una definizione unanime e univoca del concetto. Il termine *Artificial Intelligence* fu introdotto da John McCarthy nel contesto del Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, la cui proposta, redatta con Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon nel 1955, diede avvio al seminario svoltosi al Dartmouth College nell'estate del 1956; tale scelta terminologica contribuì a definire un nuovo campo di ricerca distinto dalla cibernetica e orientato allo studio di macchine capaci di simulare aspetti dell'intelligenza umana (McCarthy et al., 1955). In un testo successivo, McCarthy definì inoltre l'intelligenza artificiale come la scienza e l'ingegneria volte a creare macchine intelligenti, in particolare programmi informatici intelligenti (McCarthy, 2007). Negli anni successivi il quadro definitorio si arricchì ulteriormente: il filosofo neozelandese Copeland (1993) descrisse l'IA come la capacità dei computer, o dei sistemi controllati dal computer di riprodurre funzioni tipicamente associate all'intelligenza; mentre Kaplan e Haenlein (2019) la definirono come la capacità di un sistema di interpretare correttamente dati esterni, apprendere da tali dati e adattare in modo flessibile tali apprendimenti al fine di raggiungere obiettivi e svolgere compiti specifici.

Ciò che accomuna le molteplici definizioni proposte nel corso dei decenni, al di là delle specificità disciplinari di ciascuna, è un nucleo concettuale comune: l'intelligenza artificiale aspira ad emulare i processi cognitivi dell'essere umano, dal ragionamento al *problem solving*, dalla percezione alla presa di decisioni, mediante l'uso di macchine e algoritmi.

Ad oggi, il digitale è ormai parte integrante dell'esperienza quotidiana e non può più essere separato dalla realtà percepita e vissuta. Come afferma il filosofo Luciano Floridi, non ha più senso distinguere tra l'essere *online* o *offline*, poiché la pervasività raggiunta dai dispositivi digitali consente a ciascun individuo di vivere *onlife* (Floridi, 2015, citato in Cesaretti, 2021). In questa prospettiva, ritengo che l'intelligenza artificiale non rappresenti soltanto un avanzamento tecnologico, ma una trasformazione antropologica e culturale di ampia portata, tale da incidere nelle fondamenta stesse della vita sociale e della relazione tra l'essere umano e il mondo che lo circonda.

La diffusione dell'IA si manifesta in ambiti molto diversi: dall'accesso alle informazioni sul web, al settore finanziario, alla medicina, all'industria, all'e-commerce fino all'istruzione. L'intelligenza artificiale ha permeato la vita quotidiana attraverso strumenti come gli assistenti virtuali Alexa di Amazon e Siri di Apple, che accompagnano le persone nelle attività domestiche e lavorative, o i sistemi algoritmici che orientano le scelte di consumo, di informazione e di intrattenimento. In ambito educativo, per non trattare gli altri ambiti, oltre ai sistemi di tutoraggio intelligente e di apprendimento adattivo, ci sono programmi di comunicazione aumentativa e alternativa per studenti con disabilità, software di correzione ortografica e traduzione automatica, nonché piattaforme capaci di personalizzare i percorsi formativi in base alle esigenze individuali di ciascuno studente. Le tecnologie intelligenti non si limitano a supportare le attività umane, ma contribuiscono attivamente a definirne i contenuti e i significati. La diffusione dell'IA è multisetoriale e in progressiva accelerazione; si può parlare quindi di “pervasività” dell'IA?

In Italia, è stata realizzata una ricerca condotta da Altrodigitale a settembre 2025, su un campione rappresentativo di 2.000 utenti internet tra i 18 e i 74 anni; questo studio è stato realizzato anche in altri nove Paesi europei nell'ambito del Consumer Empowerment Project (CEP), iniziativa promossa per rafforzare la consapevolezza dei cittadini sui diritti digitali. La ricerca mostra come gli italiani percepiscano una presenza sempre più diffusa dell'intelligenza artificiale nella vita quotidiana. Essa cresce in tutti i settori, ma se si considera solo l'ambito della formazione e dell'istruzione, il 57% degli intervistati ritiene che l'IA sia abbastanza o molto presente nella vita quotidiana, con un aumento del 7% rispetto al 2024 (quando era stata fatta la stessa indagine). La ricerca evidenzia inoltre, che il 48% degli italiani utilizza strumenti di IA generativa, come ChatGPT, Gemini e Perplexity (cioè quegli strumenti che generano testo, immagini eccetera), con un aumento del 20% rispetto al 2024; il 14% dichiara di utilizzarli frequentemente o quotidianamente. I risultati provano il ruolo sempre più centrale che queste tecnologie assumono nelle sfere della vita quotidiana più strettamente connesse alla persona (Villa, 2026).

Tuttavia, come sottolinea Villa (2026), solo il 33% degli italiani si sente effettivamente competente nell'uso di questi strumenti, un dato inferiore alla media europea del 40%

rilevata nell'indagine, che rivela un profondo divario tra la diffusione d'uso (59,4%²) e la reale padronanza digitale (33%).

La ricerca ha studiato anche l'impatto percepito nell'utilizzo di strumenti con intelligenza artificiale durante la vita quotidiana:

- Il 53% delle persone non ha percepito alcun cambiamento significativo;
- Il 34% degli italiani ha dichiarato di aver ricevuto benefici dall'uso dell'IA, come ad esempio il risparmio di tempo;
- Il 13% ha registrato effetti negativi.

Queste percentuali mostrano che ci sono persone che hanno avuto un impatto negativo nell'utilizzare strumenti con IA e che quindi non ci sono solo effetti positivi; il dato più significativo però si ha rispetto alla qualità dell'informazione ricevuta nelle risposte, con una larga fetta di italiani (43%) che ha risposto positivamente, ma un buon 26% che invece ritiene negativa la qualità dell'informazione data, con video, audio, e immagini false, create per disinformare o anche truffare.

Permangono inoltre, rispetto al 2024, preoccupazioni diffuse e rilevanti: il 66% degli italiani è allarmato dai rischi di manipolazione dell'opinione pubblica attraverso l'IA; il 58% teme per la propria privacy e per la gestione dei dati personali; il 38% ritiene che l'IA possa contribuire ad aggravare le disuguaglianze economiche; ed il 45% è convinto che questa tecnologia toglierà più posti di lavoro di quanti ne creerà. Le percentuali della preoccupazione delle persone non sono dunque così basse. In un contesto così ambivalente e caratterizzato da un ritmo di cambiamento particolarmente veloce, la formazione di competenze digitali consapevoli si configura come una priorità ineludibile; come sottolinea l'articolo, «formare, diffondere consapevolezza e competenze digitali diventa sempre più importante, affinché nessuno resti indietro, si prevengano i rischi e, allo stesso tempo, si costruiscano benefici e reali opportunità di sviluppo per tutti» (Villa, 2026)³.

² Il dato è la media dei valori rilevati nei vari ambiti della vita quotidiana (ovvero: informazioni e media, acquisto dei prodotti, cultura e intrattenimento, formazione e istruzione, denaro e investimenti, comunicazione personale e professionale, ed infine salute, benessere e sport). Il dato è preso dall'articolo di Villa (2026) sulla ricerca condotta da Altrodigitale.

³ <https://www.impegnatiacambiare.org/altrodigitale/news/intelligenza-artificiale-indagine>

A questo punto, allora, non si tratta più solo di riconoscere quanto l'intelligenza artificiale sia presente nella vita quotidiana, ma di comprendere che cosa questa presenza comporti per il modo in cui si cresce, si impara e si costruisce uno sguardo sul mondo. Se l'IA entra sempre di più nelle informazioni che si ricevono e nelle scelte che si compiono, diventa inevitabile interrogarsi anche sul piano educativo. Per questo motivo, la scuola non può restare sullo sfondo di questo cambiamento, ma è chiamata a chiedersi quale compito abbia oggi nel formare bambine e bambini ad un rapporto consapevole, critico e responsabile con il digitale e con l'intelligenza artificiale.

1.2. QUAL E' IL COMPITO DELLA SCUOLA?

La scuola quindi, come istituzione fondamentale dopo la famiglia, che compito ha nella società contemporanea? Ha un ruolo nel diffondere consapevolezza e formare i bambini rispetto al tema?

Maria Montessori (1870-1952), educatrice, pedagoga, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata italiana, figura dunque alquanto rilevante nella storia del nostro paese, ha fondato la corrente educativa montessoriana alla base della quale si trova il pensiero che ruota attorno alla celebre frase *«Aiutiamoli a fare da soli»* (riferendosi ai bambini); si può comprendere il grande valore di queste parole, ma nel contesto odierno il significato di tale frase come si trasforma?

Come osserva Domenici (2024), la diffusione dell'intelligenza artificiale ha reso ancora più urgente una riflessione pedagogica sul compito della scuola, poiché il problema non consiste soltanto nel decidere se tali strumenti siano utili o pericolosi, ma nel comprendere quali scelte educative possano orientarne l'uso in senso formativo ed inclusivo. Di fronte ad un cambiamento tecnologico così rapido e pervasivo, appare riduttivo assumere posizioni polarizzate, collocate tra il rifiuto aprioristico e l'entusiasmo acritico; la questione centrale riguarda piuttosto le azioni necessarie affinché le nuove tecnologie contribuiscano all'emancipazione culturale e alla costruzione di contesti educativi più equi. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a svolgere una funzione decisiva nella formazione delle nuove generazioni, promuovendo non solo competenze operative nell'uso degli strumenti digitali, ma

soprattutto capacità critico-valutative necessarie per comprendere il reale e per interpretare in modo consapevole rischi e potenzialità dell'intelligenza artificiale (Domenici, 2024).

Tosolini (2023), riprendendo Accoto (2023), osserva infatti che l'errore educativo sta sia nel pensare l'intelligenza artificiale come tecnica neutra e priva di ricadute culturali, sia nel personificarla come soggetto autonomo e quasi umano; per questo, il compito dell'educazione non è subire il mutamento tecnologico, ma "orizzontare", cioè costruire futuri di senso, orizzonti, dentro la trasformazione in atto. In tale prospettiva, la scuola è chiamata a formare cittadini capaci di interpretare criticamente il nuovo ambiente digitale e di abitare in modo consapevole il rapporto tra umano e artificiale, assumendo una funzione culturale e democratica che va ben oltre la sola alfabetizzazione strumentale (Domenici, 2024; Uggeri, 2023).

Ciò implica, come propongono Rivoltella e Panciroli (2023, citati in Tosolini, 2023), un'azione educativa articolata su più piani:

- Educare all'intelligenza artificiale;
- Educare con l'intelligenza artificiale;
- Educare l'intelligenza artificiale.

Il primo punto significa insegnare agli alunni che cos'è l'intelligenza artificiale, come funziona e quali competenze servono per muoversi consapevolmente in un ambiente digitale attraversato da dati, algoritmi e sistemi intelligenti; infatti, i due autori parlano di aiutare gli studenti a sviluppare cittadinanza digitale e *data literacy*, cioè l'alfabetizzazione ai dati. Educare con l'intelligenza artificiale significa, invece, utilizzare strumenti con IA per l'apprendimento, in modo tale che i docenti possano essere l'esempio di come utilizzare correttamente questi strumenti. Infine, educare l'intelligenza artificiale vale a dire non limitarsi ad usarla, ma interrogarla criticamente, chiedendosi quali logiche incorpora, quali effetti produce e quali rischi può generare sul piano culturale, sociale ed etico.

In modo analogo, altri autori citati da Vincenzo Cascino (2025) sottolineano la necessità di una vera e propria *AI literacy*, intesa come insieme di competenze critiche indispensabili affinché, prima i docenti e poi gli studenti, possano interagire con sistemi

intelligenti in modo autonomo, responsabile e consapevole (Ng et al., 2021, citati in Cascino, 2025). La scuola ha un ruolo fondamentale nell'educare i cittadini del futuro ad una convivenza consapevole e responsabile con l'IA; tale compito richiede percorsi formativi che rendano comprensibili anche il funzionamento degli algoritmi, la tutela dei dati e i possibili meccanismi discriminatori nascosti nelle tecnologie digitali (Uggeri, 2023), riportando così all'educare "all'intelligenza artificiale" e "l'intelligenza artificiale" sopra discussi.

Da qui deriva anche una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che non può essere pensato come semplice trasmettitore di contenuti, ma come mediatore critico, progettista di ambienti di apprendimento e guida metacognitiva capace di aiutare gli alunni a formulare domande, verificare le fonti, confrontare le risposte e valutare l'affidabilità degli output generati. Infatti, una partnership autentica tra docente e sistemi di IA nasce soltanto quando l'insegnante adotta un approccio metacognitivo, sa formulare prompt adeguati e, soprattutto, sa giudicare se e quanto le risposte prodotte siano efficaci sul piano formativo (Iannella, 2023, citato in Uggeri, 2023).

Questa mediazione umana è essenziale perché, come ricorda Cascino (2025) richiamando diversi studi, un uso massiccio e non governato dell'IA può favorire dipendenza tecnologica, riduzione delle capacità di *problem solving* e indebolimento dell'autonomia cognitiva, se non viene accompagnato da supervisione educativa e da un esplicito lavoro sul pensiero critico (Hatherley et al., 2022, citati in Cascino, 2025; Zhang et al., 2022, citati in Cascino, 2025). Quindi l'utilizzo di IA porterebbe all'effetto opposto rispetto all'obiettivo che ha la scuola come istituzione in sé. Per questa ragione, secondo l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO, 2023) la scuola odierna è chiamata non soltanto a integrare strumenti innovativi, ma a custodire e sviluppare ciò che rende umano l'apprendimento: il giudizio, il dubbio, il confronto argomentato, la responsabilità e la capacità di fare della tecnologia uno strumento di inclusione, equità e democratizzazione del sapere.

Questa riflessione risulta particolarmente rilevante nella scuola primaria, dove si pongono le basi dello sviluppo cognitivo, della curiosità, dell'autonomia di giudizio e delle prime competenze di cittadinanza. L'attenzione a questo ordine di scuola appare

dunque strategica non solo perché i bambini di oggi cresceranno in una società profondamente attraversata dall'intelligenza artificiale, ma perché proprio nei primi anni di istruzione si costruiscono le condizioni per un rapporto futuro “sano” con la tecnologia (Cascino, 2025).

1.3. PERCEZIONI, PAURE E BENESSERE DEGLI INSEGNANTI

Una questione centrale del mio elaborato però, riguarda anche il modo in cui gli insegnanti vivono l'ingresso sempre più esteso dell'intelligenza artificiale a scuola. Il paragrafo precedente ha trattato la responsabilità che la scuola e dunque gli insegnanti hanno ai giorni d'oggi, ma è corretto ed interessante comprendere anche come loro vivono questo periodo storico.

L'integrazione dell'IA nel sistema scolastico coinvolge in profondità la dimensione soggettiva e professionale degli insegnanti, mettendo alla prova il loro senso d'identità, competenza e benessere. Come sottolineano Zhang e Cao (2025) sullo studio pubblicato su *BMC Public Health* e condotto su 334 docenti di diversi gradi scolastici (due scuole primarie, una secondaria di primo grado e una secondaria di secondo grado), gli insegnanti rappresentano i soggetti più direttamente esposti alle trasformazioni indotte dall'IA nel campo educativo, poiché si trovano simultaneamente a dover integrare nuovi strumenti tecnologici, a ridefinire il proprio ruolo pedagogico e a gestire le ricadute emotive di un cambiamento rapido e pervasivo. Il benessere professionale dei docenti non è, quindi, un aspetto secondario o meramente individuale: esso è direttamente connesso alla qualità dell'insegnamento, alla qualità della relazione educativa con gli studenti e alla sostenibilità dell'intero sistema scolastico.

Nel vissuto dei docenti nell'era dell'IA si situa un fenomeno che la ricerca internazionale ha cominciato a descrivere come *educational anxiety*, ovvero un insieme di preoccupazioni, tensioni e timori connessi all'irruzione dell'IA nel mondo della scuola. I due autori identificano tre tipologie distinte di questo fenomeno.

La prima è l'ansia esistenziale, derivante dalla minaccia di sostituzione tecnologica: le capacità dell'IA nella trasmissione di contenuti, nella correzione dei compiti e

nell'analisi dei dati di apprendimento alimentano il timore che il ruolo docente possa essere ridimensionato o addirittura rimpiazzato, compromettendo l'identità professionale e il senso di sicurezza di molti educatori. Altri due autori citati nell'articolo parlano del rischio di deprofessionalizzazione (in inglese *deprofessionalization*), ovvero quando l'IA assume funzioni solitamente riservate ai docenti e quest'ultimi rischiano di percepire i propri giudizi professionali come sostituibili da algoritmi standardizzati, con inevitabili ripercussioni sulla loro motivazione e sul benessere lavorativo (Kozhabayeva & Boivin, 2022, citati in Zhang & Cao, 2025).

La seconda tipologia è l'ansia da competenza, strettamente legata al famoso *skills gap* (cioè il divario di competenze): i docenti sono chiamati a padroneggiare rapidamente strumenti digitali in continua evoluzione. Questo significa richieste elevate in termini di alfabetizzazione digitale, capacità di valutazione critica dell'informazione e disponibilità all'aggiornamento permanente, generando frequenti sentimenti di impotenza e frustrazione quando il ritmo di acquisizione delle competenze non riesce a stare al passo con l'evoluzione tecnologica.

Infine, la terza tipologia è l'ansia da responsabilità, alimentata dai dilemmi etici propri dell'IA: come gestire le informazioni errate generate dai sistemi di IA, come tutelare la privacy degli studenti, come usare l'algoritmo in modo corretto senza perdere il lato umano dell'educazione. Queste scelte complesse esercitano una pressione morale e decisionale non trascurabile (Zhang & Cao, 2025).

Le tre forme di ansia si intrecciano, formando uno stato emotivo nei docenti che incide negativamente sul loro benessere professionale. I due autori però hanno trovato una possibile soluzione a questo.

Zhang e Cao (2025) nello studio infatti, hanno trovato un dato rilevante per quanto riguarda il ruolo moderatore della competenza digitale, dimostrando che i docenti con un livello elevato di alfabetizzazione digitale mostrano una riduzione significativa dell'ansia indotta dall'IA e traggono maggiori benefici in termini di benessere dalla sua integrazione; mentre i docenti con bassa competenza digitale faticano a trasformare la presenza dell'IA in un'esperienza professionale positiva. Ciò indica che investire nel potenziamento della competenza digitale dei docenti non è soltanto una questione di

efficacia pedagogica, ma una vera e propria leva strategica per la tutela del loro benessere psicologico, diminuendo i loro timori.

Il panorama delle percezioni dei docenti nei confronti dell'intelligenza artificiale non si caratterizza fortunatamente solo dalle preoccupazioni e l'ansia di cui parlano le ricerche internazionali: accanto ad esse coesistono apertura, curiosità ed una genuina intenzione di apprendere. Sempre nel 2025 infatti, Lamacchia et al., in Italia, hanno esplorato le percezioni di 135 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado: lo studio specifica di avere le risposte di 26 docenti della scuola dell'infanzia, 37 della scuola primaria, 36 della scuola secondaria di primo grado e altri 36 della scuola secondaria di secondo grado. La ricerca è stata eseguita attraverso un questionario strutturato, creato su Google Moduli, sul *Technology Acceptance Model* (TAM), un modello teorico che analizza l'accettazione delle tecnologie attraverso tre costrutti principali:

- l'utilità percepita (*Perceived Usefulness*, PU);
- la facilità d'uso percepita (*Perceived Ease Of Use*, PEOU);
- l'intenzione comportamentale (*Behavioral Intention*, BI)⁴.

I risultati mostrano una valutazione complessivamente positiva dell'IA come strumento utile per migliorare l'efficienza didattica e supportare l'inclusione scolastica: la dimensione dell'utilità percepita (PU) risulta quella meglio valutata, con gli insegnanti che riconoscono nell'IA un potenziale contributo per la rapidità nel completamento delle attività, per la personalizzazione dell'insegnamento e per il supporto degli studenti con bisogni educativi speciali. Questo dato è in linea con quanto rilevato a livello internazionale da Crompton e Song (2024, citati in Lamacchia et al., 2025) e da Zawacki-Richter et al. (2024, citati in Lamacchia et al., 2025), che evidenziano come l'IA venga percepita dagli insegnanti prevalentemente come strumento di personalizzazione e ottimizzazione del processo di insegnamento e apprendimento.

⁴ «Il TAM si fonda su tre costrutti principali: l'Utilità Percepita (*Perceived Usefulness*, PU), che misura la convinzione dell'utente rispetto alla capacità della tecnologia di migliorare le proprie prestazioni lavorative; la Facilità d'Uso Percepita (*Perceived Ease of Use*, PEOU), che valuta la semplicità con cui una tecnologia può essere appresa e utilizzata; e l'Intenzione Comportamentale (*Behavioral Intention*, BI), che riflette la predisposizione dell'utente all'adozione della tecnologia. Secondo il modello, maggiore è la percezione di utilità e facilità d'uso, maggiore sarà la propensione a integrare la tecnologia nelle proprie pratiche lavorative» (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000, citati in Lamacchia et al. 2025, p. 84).

Tuttavia, emergono criticità nella dimensione della facilità d'uso percepita (PEOU), che si configura come il fattore più problematico con punteggi medi più bassi, suggerendo la presenza di barriere significative legate alla familiarità tecnologica (Lamacchia et al., 2025). Gli autori dell'articolo citano un altro studio per evidenziare che, una solida competenza pedagogica, non si traduce automaticamente in una pari familiarità con le tecnologie digitali: l'esperienza didattica consolidata e l'abilità tecnologica sono dimensioni distinte che richiedono percorsi formativi dedicati (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010, citati in Lamacchia et al., 2025). Ciò si rileva anche nei dati elaborati per anzianità di servizio: i docenti con più anni di esperienza mostrano i punteggi più bassi su tutte e tre le dimensioni del TAM, a conferma di un fenomeno già descritto da Rogers (2003, citato in Lamacchia et al., 2025) nella sua teoria della diffusione dell'innovazione, secondo cui gli insegnanti con una carriera più lunga tendono ad essere più cauti nell'accogliere le nuove tecnologie a causa di barriere psicologiche legate al cambiamento. Resistenza che può essere influenzata anche da fattori culturali, dall'età e dal grado di familiarità pregressa con il digitale (Venkatesh et al., 2003, citati in Lamacchia et al., 2025).

Nonostante le barriere, la dimensione dell'intenzione comportamentale (BI) rivela un'apertura generale genuina: molti docenti si dichiarano disposti a sperimentare le applicazioni dell'IA e mostrano una forte motivazione nel formarsi in questo campo, espressa dall'item con la media delle risposte più alta dell'intero questionario: “Mi piacerebbe ricevere una formazione specifica sull'uso dell'intelligenza artificiale” (Lamacchia et al., 2025). Questo dato suggerisce che il desiderio di imparare precede le paure degli insegnanti, confermando quanto la predisposizione formativa sia un indicatore rilevante per l'apertura all'innovazione tecnologica.

1.3.1. DIFFERENZE GENERAZIONALI E DI FORMAZIONE?

Le ricerche richiamate fino ad ora suggeriscono che il rapporto con l'intelligenza artificiale non è omogeneo, ma varia anche in funzione delle esperienze formative e professionali dei soggetti coinvolti.

Nel quadro più generale offerto da Altrodigitale, solo il 33% degli italiani dichiara di sentirsi competente nell'uso dei servizi basati sull'IA, con un divario netto tra i 18-26enni, che si percepiscono competenti nel 56% dei casi, e gli over 60 che scendono al 19%; un dato che segnala come la familiarità con questi strumenti sia distribuita in modo diseguale tra le generazioni (Villa, 2026).

Anche nello studio di Lamacchia et al. (2025) sugli insegnanti, emerge un quadro non lineare: i docenti con 6-10 anni di insegnamento mostrano valori generalmente più alti di apertura all'IA, mentre quelli con 16-20 anni di esperienza presentano le medie più basse rispetto ad utilità percepita, facilità d'uso e intenzione d'impiego dell'IA (le tre dimensioni del modello). Come già scritto, Rogers (2003, citato in Lamacchia et al., 2025) nella sua teoria della diffusione dell'innovazione, parlava proprio della forte relazione tra una lunga carriera nell'insegnamento e la prudenza nell'accogliere le nuove tecnologie.

Gli autori dell'articolo, però, precisano che tali valori e differenze vanno letti come tendenze interpretative più che come fratture nette tra gruppi. In questo quadro, le differenze generazionali non vanno viste in modo semplicistico come opposizione tra "giovani innovatori" e "veterani resistenti", ma come effetto di esperienze formative e di vita differenti. Più che l'età in sé, sembra incidere la combinazione tra familiarità tecnologica, occasioni di aggiornamento e fiducia nella possibilità di tradurre l'IA in pratica didattica concreta; per questo alcuni docenti appaiono più pronti di altri a riconoscere nell'IA un supporto didattico praticabile, mentre altri ne colgono soprattutto la complessità e la necessità di accompagnamento formativo (Lamacchia et al., 2025).

In conclusione, il quadro che emerge dalle ricerche, sia a livello internazionale sia nel contesto italiano, restituisce l'immagine di insegnanti collocati in una fase di transizione particolarmente delicata, nella quale entusiasmo, interesse e preoccupazione convivono in modo spesso intrecciato. Da un lato, i docenti riconoscono nell'intelligenza artificiale un potenziale concreto per rendere più efficiente il lavoro didattico, favorire la personalizzazione dell'insegnamento e offrire nuove possibilità di supporto, anche in ottica inclusiva. Dall'altro lato, però, tale apertura non elimina i timori che accompagnano l'ingresso dell'IA nella scuola: il rischio percepito di una

ridefinizione del proprio ruolo, il senso di inadeguatezza rispetto a competenze tecnologiche in rapida evoluzione e il peso delle responsabilità etiche connesse al suo utilizzo continuano a incidere profondamente sul vissuto professionale degli insegnanti. In questo senso, ciò che emerge non è un rifiuto a priori dell'innovazione, quanto piuttosto una disponibilità cauta, che chiede di essere riconosciuta, accompagnata e sostenuta attraverso percorsi formativi realmente mirati e attraverso un supporto organizzativo stabile. Proprio per questo, il nodo centrale non riguarda soltanto l'introduzione tecnica di nuovi strumenti, ma la capacità del sistema scolastico di creare le condizioni affinché i docenti possano sentirsi competenti, legittimati e non lasciati soli di fronte al cambiamento. Se tale accompagnamento verrà meno, le paure, le incertezze e il divario di competenze rischieranno di tradursi in un indebolimento del benessere professionale (che facilmente si rispecchierà in aula); se invece saranno prese sul serio, l'IA, da fattore di minaccia, potrà diventare un'occasione per ripensare il lavoro docente in forme più sostenibili, consapevoli e umanamente significative.

1.4. COMPETENZE DIGITALI E POLITICHE SCOLASTICHE NEL CONTESTO ITALIANO

Nel contesto italiano, il tema dell'intelligenza artificiale a scuola si inserisce in una trasformazione digitale che non riguarda soltanto l'adozione di strumenti, ma anche la costruzione di competenze critiche, riflessive e pedagogiche da parte di docenti e studenti. In questa prospettiva, resta valida l'idea che le competenze digitali non coincidano con il semplice "saper usare" la tecnologia, ma includano cittadinanza digitale, lettura dei processi algoritmici e capacità di orientarsi in ambienti educativi sempre più mediati dai dati e dalle piattaforme (Tosolini, 2023; Ng et al., 2021, citato in Cascino, 2025).

Sul piano pedagogico, rimangono centrali le cautele richiamate da Cascino: l'IA può sostenere personalizzazione, inclusione e accessibilità, ma richiede trasparenza, controllo umano e attenzione ai bias (cioè alle distorsioni cognitive⁵), perché sistemi opachi o addestrati su dati squilibrati possono riprodurre disuguaglianze già presenti

⁵ [https://www.treccani.it/vocabolario/neo-bias_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-bias_(Neologismi)/)

nel sistema educativo (Confalonieri et al., 2021, citato in Cascino, 2025; Mehrabi et al., 2021, citato in Cascino, 2025). Perciò, ai giorni d'oggi, parlare di competenze digitali significa anche parlare di *AI literacy*, cioè della capacità di usare l'intelligenza artificiale in modo consapevole, etico e didatticamente fondato (Ng et al., 2021, citato in Cascino, 2025).

Sul versante delle politiche scolastiche, il Piano Scuola 4.0 (adottato con decreto ministeriale n. 161 del 14 giugno 2022) è il riferimento strutturale del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per la trasformazione degli ambienti di apprendimento, destinato alla conversione delle classi tradizionali in ambienti innovativi e alla creazione di laboratori per le professioni digitali del futuro. La fonte ministeriale precisa, inoltre, che il Piano Scuola 4.0 è una misura pensata per ambienti ibridi che integrano spazi fisici innovativi e ambienti digitali, insieme ad un programma di formazione alla transizione digitale del personale scolastico (Ministero dell'Istruzione, 2022)⁶. Si può quindi comprendere l'importanza che questo documento ha per il contesto italiano.

L'aggiornamento più rilevante però, è rappresentato dalle Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche, richiamate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2025)⁷. Nelle descrizioni dei percorsi formativi ministeriali, le Linee guida vengono presentate come il nuovo riferimento nazionale per accompagnare le scuole in un'adozione consapevole dell'IA, con attenzione a diritti, sicurezza, trasparenza, privacy ed uso etico; le Linee guida sono in raccordo a livello europeo con l'*AI Act* (ovvero la prima legge completa sull'intelligenza artificiale) e il *General Data Protection Regulation* (GDPR, ovvero il regolamento generale sulla protezione dei dati). Dunque, non si parla più solo di orientamenti europei o di sperimentazione, ma di una cornice ministeriale esplicita per l'introduzione dell'IA nella scuola italiana ed un accompagnamento reale verso essa.

Infine, è interessante sapere che a livello istituzionale, sono stati avviati due progetti di sperimentazione, formazione e produzione di risorse sull'intelligenza artificiale per la didattica: *Artificial Intelligence for and by Teachers* (AI4T) e *Data Literacy in the Age of*

⁶ https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf

⁷ https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928

Artificial Intelligence for Education (AI-DL). Quest'ultimo, attivo dal 2025 al 2028, coinvolge 40 scuole europee, di cui 12 italiane, mentre AI4T, concluso nel 2024, ha rappresentato una delle prime sperimentazioni europee sull'uso dell'intelligenza artificiale nelle scuole.⁸ Sebbene la sperimentazione di AI4T abbia coinvolto scuole secondarie di secondo grado, i risultati del progetto non sono rimasti confinati in esse. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito precisa infatti che il progetto ha prodotto risorse messe a disposizione dei docenti, tra cui percorsi di formazione e un libro digitale online sull'intelligenza artificiale pensato per supportarne l'uso consapevole in ambito educativo. In questo senso, tali sperimentazioni assumono rilievo anche per la riflessione pedagogica sulla scuola primaria, non perché siano state progettate specificamente per questo grado scolastico, ma perché offrono materiali, orientamenti e piste di lavoro che possono aiutare anche i docenti della scuola primaria a muoversi in modo più critico e consapevole nell'uso didattico dell'intelligenza artificiale.⁹

Concludendo, nel contesto italiano l'intelligenza artificiale a scuola non si presenta semplicemente come un insieme di strumenti nuovi, ma come un cambiamento che richiede competenze digitali più ampie, capacità critiche e una riflessione pedagogica consapevole. Le politiche scolastiche più recenti mostrano infatti che l'innovazione ha senso solo se accompagnata da formazione, attenzione etica, tutela dei diritti e supervisione educativa. In questa prospettiva, le sperimentazioni e le risorse avviate a livello istituzionale assumono un valore importante perché aiutano i docenti ad orientarsi in modo più critico e responsabile nell'uso didattico dell'IA. L'elemento decisivo, quindi, si fonda sulla qualità educativa con cui l'intelligenza artificiale viene compresa, guidata e integrata nelle pratiche d'insegnamento e apprendimento.

1.5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nel corso di questo primo capitolo è emerso come l'intelligenza artificiale stia assumendo un ruolo sempre più rilevante nel contesto educativo, aprendo possibilità significative sul piano della personalizzazione dell'apprendimento, dell'inclusione, del

⁸ https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/-ai_xyw

⁹ <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/risorse/intelligenza-artificiale>

supporto alla valutazione e dell'adattamento dei percorsi didattici ai bisogni degli alunni, ma sollevando al tempo stesso interrogativi rilevanti sul piano etico, pedagogico e professionale. L'analisi della letteratura ha infatti mostrato che l'uso dell'IA nella scuola non può essere ridotto solo ad una questione di innovazione tecnica, perché coinvolge direttamente il modo di intendere l'insegnamento, la responsabilità educativa del docente e la qualità della relazione formativa.

In questa prospettiva, la questione decisiva non è tanto se usare o meno l'intelligenza artificiale, quanto piuttosto come orientarne il suo utilizzo in modo pedagogicamente fondato, affinché essa rimanga uno strumento di supporto e non alteri il carattere umano dell'insegnamento. Per i docenti questo aspetto assume un peso particolare, poiché il lavoro educativo si fonda, oltre che sulla trasmissione di contenuti, anche e soprattutto sull'osservazione dei bisogni, sulla mediazione relazionale, sulla cura dei tempi di apprendimento e sulla costruzione di un clima di fiducia indispensabile allo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini e dei ragazzi. Questi ultimi aspetti sono ancora più rilevanti all'inizio della carriera scolastica, dove le bambine e i bambini iniziano il loro percorso (Cascino, 2025).

Su un piano interpretativo, e sulla base della lettura congiunta di Cascino (2025), Lamacchia et al. (2025) e Zhang e Cao (2025), una didattica consapevole dell'intelligenza artificiale può essere intesa come una pratica chiamata a tenere insieme almeno quattro esigenze fondamentali: una dimensione critica, necessaria per riconoscere limiti e possibili distorsioni degli strumenti; una dimensione etica, legata alla tutela dell'equità, della privacy e dell'autonomia degli alunni; una dimensione professionale, che richiama la necessità di docenti formati e in grado di governare l'innovazione; e una dimensione relazionale, volta a preservare la centralità della presenza educativa e della relazione insegnante-alunno. Questa articolazione non corrisponde ad una classificazione formulata in qualche ricerca, ma è una sintesi interpretativa ricavata dall'intreccio dei principali nuclei tematici emersi nei contributi esaminati. L'equilibrio tra le dimensioni potrebbe consentire di evitare sia forme di entusiasmo ingenuo verso la tecnologia sia atteggiamenti esclusivamente difensivi, promuovendo invece un'integrazione dell'IA coerente con le finalità educative proprie della scuola.

Le ricerche considerate mostrano che l'apertura dei docenti verso l'IA è spesso accompagnata da bisogni formativi e da un atteggiamento cauto rispetto alla sua integrazione didattica (Lamacchia et al., 2025); mentre, il benessere degli insegnanti, appare legato non alla semplice presenza della tecnologia, ma alle condizioni concrete della sua introduzione, tra cui supporto organizzativo, alfabetizzazione digitale e percezione di controllo, nonché ai modi in cui essa incide sul ruolo professionale docente (Zhang & Cao, 2025). Ne deriva che l'innovazione scolastica non può essere valutata soltanto in termini di efficienza, ma dev'essere considerata anche in rapporto alle condizioni pedagogiche e organizzative della sua integrazione e al benessere professionale dei docenti, soprattutto in un segmento delicato come quello della scuola primaria.

Concludendo, diventa interessante passare dalla letteratura all'esperienza concreta degli insegnanti. Se gli studi esaminati hanno chiarito i principali quadri interpretativi, i rischi e le potenzialità dell'intelligenza artificiale in educazione, si potrà ora comprendere come tali questioni vengano effettivamente percepite, interpretate e tradotte nella pratica quotidiana dai docenti della scuola primaria. Il secondo capitolo, dunque, si collocherà in questa direzione e approfondirà il modo in cui gli insegnanti di un istituto comprensivo di Bassano del Grappa percepiscono tali temi.

SECONDO CAPITOLO

ANALISI DI CASO NEL TERRITORIO DI BASSANO DEL GRAPPA

La seconda parte dell'elaborato si concentrerà sull'analisi di questionari compilati dai docenti dei tre plessi della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa. In primo luogo, verranno illustrate le motivazioni che hanno orientato la scelta del tema; successivamente, sarà descritto il contesto in cui il questionario è stato proposto, insieme ai passaggi operativi e alle decisioni metodologiche che ne hanno guidato la costruzione sul piano pratico.

La sezione centrale del capitolo sarà dedicata all'analisi di caso, fondata sul questionario rivolto agli insegnanti, con l'obiettivo di indagare come essi percepiscano, nel proprio contesto lavorativo, l'attuale periodo storico in relazione all'impatto delle intelligenze artificiali, come ChatGPT, Canva AI e Perplexity. L'indagine intende inoltre esplorare quali strumenti vengano utilizzati dai docenti per accompagnare i bambini nella crescita all'interno di questo nuovo scenario, nonché comprendere se tale contesto venga vissuto come una risorsa oppure come un elemento di difficoltà e appesantimento. Infine, si cercherà di verificare l'eventuale presenza di differenze nella percezione del fenomeno in relazione all'età, agli anni di servizio, al plesso di appartenenza e al livello di formazione degli insegnanti.

2.1. SCELTA DEL TEMA DI RICERCA

La scelta di svolgere un'analisi di caso su questo argomento è nata da un bisogno personale e formativo reale. Essendo al quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, è emersa la necessità di approfondire e studiare il tema dell'intelligenza artificiale in ambito scolastico. In qualità di futura insegnante, ritengo infatti importante comprendere come la letteratura e le insegnanti delle scuole affrontino tale fenomeno e quale possa essere il ruolo della scuola, in quanto istituzione fondamentale della società, nell'accompagnare bambini e bambine verso il loro futuro.

Alla base della scelta del tema vi sono state alcune domande di fondo, che hanno orientato progressivamente l'intero lavoro di ricerca. Se i bambini saranno sempre più esposti alle tecnologie e alle intelligenze artificiali, e se già oggi tali trasformazioni sollevano interrogativi rilevanti sul futuro del lavoro e della società, allora appare necessario che gli educatori inizino ad interrogarsi sul modo in cui accompagnare le nuove generazioni dentro questo cambiamento.

Il confronto con la relatrice, la professoressa Paola Irato, ha consentito di confermare il tema di ricerca e di avviare una riflessione sulle modalità più adeguate per raccogliere informazioni significative. Da qui è maturata l'idea di realizzare un'analisi di caso all'interno dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa. La scelta di questo istituto è stata motivata da diverse ragioni. Anzitutto, si tratta di un istituto che comprende più plessi di scuola primaria e che, proprio per questa sua articolazione, offriva la possibilità di coinvolgere un numero maggiore di docenti nella compilazione di un possibile questionario, aumentando così la quantità delle risposte raccolte. Inoltre, si è trattato di un contesto già conosciuto dalla sottoscritta, sia per precedenti esperienze lavorative in uno dei plessi, sia per i percorsi di tirocinio svolti durante gli anni universitari all'interno dello stesso istituto. Tale vicinanza ha favorito una maggiore consapevolezza del contesto e ha reso più naturale l'avvio della ricerca.

2.2. IL CONTESTO SCOLASTICO

Il questionario è stato proposto all'interno dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa, una realtà scolastica articolata in più edifici collocati nel territorio bassanese. Da come si può leggere nel sito scolastico¹⁰, l'istituto è inserito in una realtà socioculturale di livello medio, caratterizzata da una composizione dell'utenza articolata e da una presenza significativa di alunni non italofoni, elemento che costituisce una possibilità di arricchimento culturale e una richiesta di maggiore attenzione nella modulazione dell'offerta formativa.

Le tre scuole primarie coinvolte nell'indagine sono il plesso Giuseppe Mazzini, il plesso Alessandro Campesano e la scuola Gaetano Giardino, plessi che si identificano

¹⁰ <https://www.ic1vittorelli.edu.it/>

generalmente con i quartieri nei quali sono inseriti e che rappresentano quindi porzioni differenti dello stesso contesto urbano. La scuola primaria G. Mazzini si distingue per la sua posizione centrale, affacciata sul Giardino Parolini, che consente di utilizzare con continuità le risorse del centro storico e i servizi culturali cittadini, tra cui la Biblioteca Civica; inoltre il plesso possiede un laboratorio di informatica, iPad a disposizione delle classi e spazi usati anche per attività di coding con Bee-Bot o Sphero Indi. La scuola primaria A. Campesano si trova nel quartiere di San Marco, in prossimità di viale Venezia e del quartiere Ca' Baroncello, quindi più facilmente raggiungibile in auto rispetto alla scuola nel centro storico; inoltre nell'ala nord del plesso sono presenti tre aule laboratoriali dedicate ad immagine, musica ed informatica. La scuola primaria G. Giardino, collocata invece nel quartiere di San Vito, si distingue per ambienti luminosi, ampi spazi esterni e una dotazione articolata di laboratori e strumenti digitali, tra cui un'aula iPad ed un laboratorio informatico. Quest'articolazione territoriale permette di raccogliere punti di vista provenienti da contesti scolastici diversi, ma appartenenti alla medesima cornice istituzionale, rendendo magari interessante comparare i tre plessi tra loro. Nel complesso, tutti e tre mostrano una certa attenzione agli ambienti e agli strumenti digitali, aspetto che rende ancora più significativo indagare come i docenti percepiscano l'intelligenza artificiale nel proprio lavoro educativo.

Bassano del Grappa rappresenta un contesto particolarmente interessante per questo studio perché non corrisponde né a una realtà rurale marginale né a una grande metropoli. Secondo i dati ufficiali del Censimento permanente della popolazione, al 31 dicembre 2023 il comune contava 42.405 abitanti. Si tratta dunque di una città di medie dimensioni, inserita in un territorio dinamico e vivace sul piano sociale ed educativo, ma ancora contenuto nelle sue dimensioni.¹¹

Proprio per questa sua collocazione intermedia, Bassano del Grappa costituisce un osservatorio significativo rispetto ai temi affrontati nella presente tesi. In un contesto che non è periferico rispetto ai processi di innovazione, ma che al tempo stesso non possiede le caratteristiche di complessità e accelerazione tipiche di una grande città, risulta particolarmente interessante interrogarsi su come gli insegnanti percepiscano

¹¹ https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/Censimento-permanente-popolazione_Anno-2023_Veneto.pdf

l'impatto dell'IA in ambito scolastico ed educativo. Le opinioni dei docenti raccolte nei tre plessi permetteranno quindi di leggere il rapporto tra scuola e intelligenza artificiale dentro una realtà concreta, quotidiana e rappresentativa nel suo piccolo.

2.3. LA COSTRUZIONE DELLO STRUMENTO D'INDAGINE

Una volta individuato l'istituto, è stata contattata la dirigente scolastica per richiedere un appuntamento e presentare il progetto di ricerca. La dirigente, mostrando interesse per il tema, ha indirizzato il contatto verso una referente che si occupa dei tesisti e con la quale è stato mantenuto un confronto durante tutto il periodo di raccolta dei dati. Ottenuto il consenso, è iniziata la fase di costruzione dello strumento di ricerca.

In una prima fase di progettazione, non era ancora del tutto definito se l'indagine avrebbe dovuto assumere una forma esclusivamente quantitativa oppure integrare anche una componente qualitativa, attraverso domande a risposta aperta o brevi interviste. Dopo un confronto iniziale, tuttavia, questa seconda possibilità è stata progressivamente accantonata. L'inserimento di una parte qualitativa, infatti, nel caso di eventuali interviste, avrebbe implicato la raccolta di nominativi e contatti personali, riducendo così il livello di anonimato garantito ai partecipanti. Per tale ragione, e poiché i quesiti emersi nella fase di elaborazione risultavano adeguatamente indagabili anche attraverso risposte strutturate, si è scelto di mantenere il questionario in forma quantitativa, così da assicurare la tutela della *privacy* dei *docenti* e maggiore semplicità e velocità nella compilazione.

Per la somministrazione è stato scelto Google Moduli, ritenuto un mezzo semplice, accessibile e già familiare agli insegnanti. Tale scelta è stata funzionale poiché ha consentito una gestione ordinata ed efficace delle risposte, dal momento che Google Moduli consente l'esportazione dei dati in un foglio di calcolo collegato, utile per le operazioni di analisi. La decisione è stata condivisa sia con la professoressa relatrice sia con la referente dell'istituto.

All'inizio del questionario è stata inserita una breve presentazione personale, nella quale è stato spiegato che l'analisi attraverso lo strumento, rientra nella ricerca per la tesi di laurea, poi è stato garantito l'anonimato e sono stati ringraziati anticipatamente

i partecipanti. Inoltre, nella stessa parte introduttiva, sono stati esplicitati: il tema della tesi, la durata indicativa del questionario e una distinzione preliminare tra strumenti digitali (come la LIM, il computer e Kahoot!) e le intelligenze artificiali (ChatGPT, Canva AI e Perplexity). Tale precisazione è stata inserita per evitare possibili fraintendimenti terminologici durante la compilazione e per rendere più affidabili le risposte, chiarendo fin dall'inizio il significato dei concetti utilizzati nel questionario.

La definizione dei quesiti è nata dall'intreccio tra lo studio della letteratura sul tema in questione e una serie di interrogativi personali maturati durante il percorso di ricerca. Nel corso della lettura degli articoli, sono stati progressivamente annotati i nuclei concettuali ritenuti più significativi, successivamente messi in relazione con i dubbi e le domande che hanno orientato l'intera analisi di caso. L'obiettivo è stato quello di costruire quesiti semplici, comprensibili e pertinenti, capaci di andare direttamente al punto senza risultare ambigui.

Il questionario è stato quindi organizzato in sezioni tematiche, in modo da rendere più chiara e ordinata la compilazione. La prima sezione, intitolata "Profilo dell'insegnante", raccoglie informazioni relative alla fascia d'età, agli anni di servizio, al plesso di appartenenza e alla formazione specifica nella didattica digitale. Questa parte iniziale è stata pensata per avere alcune variabili utili a descrivere il profilo dei rispondenti e, successivamente, osservare eventuali differenze tra gruppi.

La seconda sezione, "Percezione del periodo storico e dell'intelligenza artificiale", approfondisce il modo in cui i docenti percepiscono la presenza crescente dell'intelligenza artificiale nella società e nella scuola. In tale parte vengono indagati, tra gli altri aspetti, l'influenza già esercitata dall'intelligenza artificiale sul lavoro insegnante, il grado di preoccupazione, il senso di preparazione personale, il livello di conoscenza degli strumenti più noti e il bisogno percepito di una formazione più specifica sull'IA.

La terza sezione, ovvero "Intelligenza artificiale e bambini", si concentra sul rapporto tra questi strumenti e l'età evolutiva. In essa ci sono quesiti relativi al ruolo dell'insegnante nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'intelligenza artificiale, ai possibili effetti sui processi di apprendimento, al rischio di passività, alla relazione

educativa, al tema dell'inclusività e alla possibilità di promuovere una prima alfabetizzazione all'intelligenza artificiale anche in età scolare.

La quarta sezione, riferita all' "Uso professionale dell'intelligenza artificiale", prende in esame il rapporto tra i docenti e l'utilizzo concreto di tali strumenti nel proprio lavoro. Vengono infatti rilevati la frequenza d'uso, le principali applicazioni impiegate, gli scopi professionali per cui vengono eventualmente utilizzate, le principali preoccupazioni didattiche e la presenza o meno, nella scuola, di linee guida condivise su questi temi, oltre alla percezione del supporto ricevuto dall'istituto e dell'adeguatezza delle dotazioni tecnologiche.

L'ultima sezione, "Stimolare il pensiero critico", approfondisce invece una dimensione ritenuta centrale all'interno della presente ricerca. Essa comprende domande sull'importanza attribuita al pensiero critico nella scuola primaria, sulla frequenza con cui vengono proposte attività di *problem solving*, pensiero divergente e metodologie attive, sugli strumenti utilizzati per promuovere tali competenze e sulla necessità di accompagnare gli alunni verso un controllo critico delle risposte generate dai sistemi di intelligenza artificiale.

Nel complesso, il questionario è risultato composto da 35 *item*, distribuiti nelle cinque sezioni sopra descritte. Dopo una serie di modifiche e revisioni, si è cercato di mantenere una lunghezza sostenibile, stimando un tempo di compilazione di circa 15 minuti, così da favorire una partecipazione più ampia. La scelta è stata dunque orientata verso uno strumento sufficientemente articolato da raccogliere dati significativi, ma al tempo stesso non troppo esteso, nel rispetto del tempo che gli insegnanti mettevano a disposizione per la ricerca.

Per quanto riguarda il formato delle risposte, si è scelto prevalentemente di utilizzare scale a cinque opzioni. Questa soluzione è stata ritenuta più equilibrata rispetto ad una scala a quattro opzioni, poiché consente ai rispondenti di esprimere anche una posizione intermedia quando non ci si riconosce in un orientamento positivo o negativo. In questo modo sono state date maggiori sfumature ed è stata evitata una forzatura nelle risposte. Oltre alle domande che richiedevano una singola risposta, sono stati inseriti anche quesiti in cui si potevano selezionare più opzioni, esplicitamente segnalati nel testo del questionario ed evidenti graficamente; in alcuni

casi era presente anche l'opzione "Altro", così da lasciare spazio a risposte non previste in partenza.

Una volta ultimata una prima versione del questionario, prima dell'invio ufficiale alla referente dell'istituto, è stata svolta una fase di prova informale. Il modulo è stato inizialmente compilato da una mia collega universitaria, con la richiesta di dare un *feedback* critico sulla chiarezza delle domande e sulla comprensibilità generale dello strumento. Da ciò è emersa la necessità di riformulare un quesito che risultava poco chiaro, che poi è stato modificato. In un secondo momento, il questionario è stato fatto compilare anche ad un mio familiare, scelto come ulteriore prova proprio perché meno esperto dal punto di vista tecnologico e del contenuto. Questo secondo passaggio si è rivelato utile per verificare non solo la comprensione dei quesiti, ma anche la facilità di accesso e di utilizzo di Google Moduli da parte di una persona non particolarmente abituata agli strumenti digitali.

Ricevuti riscontri complessivamente positivi e definita la versione finale insieme alla relatrice, il questionario è stato trasmesso alla referente dell'istituto, che ha provveduto a predisporre ed inviare la comunicazione ai docenti delle scuole primarie coinvolte, inserendo anche il mio indirizzo e-mail per eventuali richieste di chiarimento. Nella mail di accompagnamento sono stati indicati il tema della ricerca e il tempo stimato per la compilazione. In allegato sarà riportato il questionario nella sua versione integrale, così da offrire un quadro completo di tutti i quesiti proposti.

In conclusione, si fa riferimento alla raccolta dei dati. Quest'ultima si è sviluppata nell'arco di circa due mesi, durante i quali è stato necessario sollecitare più volte la partecipazione dei docenti, fino al raggiungimento di 37 questionari compilati.

La popolazione alla quale è stato inviato il questionario (che raffigura anche il campione della ricerca) comprende 57 persone, somma dei docenti dei tre plessi delle scuole primarie dell'Istituto Comprensivo. I questionari restituiti sono stati 37, corrispondenti al 64,9% del totale. In letteratura divulgativa, la valutazione del tasso di risposta varia in base al pubblico coinvolto; nel caso di gruppi specifici come per i docenti di una scuola, una partecipazione superiore al 50% viene considerata positiva, valori intorno o superiori al 60% indicano davvero una buona adesione, e quelli superiori al 70% una

partecipazione eccellente.¹² Dunque, il tasso di risposta ottenuto, circa 65%, evidenzia una buona partecipazione da parte della popolazione coinvolta. Tale percentuale è davvero adeguata considerando la natura descrittivo-esplorativa della presente ricerca, che non intende generalizzare i risultati a contesti più ampi, ma approfondire in modo circoscritto e significativo un caso specifico. In questo senso, il numero di risposte ottenute consente di ritenere l'indagine sufficientemente solida per essere trattata come analisi di caso.

2.4. ANALISI DEI DATI

La presente sezione riporta l'analisi descrittivo-esplorativa dei dati raccolti attraverso il questionario somministrato ai docenti dei tre plessi della scuola primaria dell'istituto coinvolto. I rispondenti del plesso A. Campesano sono stati 14, quelli del G. Mazzini 13, mentre quelli del G. Giardino 10; per un totale di 37 su 57 docenti.

Dal punto di vista anagrafico e professionale, il gruppo dei rispondenti risulta composto in prevalenza da docenti collocati nella fascia d'età 51-60 anni, che sono 13 del campione effettivo; seguono 9 insegnanti della fascia 41-50 anni, poi coloro che hanno 31-40 anni (che sono 7), i docenti con più di 60 anni sono invece 5, ed infine, quelli con meno di 30 anni sono solo 3.

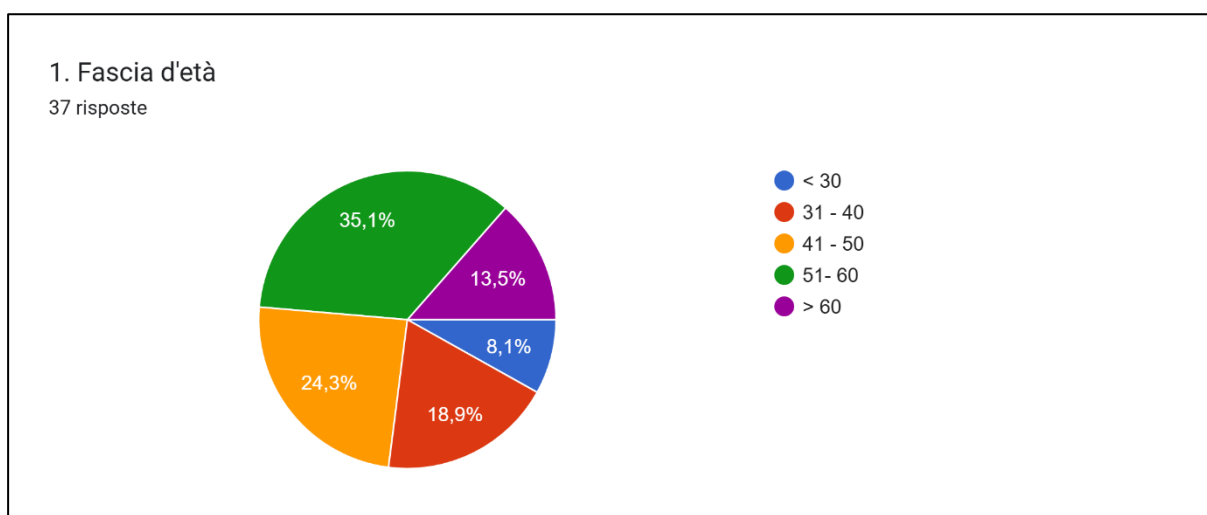


Grafico 1: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

¹² <https://www.simpplr.com/blog/survey-benchmarks-response-rates/>

Un andamento analogo emerge anche rispetto agli anni di servizio. La quota più consistente è costituita da insegnanti con 21-30 anni di esperienza, pari al 35%; seguono, con la stessa incidenza del 21,6%, sia i docenti con oltre 30 anni di servizio che quelli con meno di 5. Mentre, risultano meno rappresentati i gruppi con 11-20 anni e con 6-10 anni di servizio, entrambi pari quasi all'11%.

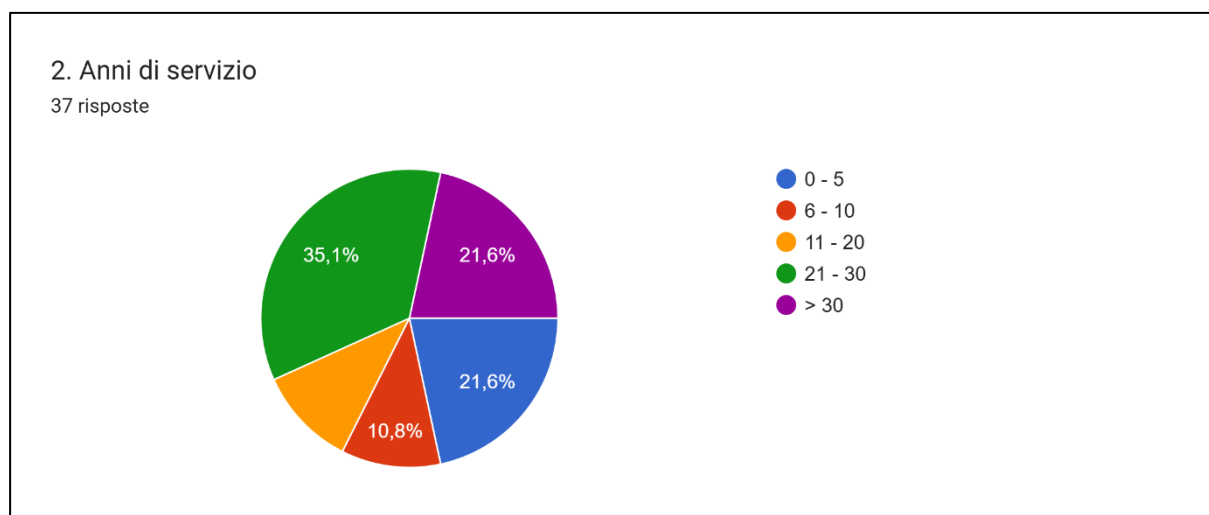


Grafico 2: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Nel complesso, il campione appare quindi caratterizzato soprattutto da una presenza significativa di docenti con un'età tra i 41 e i 60 anni e quindi un'esperienza medio-lunga.

Per quanto riguarda la formazione nella didattica digitale, la maggior parte dei partecipanti dichiara di aver preso parte a corsi di aggiornamento brevi, indicati dal 73% dei rispondenti. Una quota più ridotta afferma di non aver ricevuto alcuna formazione specifica, pari al 13,5%, mentre l'11% riferisce un percorso prevalentemente da autodidatta e solo una persona (2,7%) segnala il possesso di una specializzazione.

L'analisi procede per sezioni tematiche, in coerenza con la struttura del questionario, e si articola nelle quattro sottosezioni spiegate nel precedente sottocapitolo. Le riflessioni svolte vanno intese come tendenze interne al campione e non come *pattern* universali; inoltre, la dimensione ridotta di alcuni sottogruppi, ad esempio i docenti sotto

i 30 anni che sono solo 3, limita la possibilità di trarre forti inferenze riguardanti gli stessi.

2.4.1. PERCEZIONE DEL PERIODO STORICO E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Questa sottosezione analizza congiuntamente i quesiti relativi: alla percezione dell'influenza dell'IA sul lavoro insegnante (Q5); alla preoccupazione per la sua crescente presenza nella società (Q6); al senso di preparazione personale (Q7); al livello di conoscenza degli strumenti (Q8); alle emozioni associate all'IA (Q9 e Q10); e al bisogno percepito di ulteriore formazione (Q11). L'obiettivo è far emergere il quadro complessivo delle percezioni, verificando se si delinei un orientamento univoco o piuttosto un profilo ambivalente.

Alla domanda sull'influenza che l'IA starebbe già esercitando sul lavoro degli insegnanti (Q5), le risposte si distribuiscono in modo bimodale: il 40,5% indica «abbastanza», il 19% sceglie «molto» e dall'altra parte circa il 38% sceglie «poco». Il dato suggerisce che la maggioranza ne riconosce l'influenza, ma non la considera ancora troppo incisiva.

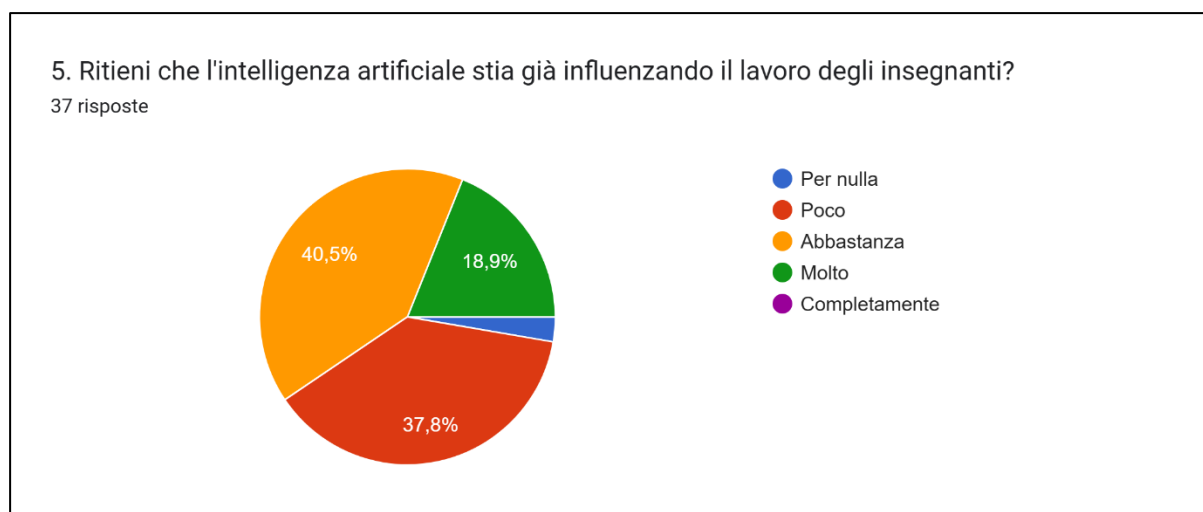


Grafico 3: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Più marcata, invece, è la preoccupazione per la presenza crescente dell'IA nella società (Q6). Oltre la metà del campione dichiara che l'IA li preoccupa «abbastanza» e un ulteriore 29,7% ha scelto «molto»; con l'aggiunta del 5% che indica una preoccupazione completa, si raggiunge complessivamente l'86,5% di risposte che esprimono un livello medio-alto. Solo 2 rispondenti dichiarano poca preoccupazione e 3 la escludono. Si tratta di uno dei dati più netti dell'intero questionario e descrive persone che percepiscono l'IA come un fenomeno tutt'altro che neutro.

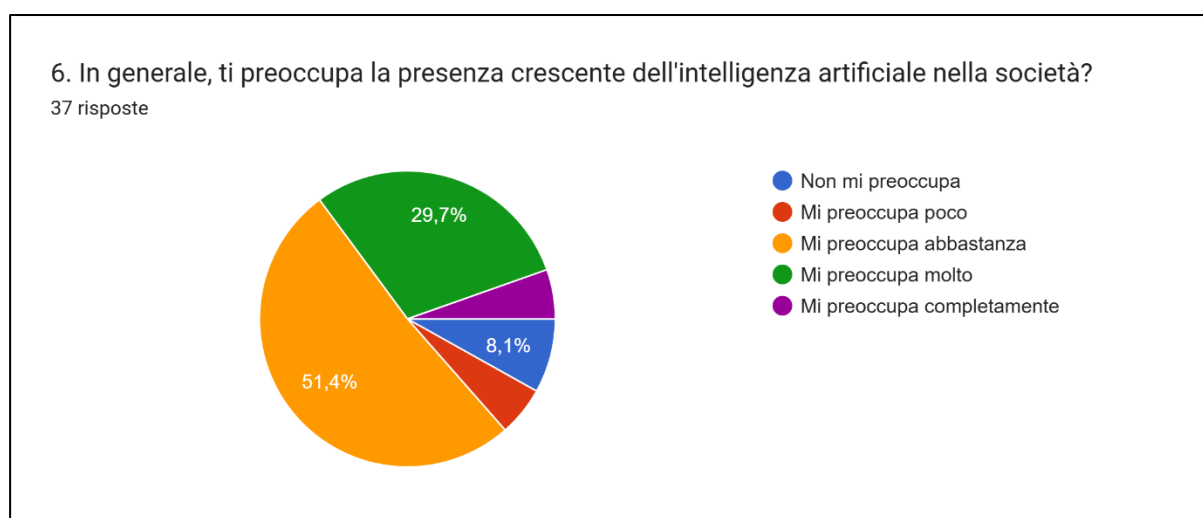


Grafico 4: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Un'indicazione interessante emerge rispetto alla formazione: i 5 docenti privi di formazione specifica nella didattica digitale esprimono tutti una preoccupazione marcata riguardante l'IA nella società (3 risposte «abbastanza» e 2 «completamente»). Pur nella limitatezza dei numeri, il dato sembra suggerire che l'assenza totale di formazione possa associarsi a livelli di preoccupazione più elevati.

A fronte della preoccupazione diffusa rilevata nel quesito precedente, il senso di preparazione ad affrontare i cambiamenti che l'IA può portare nel mondo della scuola (Q7) appare diviso. Meno della metà dei rispondenti affermano che si sentono «abbastanza» (43,2%) e «molto» preparati, mentre più del 50% ha risposto «poco» (48,6%) o «per nulla» preparati ad affrontare i cambiamenti che l'IA può portare al mondo scolastico.

7. Ti senti adeguatamente preparata/o ad affrontare i cambiamenti che l'intelligenza artificiale può portare nel mondo della scuola?

37 risposte

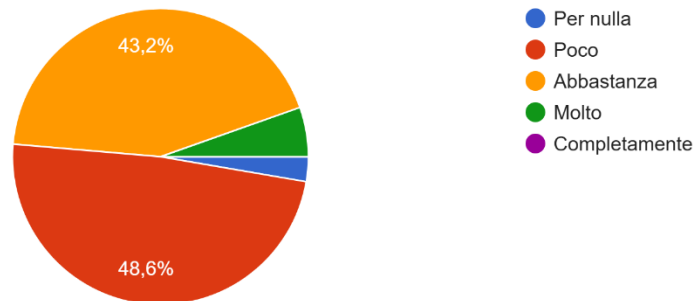


Grafico 5: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Una distribuzione quasi bimodale, con una lieve prevalenza della percezione di scarsa preparazione. Ne emerge quindi un quadro non univoco: alla diffusa consapevolezza della rilevanza del fenomeno si affianca un senso di preparazione ancora incerto, che appare distribuito in modo piuttosto equilibrato tra percezione di media adeguatezza e percezione di fragilità.

Il dato sulla conoscenza degli strumenti d'intelligenza artificiale (Q8), però, fa riflettere: 26 rispondenti dichiarano un uso occasionale dell'intelligenza artificiale, mentre 9 la usano regolarmente e approfonditamente. Il profilo prevalente, come si nota dal grafico sottostante, è quello di una familiarità ancora limitata e non sistematica con tali strumenti. Il dato merita quindi una precisazione. A fronte della distribuzione quasi bimodale rilevata nella Q7, ci si sarebbe potuti attendere una divisione analoga anche rispetto alla familiarità con gli strumenti. Le risposte mostrano invece una prevalenza dell'uso occasionale: 26 docenti su 37 dichiarano infatti un utilizzo non sistematico dell'IA. Il dato suggerisce dunque che la percezione di sentirsi abbastanza preparati ad affrontare i cambiamenti introdotti dall'IA non coincide necessariamente con l'uso degli stessi nella vita di tutti i giorni.

8. Come definiresti la tua conoscenza attuale delle principali intelligenze artificiali (ChatGPT, Canva AI, Perplexity...)?

37 risposte

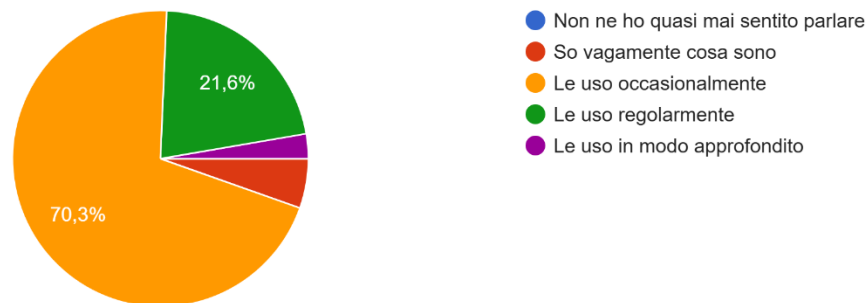


Grafico 6: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Anche in questo caso un confronto tra sottogruppi aggiunge un elemento utile, pur senza consentire generalizzazioni. I 3 rispondenti sotto i 30 anni dichiarano tutti un uso occasionale degli strumenti di intelligenza artificiale e si percepiscono tutti «poco» preparati ad affrontarne i cambiamenti nel mondo scolastico. Pur trattandosi di un numero troppo esiguo per trarre conclusioni solide, il dato non conferma l'ipotesi che ci si potrebbe fare di una maggiore familiarità digitale automaticamente associata alle età più giovani.

Diventa interessante, in questo momento, osservare cosa provoca a livello emotivo l'intelligenza artificiale (Q9). Su questo piano si nota un quadro sfaccettato. Al nono quesito, domanda a risposta multipla sulle emozioni associate all'IA, la «curiosità» è l'emozione più frequente, selezionata da 26 rispondenti su 37 (70%). La «leggera paura» è la seconda più citata, presente nelle risposte di 15 docenti (40,5%). È significativo che 8 rispondenti selezionino congiuntamente entrambe le opzioni, indicando una coesistenza esplicita di attrazione cognitiva ed apprensione. L'«indifferenza» è indicata da 4 rispondenti, l'«entusiasmo» da 3 e l'«ansia e paura» in senso forte da altri 3. Il rapporto emotivo con l'IA non si riduce, dunque, né ad un'apertura entusiastica né ad un rifiuto timoroso, ma si caratterizza per un'ambivalenza in cui la curiosità prevale numericamente senza cancellare la componente di timore.

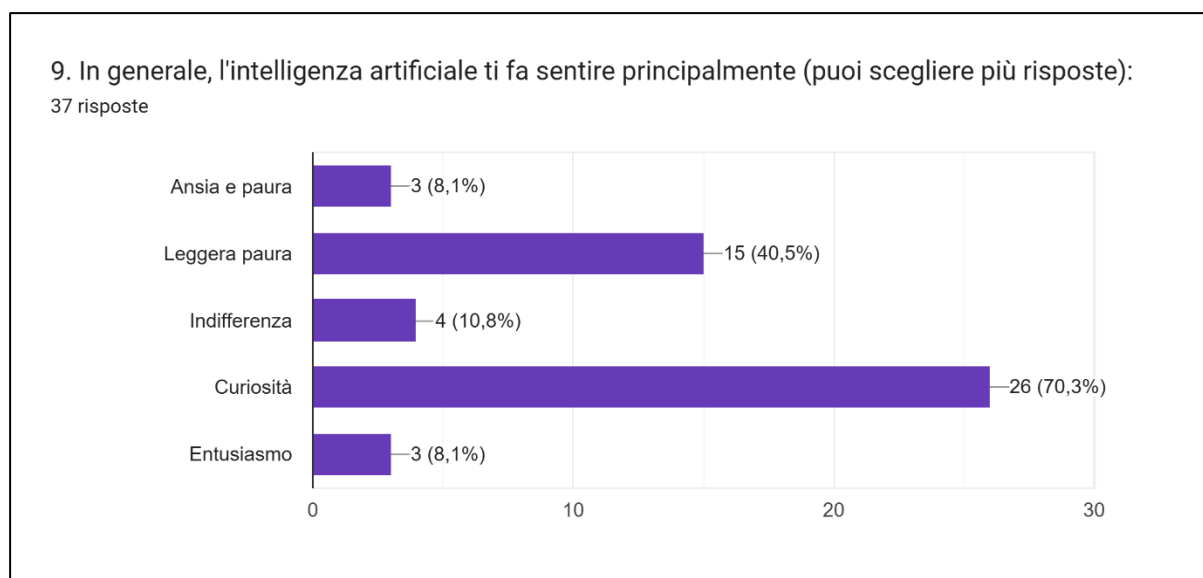


Grafico 7: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Quando però lo sguardo si sposta dal presente al futuro scolastico (Q10, anch'essa a risposta multipla), il quadro emotivo si modifica in modo significativo. La preoccupazione diventa l'emozione dominante, indicata da 30 rispondenti su 37 (81%), l'ansia da 3 e l'indifferenza da altri 3. La fiducia raccoglie soltanto 4 rispondenti (quasi 11%), e la serenità un unico caso. La quasi totalità del campione associa dunque il futuro scolastico con più IA ad un sentimento di preoccupazione, in modo trasversale a tutte le fasce d'età. La tensione con la curiosità espressa nella domanda precedente è evidente: i docenti sono curiosi verso l'intelligenza artificiale in sé, ma preoccupati per le sue implicazioni nel contesto educativo.

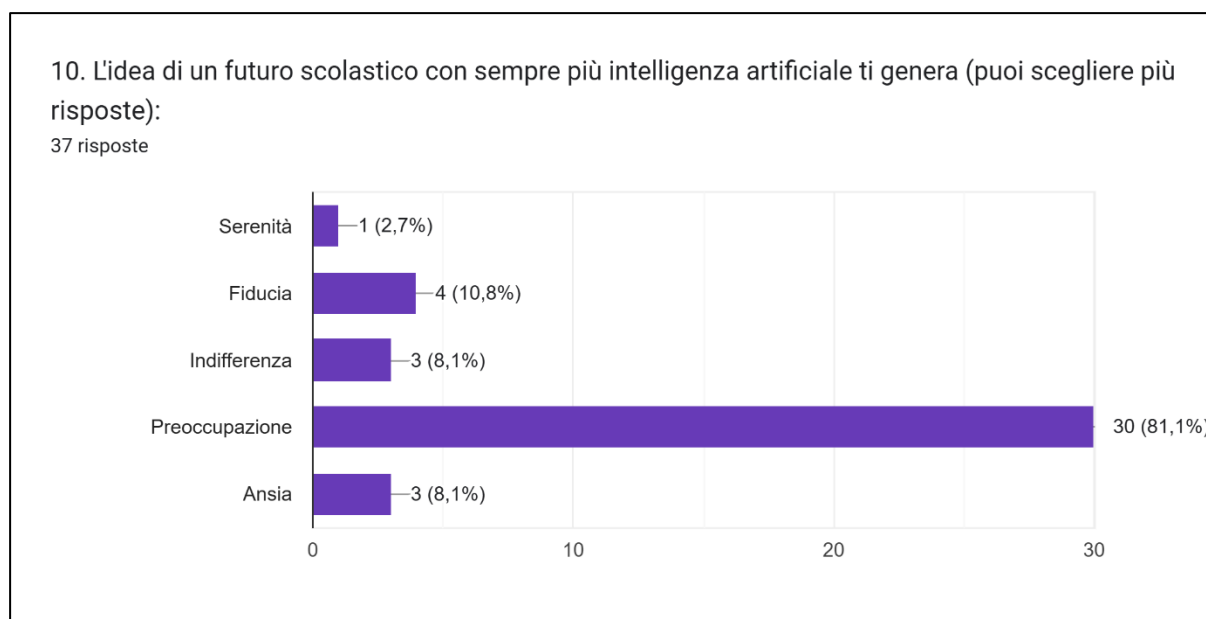


Grafico 8: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Infine, analizzando l'ultimo quesito di questa sezione, si osserva come il bisogno di formazione specifica sull'uso dell'intelligenza artificiale (Q11) sia ampiamente riconosciuto: 15 rispondenti indicano «abbastanza», 7 «molto» e 5 «completamente», per un totale del 73% che esprime questo bisogno. Solo 10 rispondenti rispondono che ne hanno «poco» bisogno. Il dato appare coerente con quanto emerso nella settima domanda, che restituiva un senso di preparazione nell'affrontare l'inserimento dell'IA a scuola non ancora stabile né uniformemente percepito (dove più di metà dei rispondenti si collocava sul versante della scarsa preparazione) e contribuisce a delineare il profilo di un corpo docente che avverte la necessità di un accompagnamento formativo.

11. Ritieni che ti servirebbe più formazione specifica sull'uso dell'intelligenza artificiale per stare al passo?

37 risposte

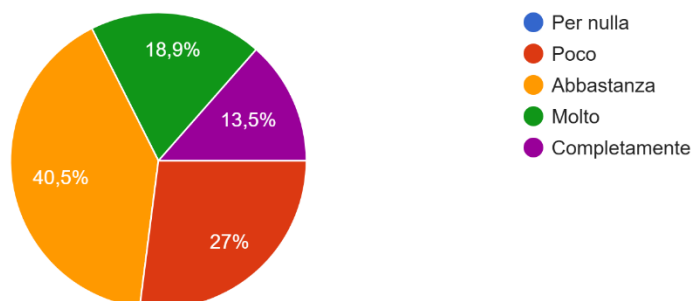


Grafico 9: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Concludendo, il profilo che emerge è quello di un corpo docente formato da persone che riconoscono la presenza dell'IA come fenomeno rilevante nella società, vi si avvicinano con curiosità ma anche con una preoccupazione diffusa e pervasiva, particolarmente pronunciata quando si proietta nel futuro scolastico. La preparazione è percepita come insufficiente da circa la metà del campione, la conoscenza degli strumenti è prevalentemente occasionale e il bisogno di formazione è ampiamente riconosciuto. Il quadro complessivo non è né di rifiuto né di entusiasmo, ma di un'ambivalenza strutturale in cui curiosità e preoccupazione coesistono in modo trasversale. Questo profilo pone una questione pedagogica rilevante: la disponibilità a confrontarsi con l'IA esiste, ma è accompagnata dalla percezione di non possedere ancora gli strumenti formativi, conoscitivi e orientativi, per farlo con piena consapevolezza.

2.4.2. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E BAMBINI

La seconda sezione tematica esplora il rapporto tra intelligenza artificiale e dimensione educativa dell'infanzia, attraverso *item* che indagano: il ruolo percepito dell'insegnante nella guida ad un uso consapevole dell'IA (Q12); i possibili effetti sull'apprendimento e sulla passività (Q13 e Q14); la difficoltà di stimolare pensiero critico e creatività (Q15);

il rischio per la relazione educativa (Q16); il potenziale inclusivo (Q17); l'alfabetizzazione all'IA (Q18 e Q19); l'effetto sulla creatività infantile (Q20); e la stima dell'uso domestico da parte degli studenti (Q21). L'obiettivo della sezione è esplorare come i docenti percepiscano l'impatto dell'intelligenza artificiale sulla dimensione educativa dell'infanzia, con particolare attenzione al ruolo di mediazione dell'insegnante, ai possibili effetti sui processi di apprendimento e sulla relazione educativa, nonché alla necessità di promuovere nei bambini un uso consapevole e criticamente orientato di tali tecnologie.

Un primo dato emerge con chiarezza: i docenti riconoscono in modo netto il proprio ruolo nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'IA (Q12). Come risposta alla domanda "Pensi di avere, come insegnante, un ruolo nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'intelligenza artificiale?" l'8% indica «completamente», il 51% e quindi la maggioranza risponde «molto» e quasi il 30% «abbastanza». Solo 4 docenti indicano «poco». Dunque, quasi il 90% dei docenti riconosce (anche se alcuni in parte) questo ruolo. Si tratta di una percezione largamente condivisa, che testimonia una consapevolezza della responsabilità educativa nell'ambito in questione.

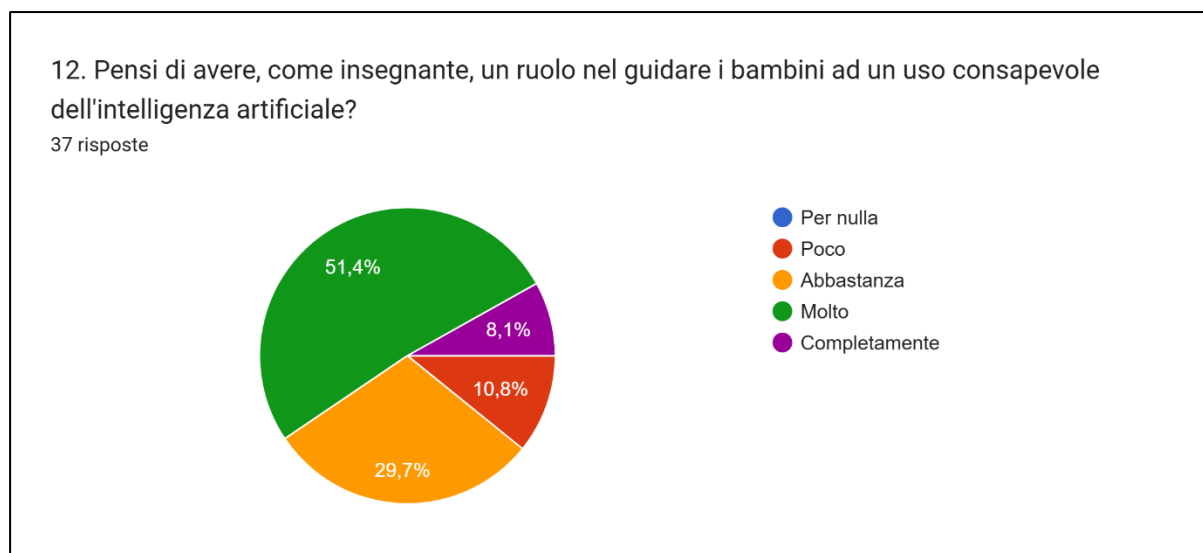


Grafico 10: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Per quanto riguarda gli effetti che l'IA può portare all'apprendimento dei bambini (Q13), le risposte mostrano un orientamento complessivamente favorevole all'idea che un

cambiamento possa essere probabile: 17 docenti scelgono infatti «molto», 6 «abbastanza» e 2 «completamente». Nel complesso, dunque, oltre due terzi del campione (67,6%) ritiene che l'intelligenza artificiale possa incidere in misura significativa sul modo in cui i bambini apprendono. Resta però presente una quota non marginale di docenti che ridimensiona questo impatto: 11 rispondenti indicano «poco» e 1 «per nulla», per un totale di 32,4%. Il dato suggerisce quindi che, pur prevalendo l'idea di una trasformazione rilevante, non vi sia ancora un orientamento del tutto compatto. Si specifica che il quesito non chiedeva se tale cambiamento fosse percepito in termini positivi o negativi, ma solamente che avvenisse o meno.

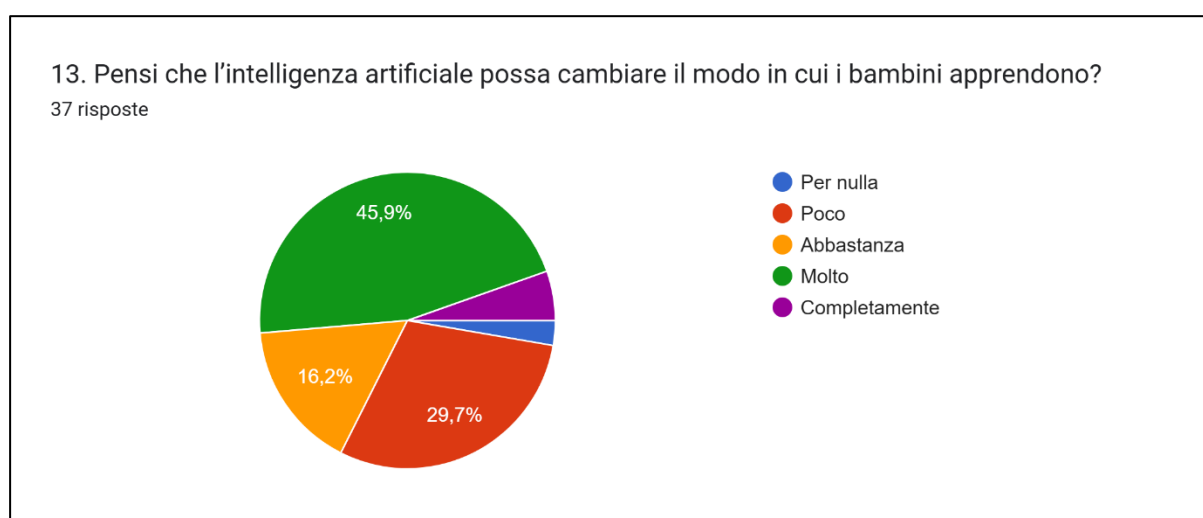


Grafico 11: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Molto più netta appare, invece, la percezione dei possibili rischi educativi connessi all'utilizzo dell'intelligenza artificiale. Alla domanda se i bambini possano diventare più passivi a causa dell'IA (Q14), la grande maggioranza del campione esprime un accordo medio-alto: quasi la metà dei rispondenti sceglie «molto», mentre ulteriori risposte si concentrano su «abbastanza» e «completamente», fino a raggiungere complessivamente l'86,5% del campione. Le posizioni di segno opposto risultano quindi residuali, il che rende questo uno dei dati più compatti dell'intero questionario.

Un andamento molto simile emerge anche nel quesito successivo (Q15), relativo alla difficoltà di stimolare pensiero critico e creatività nei bambini rispetto al passato. Anche in questo caso prevalgono nettamente le risposte collocate nelle fasce medio-alte, che

raggiungono complessivamente quasi l'84% del campione. Il dato suggerisce che molti docenti percepiscono oggi una maggiore fatica nel sostenere dimensioni centrali dello sviluppo cognitivo, come l'autonomia di giudizio, l'elaborazione personale e la creatività.

Va comunque precisato che quest'ultima percezione non può essere attribuita in modo esclusivo alla presenza dell'IA, poiché può risentire anche di trasformazioni più ampie sul piano sociale, culturale e tecnologico. Considerati insieme, però, i due item (Q14 e Q15) delineano un quadro chiaramente prudente: l'intelligenza artificiale non viene percepita soltanto come un cambiamento tecnico, ma anche come un possibile fattore di passivizzazione e di ulteriore complessità nel compito educativo della scuola primaria. In questo senso, i risultati si collegano coerentemente al clima di preoccupazione verso il futuro scolastico già emerso nella prima sezione.

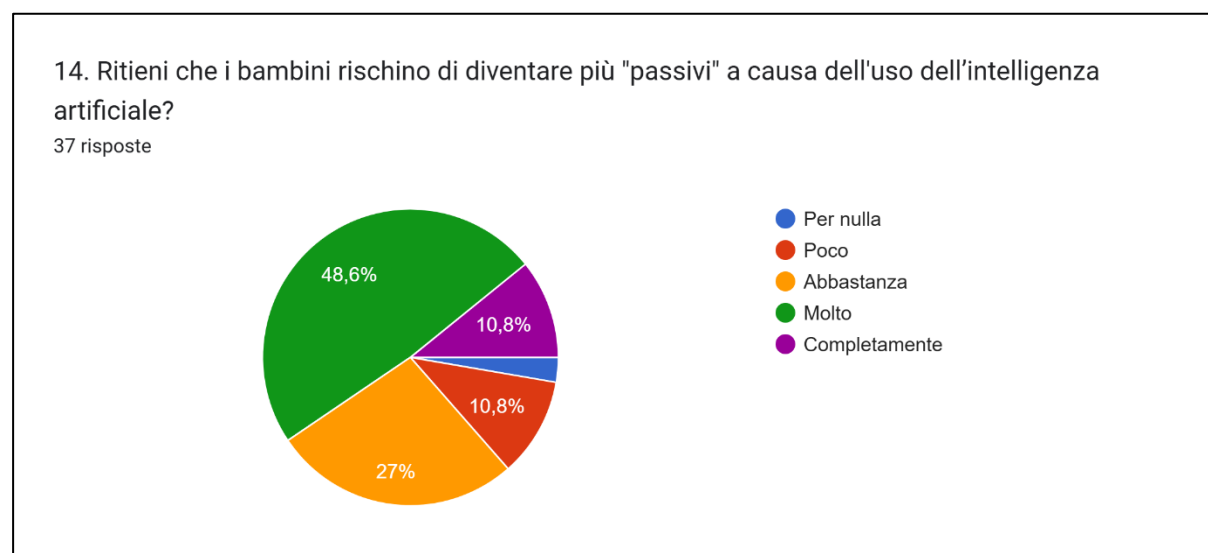


Grafico 12: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

15. Ritieni più difficile stimolare pensiero critico e creatività nei bambini rispetto al passato?

37 risposte

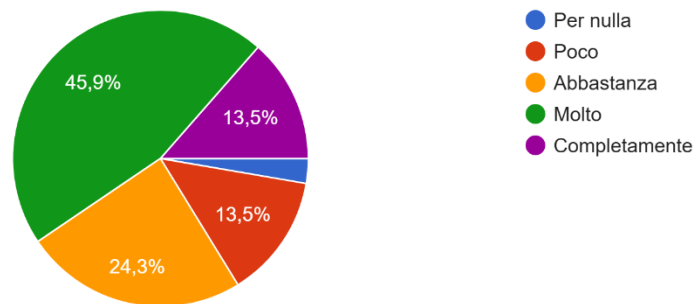


Grafico 13: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Più sfumata, invece, è la percezione del possibile rischio che l'intelligenza artificiale possa avere nel compromettere la relazione educativa tra insegnante e alunno (Q16). Le risposte non mostrano la stessa compattezza osservata rispetto al tema della passività: prevalgono sì le posizioni che riconoscono almeno un rischio moderato, che nel complesso raggiungono il 59% del campione, ma resta consistente anche la quota di chi lo ridimensiona o lo esclude, pari al 41%. Il dato suggerisce quindi che, nel caso analizzato, i docenti tendano a percepire l'IA come più problematica sul piano dell'autonomia cognitiva dei bambini che non su quello del legame educativo in senso stretto. In altri termini, il timore non sembra concentrarsi tanto sulla sostituzione della relazione, quanto piuttosto sugli effetti che un uso poco guidato delle tecnologie potrebbe avere sui processi di apprendimento e partecipazione attiva.

16. Secondo te, l'uso dell'intelligenza artificiale potrebbe mettere a rischio la relazione educativa tra insegnante e alunno?

37 risposte

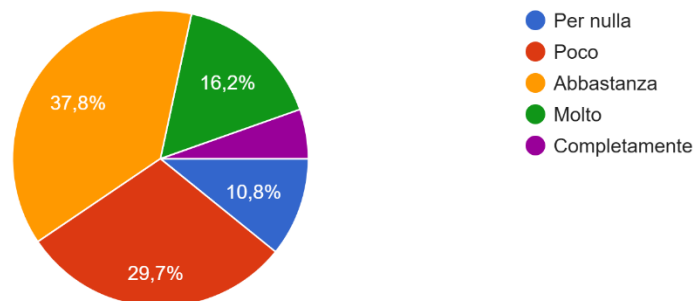


Grafico 14: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Su questa base, è ora opportuno considerare il quesito successivo. Un quadro interessante emerge quando l'attenzione si sposta sulle potenzialità educative dell'IA. Alla domanda sul possibile contributo all'inclusione e al supporto degli alunni (Q17), prevalgono orientamenti moderatamente favorevoli: quasi la metà dei docenti giudica l'IA «abbastanza» utile e un'ulteriore quota la considera «molto» utile, fino a raggiungere complessivamente il 62% delle risposte. Tuttavia, più di un terzo del campione si colloca ancora su posizioni di scarsa fiducia, segnalando che il potenziale inclusivo dello strumento viene riconosciuto, ma non in modo unanime né pienamente consolidato.

17. Pensi che l'intelligenza artificiale possa aiutare a migliorare l'inclusività e il supporto ai bambini?
37 risposte

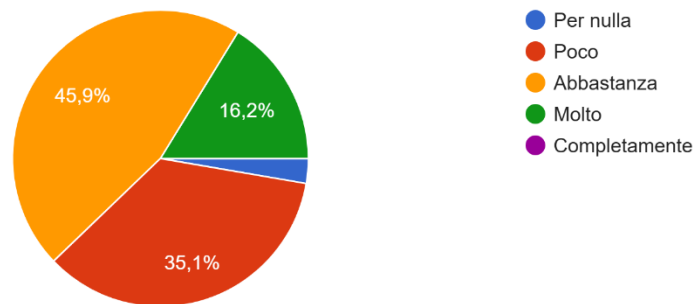


Grafico 15: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Una tendenza simile, cioè favorevole, si osserva anche rispetto all'importanza attribuita all'alfabetizzazione all'IA per i bambini (Q18). Nel complesso, il 73% dei rispondenti ritiene che essa sia almeno «abbastanza» importante, e oltre un terzo la considera «molto» importante. Si tratta di un dato significativo, perché suggerisce che la maggioranza dei docenti non vede l'intelligenza artificiale soltanto come un tema da gestire sul piano organizzativo o tecnico, ma anche come un “contenuto” da affrontare già nella scuola primaria. Resta però presente un 27% che indica «poco», segnale di una cautela non trascurabile rispetto all'opportunità o alla priorità di introdurre esplicitamente questi temi con i bambini.

Spostandosi al quesito che indaga la capacità percepita dagli insegnanti di spiegare ai bambini che cosa sia e come funziona un'intelligenza artificiale (Q19), la risposta prevalente è «abbastanza», scelta da 20 docenti su 37. A questa quota si aggiungono 4 rispondenti che si dichiarano «molto» in grado e 1 «completamente», mentre 11 si collocano su «poco» e un solo docente su «per nulla». Nel complesso, il dato restituisce l'immagine di un gruppo docente che, pur non esprimendo una sicurezza piena e generalizzata, mostra una base abbastanza solida di disponibilità e percezione di competenza nel porsi come mediatore del tema con i bambini.

Considerati insieme, questi tre item (Q17, Q18 e Q19) delineano quindi un orientamento complessivamente aperto: l'intelligenza artificiale viene riconosciuta

come un tema educativo rilevante e, almeno in parte, come una possibile risorsa sul piano inclusivo e formativo. Allo stesso tempo, permane una quota non trascurabile di docenti che esprime maggiore cautela o minore sicurezza personale, elemento che suggerisce che potrebbero essere utili occasioni di approfondimento.

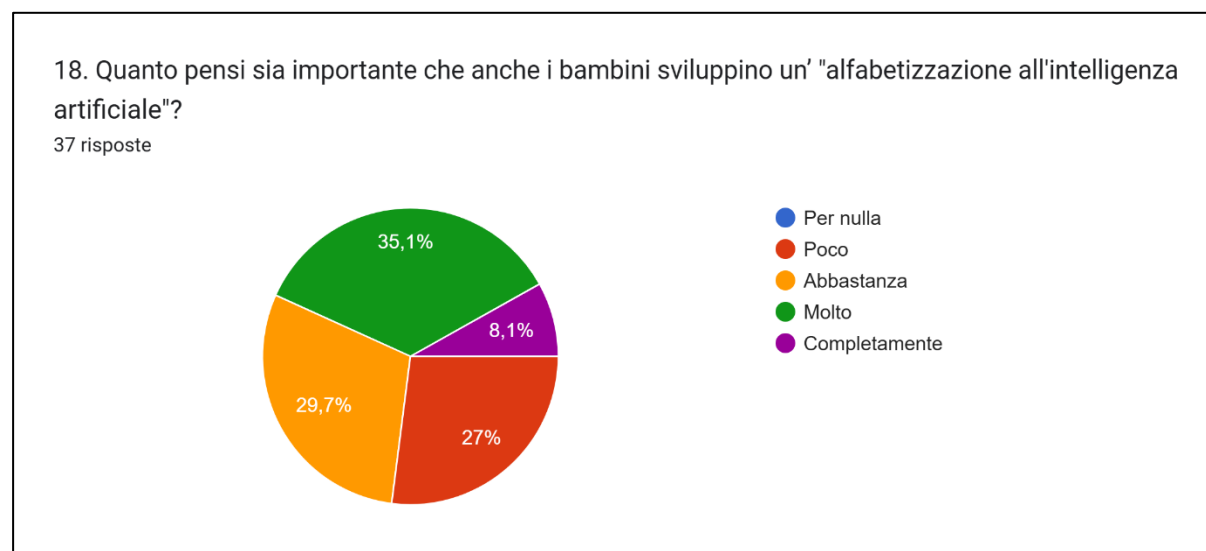


Grafico 166: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

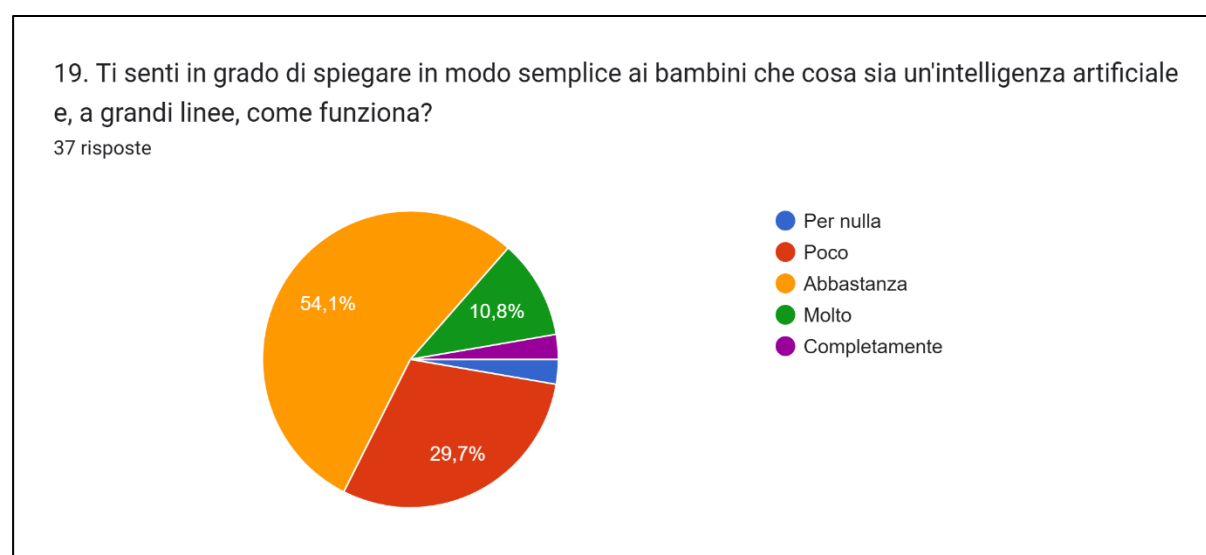


Grafico 17: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Dopo questa prima lettura, si può passare all'analisi degli ultimi quesiti della sezione. Un risultato particolarmente netto riguarda l'effetto percepito dell'IA sulla creatività

degli studenti (Q20). Qui il quadro si fa molto più compatto: la grande maggioranza dei docenti ritiene che, quando gli studenti usano o se utilizzassero tecnologie con intelligenza artificiale, la loro creatività personale tenderebbe a indebolirsi. In particolare, 22 rispondenti indicano che essa «si indebolirebbe un po'» e altri 10 che «si indebolirebbe molto», per un totale dell'86% del campione. Le opinioni alternative risultano marginali: solo 4 docenti non prevedono effetti e un solo rispondente intravede un lieve potenziamento, mentre nessuno ipotizza un miglioramento marcato. Nel caso studiato, dunque, l'IA appare associata quasi unanimemente al rischio di una riduzione dell'elaborazione personale, dell'iniziativa immaginativa e della produzione autonoma dei bambini.

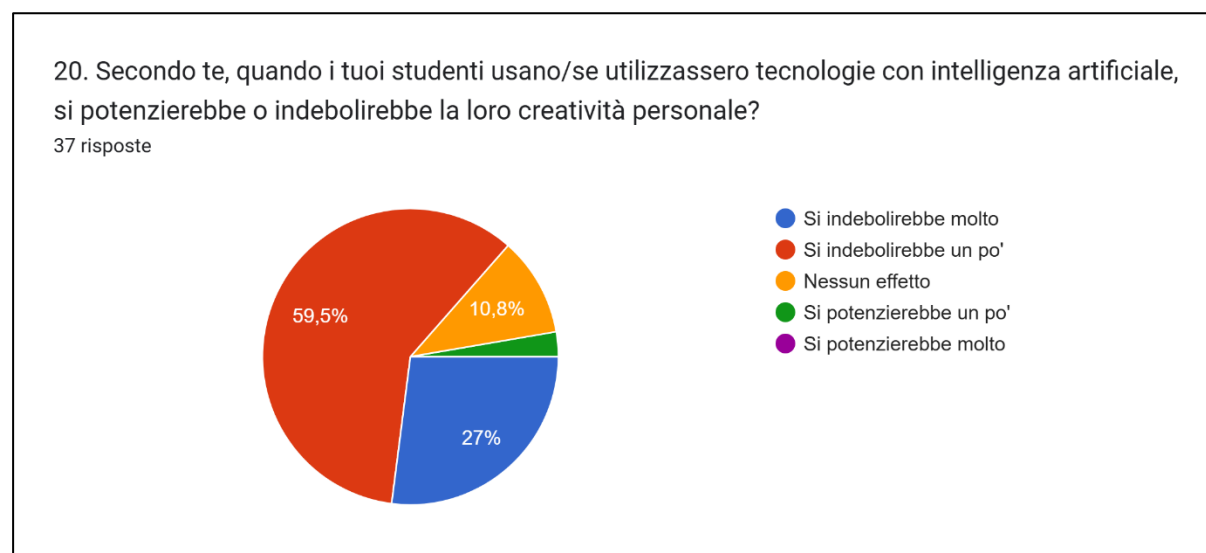


Grafico 178: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Infine, si analizzano le risposte alla domanda “Quanti studenti pensi che già usino intelligenze artificiali a casa (anche per aiutarsi nei compiti)?” (Q21). La risposta più frequente è «pochi», seguita da «una buona parte», mentre risultano meno numerose sia le stime di quasi totale assenza sia quelle che ipotizzano un uso molto esteso. Nel complesso, non emerge l'idea di una diffusione massiccia e generalizzata dell'IA da parte dei bambini in età primaria, ma neppure quella di un fenomeno marginale o irrilevante. Questo dato suggerisce che, agli occhi dei docenti, l'utilizzo extrascolastico dell'IA da parte degli alunni sia già presente, seppur in misura ancora intermedia e non del tutto uniforme.

21. Quanti studenti pensi che già usino intelligenze artificiali a casa (anche per aiutarsi nei compiti)?
37 risposte

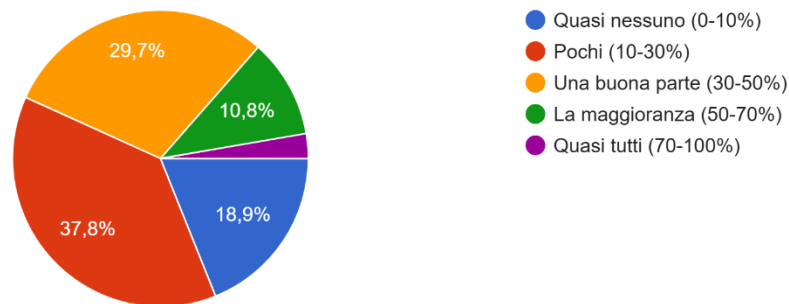


Grafico 189: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

In conclusione, il quadro che emerge da questa sezione è prevalentemente cauto e prudente. I docenti riconoscono in modo netto il proprio ruolo nel guidare i bambini ad un utilizzo consapevole dell'IA e mostrano anche una discreta disponibilità ad affrontare il tema sul piano educativo; tuttavia, questa apertura si accompagna a timori marcati rispetto al rischio di passività e all'indebolimento della creatività. Il potenziale inclusivo viene riconosciuto con moderazione, mentre la percezione delle proprie risorse per spiegare cosa sia un'intelligenza artificiale ai bambini, appare presente ma non del tutto consolidata. Nel complesso, più che un rifiuto dell'intelligenza artificiale, emerge un atteggiamento cauto, in cui alla consapevolezza delle possibili utilità si affianca la preoccupazione che tali strumenti possano interferire con competenze centrali per la scuola primaria, come autonomia, creatività e partecipazione attiva.

2.4.3. USO PROFESSIONALE DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

La terza sezione ha l'obiettivo di comprendere quanto e in quali condizioni l'intelligenza artificiale stia entrando nella pratica professionale dei docenti, mettendo in luce non solo gli usi già presenti, ma anche i limiti, le cautele e il supporto offerto dal contesto scolastico. Infatti, essa esamina: l'uso effettivo dell'IA nel lavoro docente (Q22); gli strumenti più utilizzati (Q23); gli scopi d'uso (Q24); le principali preoccupazioni

didattiche (Q25); la presenza di linee guida scolastiche (Q26); il supporto istituzionale percepito (Q27); e l'adeguatezza delle dotazioni tecnologiche (Q28).

Il primo dato che merita attenzione è la frequenza d'uso dell'intelligenza artificiale specificatamente in ambito lavorativo, che rivela un quadro ancora acerbo (Q22). Il 43% dei docenti la utilizza «raramente» e il 40,5% «a volte», mentre soltanto il 13,5% la usa «spesso». L'IA, dunque, non è più uno strumento sconosciuto ma per ora ha soltanto varcato la soglia dell'uso professionale, entrando in forma esplorativa e intermittente, senza configurarsi come componente stabile della routine didattica.

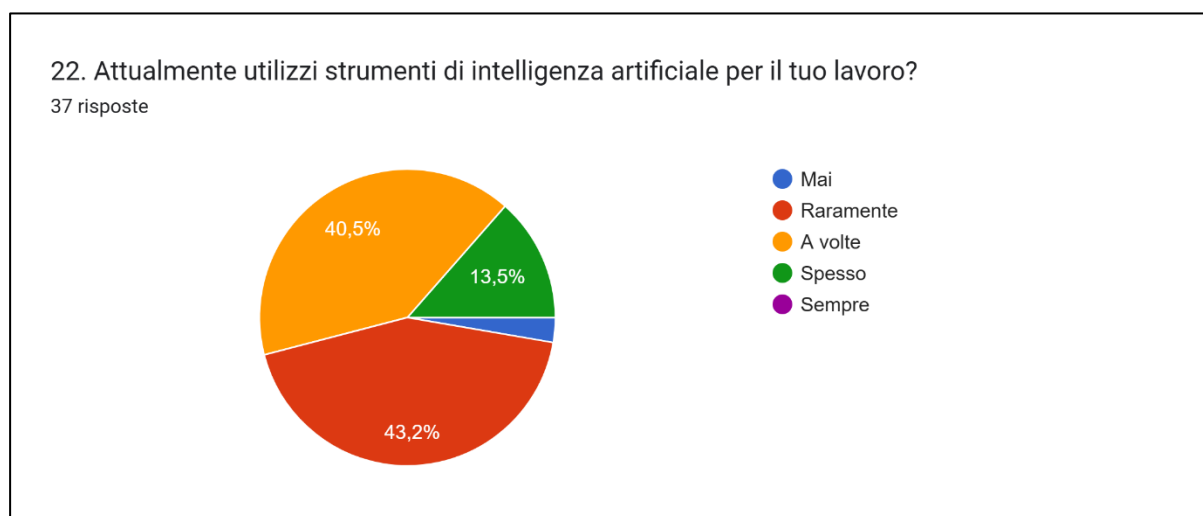


Grafico 20: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Un incrocio con i dati della seconda sezione tematica offre un'indicazione ulteriore. Tra i 5 rispondenti che dichiarano di usare a livello lavorativo «spesso» l'IA (Q22), la preoccupazione per il rischio di passività nei bambini (Q14) è elevata: 2 indicano «molto», 1 «completamente», 1 «abbastanza» e soltanto 1 «poco». La maggiore familiarità operativa con questi strumenti, nel caso analizzato, non sembra dunque attenuare in modo significativo il timore che il loro impiego possa favorire atteggiamenti più passivi nell'apprendimento. Un'indicazione diversa emerge, invece, quando si osserva la valutazione del potenziale inclusivo (Q17): tutti e 5 i docenti che usano l'IA «spesso» la giudicano utile per l'inclusione e il supporto agli alunni, con 3 risposte «molto» e 2 «abbastanza». Pur nella limitatezza dei numeri, il dato suggerisce che l'esperienza diretta d'uso possa favorire il riconoscimento delle applicazioni concrete

dello strumento, senza per questo eliminare le preoccupazioni di ordine educativo. Più che rassicurare, dunque, la familiarità sembra rendere più articolata la valutazione: chi usa l'IA regolarmente ne coglie al tempo stesso le potenzialità e i rischi, confermando quel profilo ambivalente già emerso nelle sezioni precedenti.

Per comprendere meglio la natura di questo uso, anche se ridotto, è utile osservare quali strumenti vengano impiegati e a quali scopi. ChatGPT risulta nettamente il più diffuso, selezionato da quasi l'84% dei rispondenti (Q23), seguono Canva AI e Gemini; mentre gli altri strumenti raccolgono numeri inferiori. La presenza significativa di Canva AI suggerisce che l'uso dell'IA si estenda anche alla produzione di materiali visivi e grafici, ambito che nella scuola primaria riveste un ruolo importante nella costruzione dei supporti didattici.

Coerentemente con questo quadro di strumenti, gli scopi d'uso (Q24) si concentrano nella fase preparatoria del lavoro docente. La finalità più frequente per la quale i docenti usano l'intelligenza artificiale è la ricerca di «spunti creativi», indicata da 20 rispondenti su 37, seguita dall'elaborazione di materiali grafici e dalla preparazione delle lezioni. Il profilo che ne emerge è quello di un'IA impiegata prevalentemente nell'ideazione, nella progettazione e nella costruzione dei materiali; ricordando, però, che circa l'84% degli insegnanti usa strumenti con intelligenza artificiale raramente o a volte, e solamente 5 persone la usano frequentemente (Q22). Quindi, più che come pratica didattica consolidata, l'IA appare un supporto occasionale, utilizzato soprattutto per alleggerire e arricchire la fase di preparazione del lavoro insegnante.

23. Se le usi, quali intelligenze artificiali utilizzi più spesso per il tuo lavoro? (puoi scegliere più risposte)

37 risposte

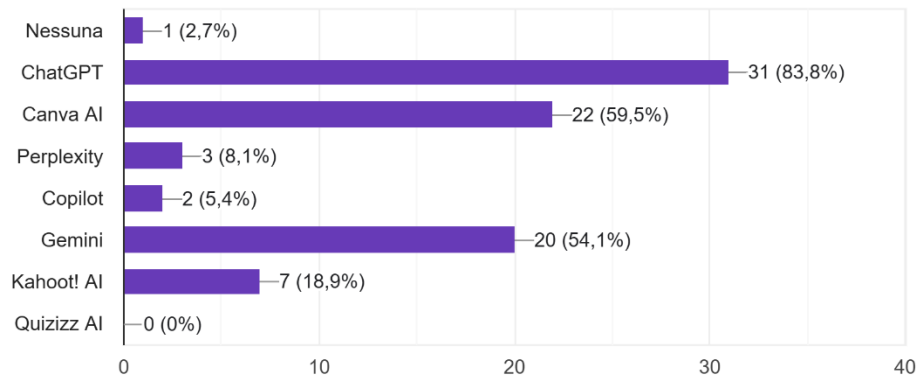


Grafico 191: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

24. Per quali scopi utilizzi l'intelligenza artificiale? (puoi scegliere più risposte)

37 risposte

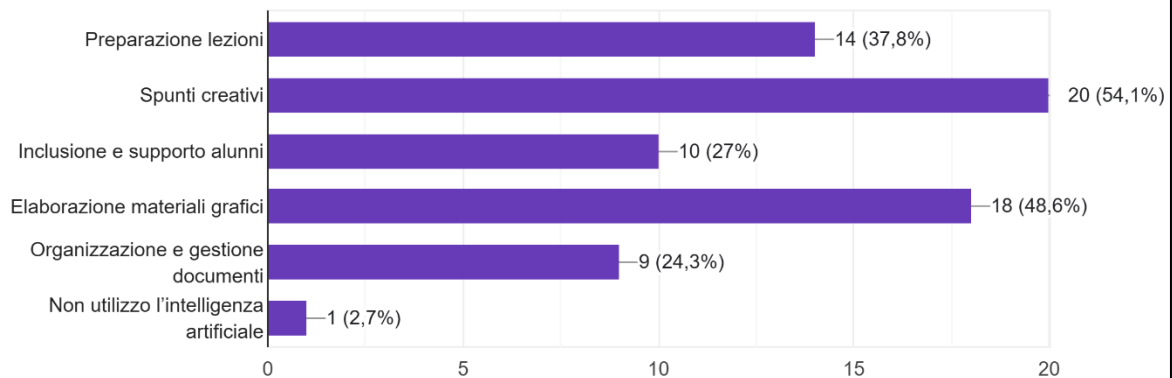


Grafico 202: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Un aspetto particolarmente significativo emerge, invece, dalla domanda sulla principale sfida didattica associata all'intelligenza artificiale (Q25). Osservando il grafico sottostante, le risposte rivelano che la preoccupazione più sentita dai docenti si pone nell'«insegnare ad utilizzare l'intelligenza artificiale in modo critico», con il 40,5% degli insegnanti che la scelgono come risposta; un altro buon 35% poi segnala

come preoccupazione e sfida la «dipendenza tecnologica». I docenti si dividono maggiormente tra queste due opzioni. Il dato è interessante perché conferma la centralità del pensiero critico che percorrerà l'intera sezione successiva: per i docenti di questo istituto comprensivo la sfida è imparare a governarne gli effetti formativi.

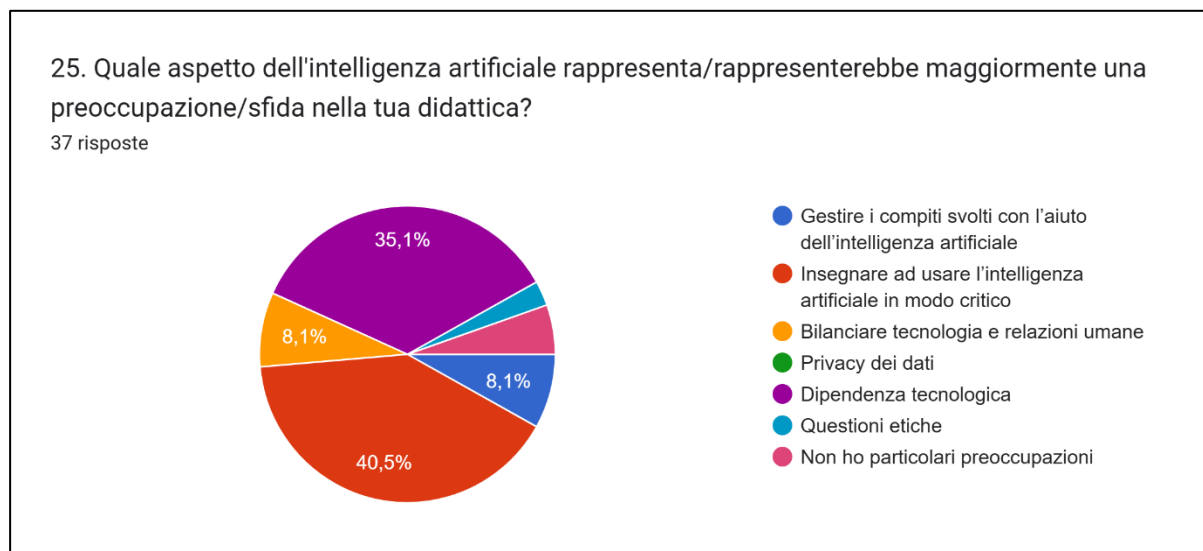


Grafico 213: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Chiariti questi primi aspetti della sezione, l'attenzione può ora spostarsi su quesiti riferiti alle indicazioni scolastiche riguardanti il tema del presente elaborato. Si vuole notare se esiste una cornice istituzionale condivisa oppure se la raccolta di informazioni avvenga in modo sostanzialmente autonomo. I dati sulla presenza di linee guida scolastiche per l'uso dell'IA con gli alunni (Q26) restituiscono un quadro ancora in via di definizione: il 40% dei rispondenti dichiara che nella propria scuola non esistono linee guida, circa il 30% indica che sono «in fase di elaborazione» e il 22% risponde che non ne è a conoscenza. Solo 1 docente segnala la presenza di linee guida «chiare e condivise» e 2 le descrivono come presenti ma «poco note». I dati di questa domanda risultano dunque un po' confusionari. L'elevata quota di insegnanti che afferma che non ci sono o che non sanno nulla sulla presenza di indicazioni, costituisce di per sé un elemento significativo: anche laddove un lavoro di elaborazione fosse effettivamente in corso, esso non è ancora stato percepito come tale da una parte rilevante del corpo docente, il che ne limita la funzione orientativa. Allo stesso tempo, se le poche risposte che segnalano la presenza di indicazioni riflettono effettivamente la situazione di alcuni

plexi o del contesto scolastico considerato, il dato sembrerebbe suggerire anche una comunicazione interna non ancora pienamente efficace, poiché l'esistenza di riferimenti condivisi dovrebbe risultare più visibile e riconoscibile all'interno del corpo docente.

Il confronto tra plessi purtroppo non aggiunge sfumature. In questo senso, il dato comparativo non appare particolarmente rilevante sul piano delle differenze interne, ma risulta più significativo nel suo insieme: al momento della rilevazione, l'uso dell'intelligenza artificiale non sembra ancora inserito in un quadro normativo-orientativo percepito come presente e condiviso.



Grafico 224: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Inoltre, per quanto riguarda il sostegno percepito dai colleghi, dalla dirigenze e dalla formazione interna nell'affrontare i temi dell'IA e del digitale (Q27) si rispecchia l'incertezza di cui si è appena parlato. La distribuzione delle risposte si ha tra i 17 docenti che si sentono supportati «abbastanza» e «molto», e gli altri 20 che indicano «poco» e «per nulla». La quasi simmetria tra le posizioni descrive un corpo docente diviso nella percezione del sostegno istituzionale, segno che le risorse e le occasioni formative, dove presenti, non raggiungono in modo omogeneo tutti gli insegnanti.

27. Quanto ti senti supportato/a dalla scuola (collegli, dirigenza, formazione interna) nell'affrontare i temi dell'intelligenza artificiale e del digitale?

37 risposte

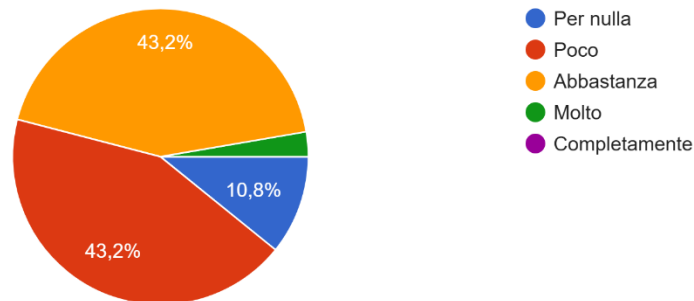


Grafico 235: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Più favorevole, invece, è la valutazione delle dotazioni tecnologiche (Q28). Al quesito “Ritieni che le dotazioni tecnologiche attuali del tuo plesso (connessione, dispositivi, piattaforme) siano adeguate per un uso didattico sereno delle tecnologie digitali con intelligenza artificiale?”, un totale del 73% da valutazioni positive, mentre il 27% si schiera sulle risposte «poco» e «per nulla». Il dato suggerisce che, almeno sul piano infrastrutturale, le condizioni per un eventuale uso didattico delle tecnologie con IA sono percepite come generalmente sufficienti, anche se non prive di margini di miglioramento.

28. Ritieni che le dotazioni tecnologiche attuali del tuo plesso (connessione, dispositivi, piattaforme) siano adeguate per un uso didattico serio...le tecnologie digitali con intelligenza artificiale?

37 risposte

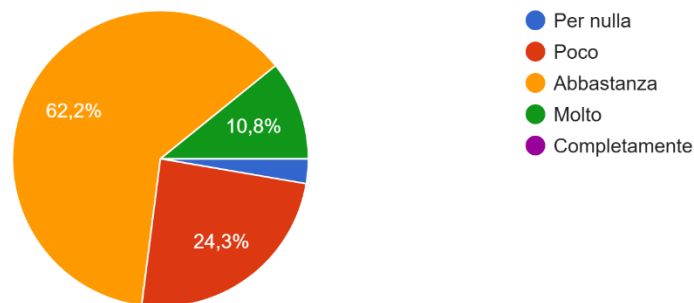


Grafico 246: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

In sintesi, il quadro che emerge da questa sezione descrive un uso professionale dell'IA già presente, ma ancora poco strutturato e non stabilmente integrato nella pratica didattica. I docenti ricorrono a questi strumenti soprattutto nella fase preparatoria e creativa del lavoro, in particolare per cercare spunti, produrre materiali e supportare la progettazione, facendo riferimento soprattutto a ChatGPT, Canva AI e Gemini. Si tratta quindi di un impiego reale, ma ancora prevalentemente esplorativo, intermittente e legato più all'iniziativa individuale del singolo insegnante che ad una strategia condivisa a livello scolastico. A rendere questo quadro ancora incerto non sembrano essere tanto le condizioni tecniche, giudicate nel complesso abbastanza adeguate, quanto piuttosto la debolezza della cornice istituzionale di riferimento. L'assenza diffusa di linee guida chiare e la percezione divisa del supporto offerto dalla scuola suggeriscono infatti che l'integrazione dell'IA nel lavoro docente stia procedendo in modo disomogeneo, affidata più alle risorse personali che ad un orientamento comune. In questo contesto la preoccupazione più sentita, ovvero insegnare ad utilizzare l'intelligenza artificiale in modo critico, conferma che il nodo centrale per i docenti, non è semplicemente adottare una nuova tecnologia, ma costruire le condizioni educative per governarla in modo consapevole e formativo. È proprio su questo terreno che si innesta la sezione successiva, dedicata al pensiero critico come risposta pedagogica ai rischi e alle opportunità dell'IA.

2.4.4. STIMOLARE IL PENSIERO CRITICO

L'ultima sezione tematica affronta la dimensione che, nel quadro complessivo di questo questionario, si rivela forse la più densa di significato pedagogico. Essa analizza gli *item* relativi: all'importanza attribuita al pensiero critico nella scuola primaria (Q29); alla frequenza di attività di *problem solving* e pensiero divergente (Q30); all'uso di metodologie didattiche attive (Q31 e Q32); alla percezione della loro efficacia nel contrastare un uso passivo dell'IA (Q33); alla disponibilità a lavorare con gli studenti sul controllo critico delle risposte date da sistemi di IA (Q34); e alla competenza percepita nella scelta di strumenti digitali per gli alunni (Q35). Questa sezione intende comprendere in che misura la scuola primaria disponga già, o possa sviluppare, le condizioni didattiche necessarie per educare gli alunni ad un uso critico, attivo e consapevole dell'intelligenza artificiale.

L'importanza attribuita al pensiero critico nella scuola primaria (Q29) raccoglie il consenso più netto dell'intero questionario: il 54% dei rispondenti indica «completamente» e il 35% «molto», per un totale dell'89% che lo riconosce come priorità fondamentale. Solo 4 docenti scelgono «abbastanza» come risposta e nessuno le altre due possibili opzioni. Si tratta di un dato che va oltre la semplice conferma statistica: esprime una convinzione profonda e trasversale, condivisa indipendentemente dall'età, dall'esperienza o dalla formazione dei docenti, e coerente con il ruolo di guida critica che si sono attribuiti nelle sezioni precedenti.

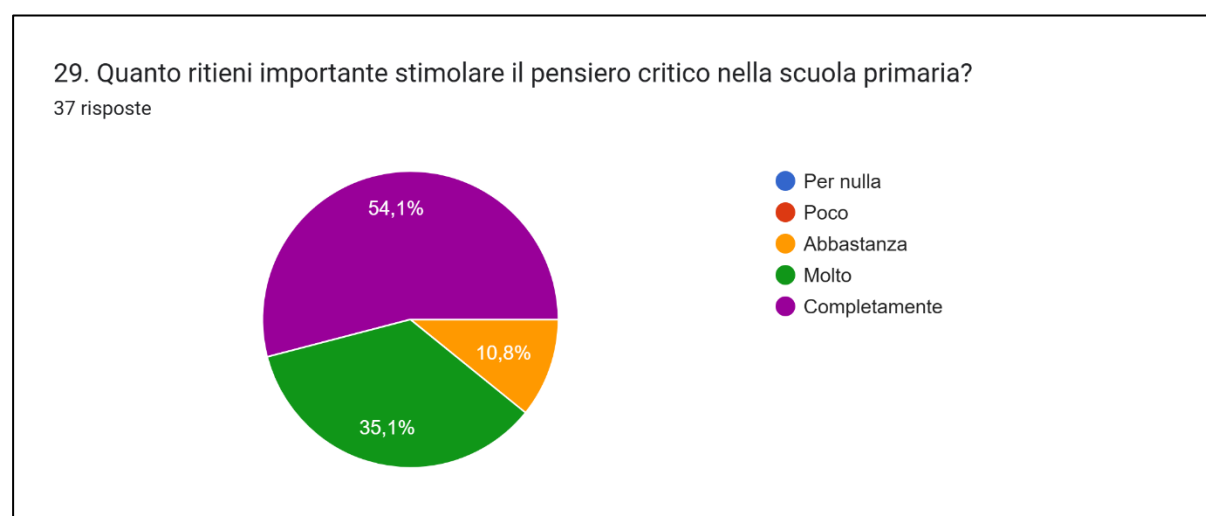


Grafico 257: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Dalla convinzione dichiarata è importante passare alle pratiche. Le risposte sulla frequenza con cui vengono proposte attività di *problem solving* o pensiero divergente (Q30) restituiscono un quadro coerente con la centralità attribuita al pensiero critico: il 59% dei rispondenti dichiara di proporle «spesso» e quasi il 19% «sempre», per un totale del 78%. Un altro 19% indica «a volte» e soltanto 1 docente «raramente».

Anche l'uso di metodologie didattiche attive (Q31) risulta ampiamente dichiarato, con il 65% che afferma di utilizzare spesso metodologie di questo genere, l'8% «sempre» e il 22% «a volte». Nel complesso, si delinea l'immagine di un corpo docente che non relega il pensiero critico a dichiarazione di principio, ma lo traduce, almeno dalle intenzioni e pratiche espresse, in un metodo didattico frequente e regolare.

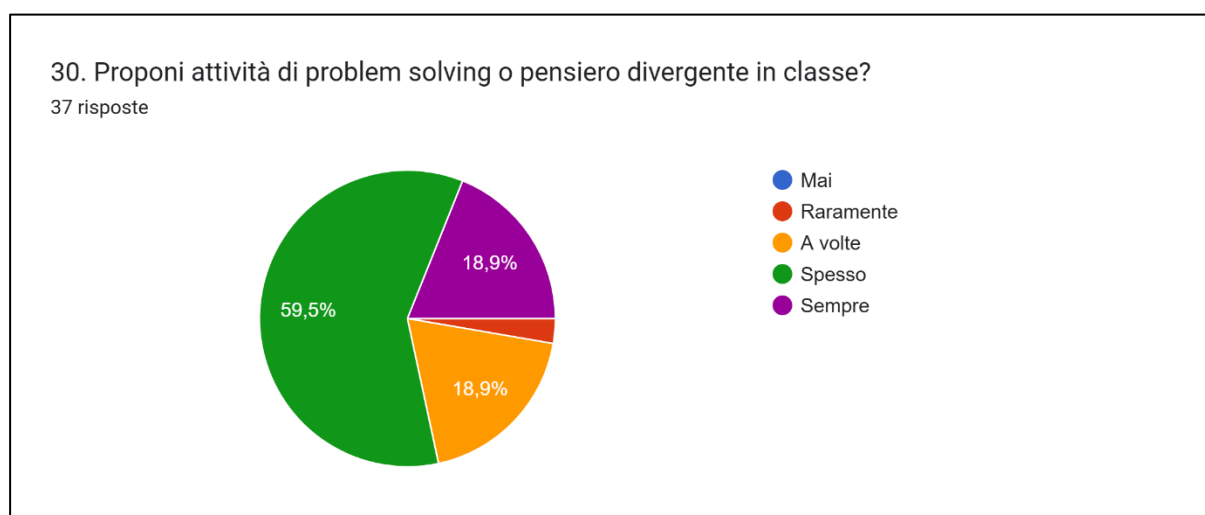


Grafico 268: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

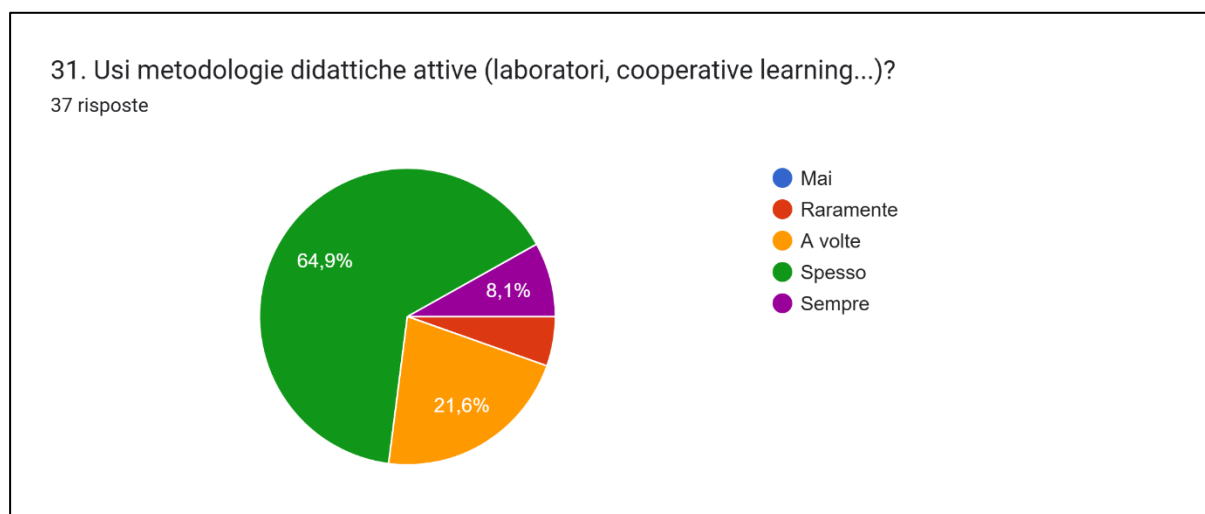


Grafico 29: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Questi dati introducono il quesito successivo. Infatti, particolarmente interessante è il repertorio metodologico effettivamente impiegato per stimolare il pensiero critico (Q32), che rivela un profilo ricco e diversificato. Le metodologie prevalenti sono i dibattiti e le discussioni strutturate, il *problem solving*, il cooperative learning e i laboratori pratici. Si tratta di approcci accomunati da una dimensione attiva e dialogica: prevedono che i bambini si confrontino, argomentino, costruiscano soluzioni e negozino significati all'interno di un contesto relazionale. Con frequenze più contenute, ma comunque non trascurabili, compaiono: il *role-play*, la lettura e analisi critica di testi, l'osservazione della natura, ed infine lo storytelling e la narrazione. La varietà del repertorio dichiarato è in sé un dato significativo: indica che i docenti di questo istituto dispongono di un bagaglio metodologico ampio, non limitato ad una sola famiglia di strategie, e che la promozione del pensiero critico viene perseguita attraverso canali plurali. Al tempo stesso, si nota che alcune tecniche risultano meno utilizzate di altre. Questo dato potrebbe suggerire l'opportunità di percorsi formativi mirati, finalizzati ad ampliare ulteriormente il bagaglio metodologico degli insegnanti.

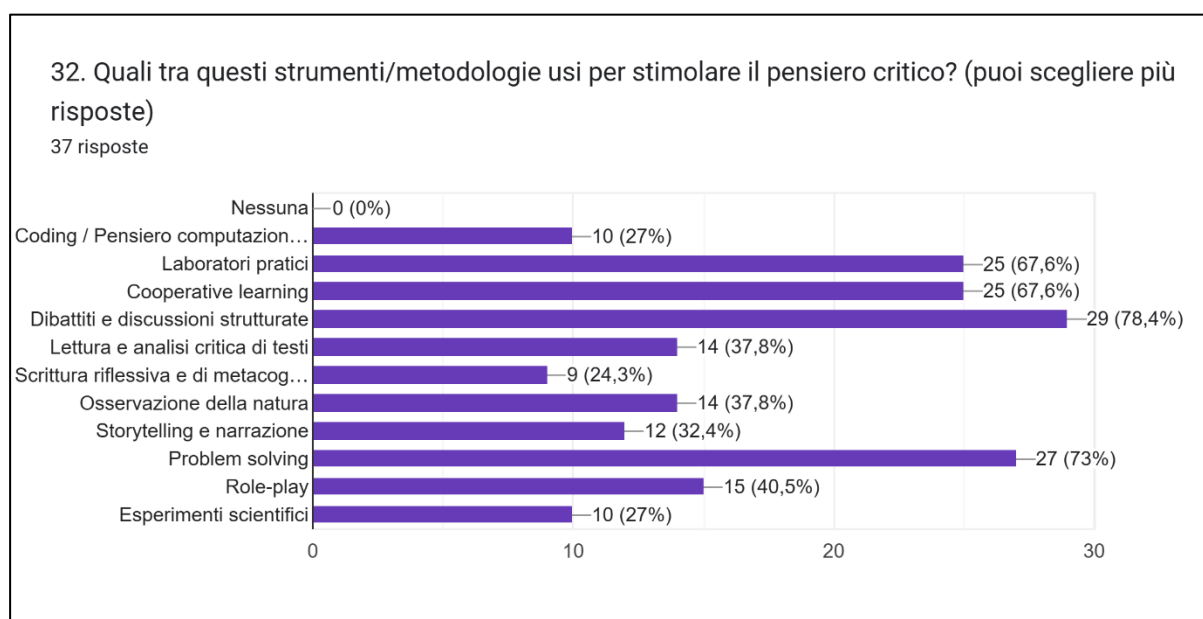


Grafico 270: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Quando si chiede ai docenti se tali metodologie possano contribuire a contrastare un uso passivo dell'IA (Q33), la risposta è ampiamente positiva: più del 40% indica

«abbastanza», la stessa percentuale sceglie «molto» e il 5% «completamente», per un totale dell'86% di valutazioni favorevoli. Solo il 13,5% risponde «poco». Anche se alcuni non vedono un legame, la maggior parte dei docenti esprime fiducia nel fatto che le pratiche didattiche attive costituiscano un antidoto educativo efficace contro il rischio di passivizzazione indotto dall'IA. Si tratta di una convinzione pedagogicamente rilevante, perché colloca la risposta ai rischi dell'IA non nella rinuncia alla tecnologia, ma nel rafforzamento delle competenze di pensiero degli alunni. Sono infatti proprio queste competenze, come l'analisi, il confronto, la capacità di porre domande, di verificare le informazioni e di formulare giudizi autonomi, a costituire la base del pensiero critico necessario per interfacciarsi in modo consapevole con i sistemi di intelligenza artificiale, senza subirne passivamente risposte, suggerimenti o automatismi.

Da questo punto, si passa all'analisi della domanda successiva, che osserva la disponibilità a lavorare con gli studenti sul controllo critico delle risposte generate dall'IA (Q34). Si nota che i docenti vorrebbero lavorare con gli studenti in questo ambito «sempre» o «spesso», per un totale del 76%. Il dato è indicativo di un'apertura verso il ruolo di mediatore critico dell'insegnante nell'uso dell'IA, ruolo che si collega direttamente a quello riconosciuto nella Q12 della seconda sezione (dove quasi il 90% si attribuiva una responsabilità nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'intelligenza artificiale).

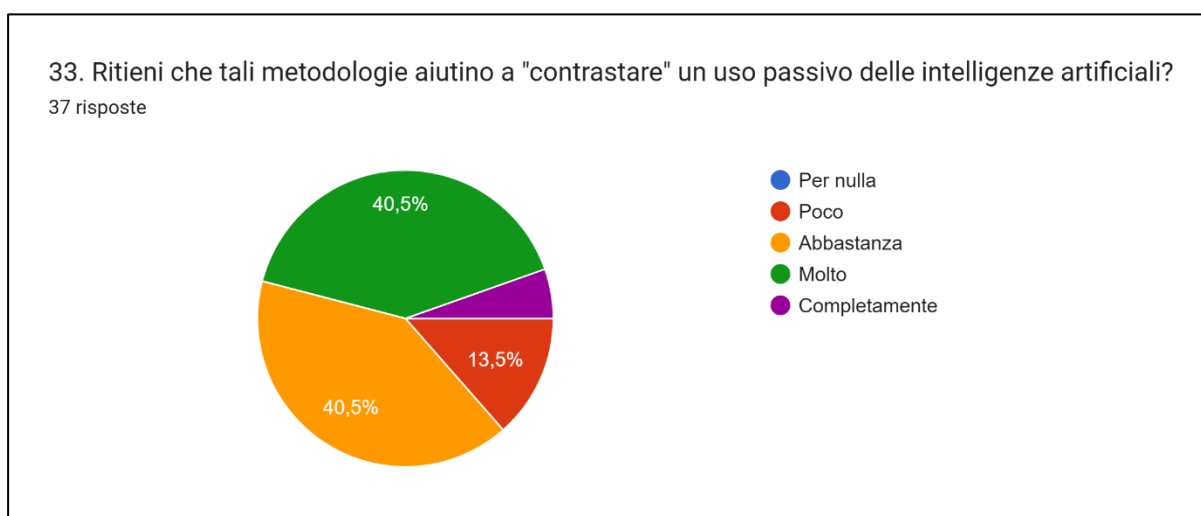


Grafico 281: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

34. Quando gli studenti utilizzano/se utilizzassero l'intelligenza artificiale in classe, lavori/vorresti lavorare con loro sul controllo critico delle risposte ricevute dal sistema?

37 risposte

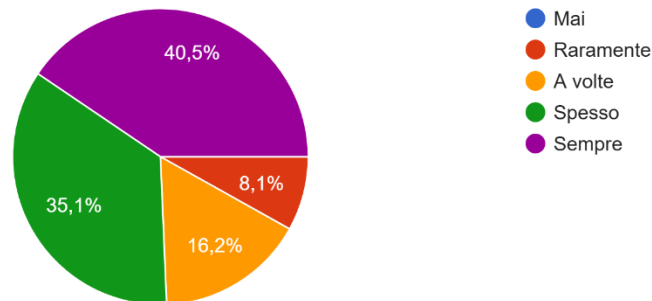


Grafico 32: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

È proprio a questo punto che emerge il dato forse più rilevante dell'intera sezione. Alla domanda sulla competenza percepita nella scelta e valutazione di strumenti digitali o con IA per supportare gli alunni (Q35), 22 rispondenti su 37 si sentono «poco» competenti, solo 14 «abbastanza» e un caso «completamente». Nessuno indica «molto». Si configura così un divario tra convinzione pedagogica e autoefficacia percepita che attraversa il campione in modo profondo: gli stessi docenti che considerano il pensiero critico una priorità irrinunciabile, che dichiarano di voler accompagnare gli studenti nella considerazione critica delle risposte dell'IA, si percepiscono in maggioranza poco competenti nel selezionare e valutare gli strumenti concreti attraverso i quali questo accompagnamento dovrebbe realizzarsi.

35. Quanto ti senti competente nello scegliere e valutare strumenti digitali o con intelligenza artificiale per supportare gli alunni?

37 risposte

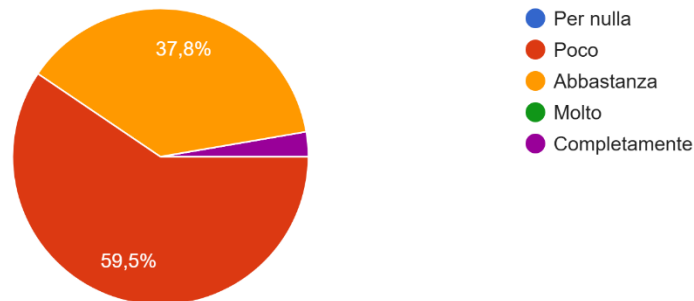


Grafico 293: Elaborazione dell'autrice su dati del questionario somministrato ai docenti delle scuole primarie dell'IC 1 di Bassano del Grappa (gennaio-febbraio 2026).

Il confronto diretto tra Q34 e Q35 rende visibile la portata di questa tensione. Tra i 22 docenti che si sentono «poco» competenti nella valutazione degli strumenti (Q35), 17 dicono che sarebbero disponibili «sempre» o «spesso» a controllare criticamente gli *output* generati dall'IA con gli studenti (Q34). La percezione di scarsa competenza, dunque, non si traduce in una rinuncia all'intenzione educativa; al contrario, la grande maggioranza di chi si sente poco preparato dichiara di voler comunque esercitare quel ruolo di guida. Se da un lato questa perseveranza testimonia la solidità della motivazione pedagogica, dall'altro solleva una questione che non può essere elusa: Quali effetti può avere, a lungo termine, questa discrepanza sul benessere professionale degli insegnanti e sulla qualità dell'azione didattica?

Un ultimo dato contribuisce a chiarire il quadro. I corsi di aggiornamento brevi, che rappresentano il percorso formativo della grande maggioranza del campione (27 rispondenti su 37, pari al 73%), non sembrano associarsi, nella percezione dei docenti stessi, ad un sensibile incremento della competenza: tra questi 27, ben 16 si sentono «poco» competenti e 11 «abbastanza». Anche l'uso più frequente dell'IA non garantisce un maggiore senso di padronanza: tra i 5 che la utilizzano «spesso», 3 si sentono «poco» competenti e 2 «abbastanza» per scegliere gli strumenti adatti. Questi dati, pur nella loro natura descrittiva, suggeriscono che né la formazione breve né la semplice esposizione allo strumento sembrano incidere, da sole, sulla percezione di

competenza specifica nella valutazione critica degli strumenti digitali e con IA destinati agli alunni.

Concludendo, la sezione sul pensiero critico restituisce il quadro di una convinzione pedagogica forte e diffusa, sostenuta da pratiche dichiarate frequenti e diversificate e da un'ampia disponibilità a svolgere il ruolo di guida critica nell'uso dell'IA. Questa struttura di valori e intenzioni si confronta tuttavia con una percezione di competenza che, per la maggioranza dei rispondenti, è avvertita come insufficiente. Il divario tra il voler fare e il sentirsi in grado di fare costituisce probabilmente il risultato più significativo non solo di questa sezione, ma dell'intero questionario. Esso non indica un rifiuto né un'indifferenza verso l'innovazione tecnologica, bensì un bisogno concreto di accompagnamento formativo mirato, un accompagnamento che non si limiti a fornire competenze tecniche d'uso, ma che aiuti i docenti a sviluppare una competenza critico-valutativa nei confronti degli strumenti stessi, consentendo loro di tradurre le proprie solide convinzioni educative in pratiche consapevoli, fondate e pedagogicamente sostenibili.

2.5. LETTURA ALTERNATIVA DEI DATI IN RELAZIONE ALL'ETA'

Per approfondire ulteriormente l'analisi dei dati, si è ritenuto opportuno verificare se una ricodifica della variabile dell'età in due gruppi più ampi potesse far emergere differenze ulteriori rispetto a quelle osservabili attraverso le cinque fasce anagrafiche originarie. A questo scopo, sono stati costruiti due raggruppamenti: da un lato i docenti più giovani, comprendenti i rispondenti con meno di 40 anni, dall'altro i docenti appartenenti alle fasce d'età più alte, comprendenti coloro con più di 40 anni.

Il confronto tra i due gruppi ha fatto emergere alcune differenze interessanti, soprattutto rispetto alla formazione, all'uso professionale dell'intelligenza artificiale e alla percezione del ruolo educativo del docente. Per quanto riguarda la formazione nella didattica digitale (Q4), tra i docenti più giovani il 40% (4 su 10) dichiara di non aver ricevuto alcuna formazione specifica, contro il 3,7% (1 su 27) dei docenti con più di 40 anni; inoltre, i corsi brevi di aggiornamento risultano più frequenti tra questi ultimi, con l'81,5% rispetto al 50% dei più giovani. Anche sul piano della familiarità con gli

strumenti emerge una differenza (Q8): il 26% dei docenti con più di 40 anni dichiara un uso regolare delle principali intelligenze artificiali nella vita quotidiana, contro il 10% di quelli più giovani; inoltre, il 20% di questi ultimi afferma di conoscerle solo vagamente, mentre nessun docente del gruppo con età maggiori si colloca in questa categoria. Questo dato appare coerente con una prima indicazione già emersa nel secondo capitolo, dove si osservava che i tre rispondenti con meno di 30 anni dichiaravano tutti un uso occasionale degli strumenti di intelligenza artificiale e si percepivano poco preparati ad affrontarne i cambiamenti nel mondo scolastico, suggerendo già che l'età più giovane non coincidesse automaticamente con una maggiore familiarità operativa con l'IA. In modo coerente, i docenti con più di 40 anni dichiarano anche un uso professionale dell'IA più frequente rispetto ai più giovani (Q22), poiché il 60% la utilizza «a volte» e «spesso» nel proprio lavoro, contro il 40% dei più giovani.

Differenze significative emergono anche rispetto alle modalità e agli scopi con cui vengono utilizzati gli strumenti con intelligenza artificiale. Nella domanda 24 i docenti più giovani ricorrono più spesso all'IA per l'elaborazione di materiali grafici, con il 70% contro il 41% dell'altro gruppo, ma l'aspetto più interessante è che la utilizzano di più come supporto all'inclusione, con il 40% contro il 22%; i docenti con età maggiore, invece, la utilizzano più frequentemente per l'organizzazione e la gestione documentale, con il 30% contro il 10% dei più giovani. Nel complesso, il dato non segnala nei docenti più giovani una maggiore intensità d'uso dell'IA, che anzi risulta più frequente tra i colleghi più grandi, ma lascia intravedere un orientamento funzionale parzialmente diverso: tra i più giovani l'uso appare relativamente più rivolto a finalità didattiche, creative e di supporto agli alunni, come mostra anche la maggiore incidenza dell'impiego per l'inclusione e per l'elaborazione di materiali grafici, mentre tra coloro che hanno più di 40 anni prevalgono più spesso usi di tipo organizzativo e gestionale.

Un altro aspetto rilevante riguarda la dimensione educativa. I docenti con più di 40 anni attribuiscono maggiore peso al proprio ruolo nel guidare i bambini verso un uso consapevole dell'intelligenza artificiale (Q12): nella categoria «molto» si collocano infatti il 59% di essi, contro il 30% dei docenti più giovani. Questi ultimi, invece, appaiono più sensibili agli effetti che l'IA potrebbe avere sui processi di apprendimento

e sul pensiero critico dei bambini. Il 70% dei docenti con meno di 40 anni ritiene che l'intelligenza artificiale possa cambiare «molto» il modo in cui i bambini apprendono (Q13), contro il 37% del gruppo opposto. Una differenza emerge anche rispetto all'importanza attribuita al pensiero critico nella scuola primaria (Q29), poiché i docenti più giovani tendono più spesso a considerarlo un aspetto assolutamente centrale: il 70% di essi si colloca infatti sul livello massimo della scala di risposta («completamente»), contro il 48% dei docenti con una maggiore età. Nel secondo capitolo tali quesiti erano stati letti soprattutto come tendenze generali del campione, mentre analizzando attraverso la ricodifica dell'età in due macrocategorie si può notare questo approfondimento. I docenti con meno 40 anni sembrano esprimere una maggiore sensibilità rispetto all'impatto dell'IA sui processi di apprendimento e alla centralità del pensiero critico, mentre i docenti con più di 40 anni attribuiscono un peso più marcato al proprio ruolo di guida educativa nell'accompagnare i bambini verso un uso consapevole di questi strumenti.

Infine, i docenti con età maggiore di 40 anni, sembrano mostrare pratiche didattiche di mediazione critica più consolidate. Il 48% di essi ritiene che le metodologie attive aiutino «molto» a contrastare un uso passivo dell'intelligenza artificiale (Q33), contro il 20% dei più giovani, che risultano invece più distribuiti sulle categorie di risposta meno elevate.

2.6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi condotta all'interno dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa restituisce l'immagine di un corpo docente che, nella sua composizione prevalente, è segnato da un'esperienza professionale medio-lunga e che si accosta all'intelligenza artificiale né in termini di rifiuto né di adesione entusiastica. Il tratto più ricorrente, lungo l'intero capitolo, è un'ambivalenza strutturale: la curiosità verso l'IA convive con una preoccupazione diffusa, che diventa più marcata quando lo sguardo si sposta dal presente al futuro scolastico dei bambini. È in questa compresenza, e non nella prevalenza netta di un orientamento sull'altro, che sembra collocarsi il tratto distintivo dell'esperienza professionale rilevata.

Nel capitolo questa ambivalenza ritorna su più piani e in forme coerenti tra loro. Gli insegnanti si attribuiscono in modo netto un ruolo di guida nell'accompagnare gli alunni verso un uso consapevole dell'intelligenza artificiale, ma accompagnano questa disponibilità alla percezione di una preparazione non sempre adeguata. Riconoscono alcune potenzialità dello strumento sul piano inclusivo e al tempo stesso esprimono timori netti rispetto alla passività, alla dipendenza tecnologica e ad un possibile indebolimento della creatività infantile. Attribuiscono un'importanza molto elevata allo sviluppo del pensiero critico e riferiscono di scegliere pratiche didattiche coerenti con questa convinzione, ma si percepiscono in maggioranza poco competenti se dovessero selezionare e valutare gli strumenti digitali e con IA destinati agli alunni. I docenti mostrano una convinzione pedagogica forte rispetto al valore del pensiero critico e delle metodologie attive, ma non traducono questa impostazione nell'ambito specifico dell'intelligenza artificiale.

È qui, con ogni probabilità, che si concentra il nucleo più significativo dell'intero capitolo. Non si tratta di un rifiuto dell'innovazione, né di un generico sospetto verso la tecnologia. Si tratta piuttosto di un divario, che attraversa il questionario in modo trasversale, tra intenzionalità pedagogica e senso di competenza effettivo: i docenti coinvolti mostrano, in larga misura, di riconoscere quale ruolo educativo vorrebbero assumere rispetto all'intelligenza artificiale con i bambini, ma esprimono un'incertezza evidente sul come farlo e con quali strumenti. Da questo divario discende il bisogno, esplicito in molte risposte, di un accompagnamento formativo, orientativo e istituzionale più solido: un accompagnamento che non si limiti a fornire competenze tecniche d'uso, ma sostenga la competenza critico-valutativa che i docenti stessi riconoscono come fragile.

In questa direzione converge anche un altro elemento. Le dotazioni tecnologiche dei plessi risultano percepite, nel complesso, come abbastanza adeguate; più debole appare invece la cornice condivisa: linee guida poco chiare, in via di elaborazione o sconosciute ad una parte rilevante del corpo docente, e un sostegno istituzionale e dei colleghi non molto percepito. La presenza di strumenti, da sola, non basta: senza un quadro orientativo comune e senza occasioni formative mirate, la pratica rischia di

restare affidata all'iniziativa dei singoli, con una coerenza interna alla scuola più difficile da costruire.

Quanto alle differenze legate ad età, anni di servizio, plesso e formazione, l'analisi ha fatto intravedere qualche indicazione, ma non ha messo in luce distinzioni marcate. Però, la lettura trasversale proposta nel sottocapitolo precedente, fondata sulla ricodifica dell'età in due macrocategorie, consente di cogliere alcune accentuazioni in più. I docenti più giovani, identificati in questa lettura come quelli fino ai 40 anni, appaiono più sensibili all'impatto dell'intelligenza artificiale sui processi di apprendimento e alla centralità del pensiero critico, oltre che più consapevoli della propria impreparazione e più bisognosi di supporto formativo; allo stesso tempo, quando ricorrono a questi strumenti, sembrano orientarli relativamente più spesso verso finalità didattiche, creative ed inclusive. Invece, i docenti con più di 40 anni, pur mostrando un uso professionale più frequente degli strumenti con IA, tendono ad impiegarli più spesso per finalità organizzative e gestionali; inoltre, attribuiscono maggiore rilievo al proprio ruolo di guida educativa e appaiono più propensi a ritenere che le metodologie attive possano rappresentare un valido contrasto rispetto ad un uso passivo dell'intelligenza artificiale. Si tratta di accentuazioni utili alla comprensione del campione, non di risultati generalizzabili, data la natura esplorativa dell'analisi. Entro questo limite, tuttavia, l'intera analisi di caso consegna un'immagine articolata e non semplificabile: un corpo docente né diffidente né pronto, nelle cui risposte si intrecciano responsabilità educativa, percezione dei rischi, riconoscimento delle possibili utilità e senso di una competenza ancora da rafforzare.

È questo quadro che prepara il passaggio al capitolo successivo, dedicato al confronto tra quanto emerso sul piano teorico nel primo capitolo dell'elaborato e quanto rilevato nell'analisi di caso, al fine di evidenziare convergenze, eventuali differenze e possibili piste di miglioramento per la scuola primaria.

TERZO CAPITOLO

POSSIBILI PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO PER UNA SCUOLA CONSAPEVOLE

Il terzo capitolo dell'elaborato mette in dialogo le due parti precedenti. Se nel primo capitolo è stato delineato un quadro teorico più ampio, dedicato al modo in cui la letteratura inquadra il rapporto tra scuola e intelligenza artificiale, e nel secondo capitolo è stata condotta l'analisi di caso focalizzata sull'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa, diventa ora possibile confrontare i due piani e leggere in modo integrato le convergenze, le differenze e le tensioni che emergono tra cornice generale e contesto situato. Diventa quindi un confronto teorico-pratico per mostrare quali elementi del caso confermano le linee generali tracciate dalla letteratura, quali aspetti le complicano o le sfumano, quali differenze emergono e quali riflessioni pedagogiche possono essere formulate a partire da questo dialogo tra aspetto macro e micro. Successivamente, verranno proposti dei possibili utilizzi dell'intelligenza artificiale nelle classi delle scuole primarie, in modo tale da poter essere dei buoni spunti per gli insegnanti nella progettazione didattica, nella personalizzazione dei percorsi, nella semplificazione dei materiali e nella costruzione di pratiche inclusive realmente sostenibili.

3.1. CONFRONTO TRA QUADRO TEORICO E ANALISI DI CASO

Il primo nucleo su cui il confronto tra cornice teorica e analisi di caso risulta produttivo riguarda il modo in cui gli insegnanti percepiscono l'intelligenza artificiale. Nel primo capitolo, la letteratura ha restituito un'immagine di docenti collocati in una fase di transizione particolarmente delicata, nella quale curiosità, interesse e preoccupazione convivono in modo intrecciato. Lamacchia et al. (2025) descrivono un corpo docente italiano che riconosce l'utilità dell'IA, ma segnala difficoltà d'uso e bisogni formativi.

Anche Zhang e Cao (2025) e Villa (2026), da prospettive diverse, evidenziano una presenza dell'IA sempre più diffusa nella società, accompagnata però da competenze ancora disomogenee. L'analisi di caso condotta nei tre plessi dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa conferma questa lettura e, in alcuni punti, la rende ancora più visibile. Il profilo emerso dai dati del secondo capitolo descrive docenti che riconoscono la rilevanza del fenomeno, non vi aderiscono in forma entusiastica, ma neanche lo rifiutano. L'analisi dei quesiti Q5 e Q6 mostra che la maggioranza dei rispondenti riconosce l'impatto dell'IA sul lavoro insegnante e ne è diffusamente preoccupata, con l'86,5% che si dichiara almeno «abbastanza» preoccupato. Anche sul piano emotivo emerge una chiara ambivalenza: nel presente prevale la «curiosità», mentre rispetto al futuro scolastico domina la «preoccupazione», indicata da oltre l'80% del campione. Si conferma così un atteggiamento insieme aperto e apprensivo, che nel gruppo rilevato appare particolarmente marcato. Il caso, in questo senso, non si limita a confermare il quadro teorico, ma ne mostra una declinazione particolarmente netta nel momento in cui la riflessione si sposta dall'IA in generale all'IA dentro la scuola.

Il tema delle paure e delle preoccupazioni rappresenta un secondo terreno significativo di confronto. Nel primo capitolo si è richiamata la distinzione proposta da Zhang e Cao (2025) dell'ansia esistenziale, da competenza e da responsabilità. Nel caso analizzato queste ultime due forme appaiono riconoscibili: l'ansia da competenza si rispecchia nel senso di preparazione percepito come insufficiente da più della metà del campione (Q7) e nell'ampio bisogno di formazione espresso da circa il 73% dei rispondenti (Q11), mentre l'ansia da responsabilità trova un riscontro coerente nella percezione della sfida più sentita dai docenti (Q25), ovvero «insegnare ad utilizzare l'intelligenza artificiale in modo critico», scelta dal 40,5% dei rispondenti, subito seguita dalla preoccupazione per la «dipendenza tecnologica». Si osserva, dunque, che il caso conferma la presenza di una preoccupazione diffusa e articolata.

Strettamente collegato alle paure è il tema del bisogno di formazione, sul quale il dialogo tra piano teorico e piano pratico mostra una convergenza particolarmente netta. La letteratura, infatti, evidenziava sia una forte disponibilità dei docenti a formarsi, sia il ruolo della competenza digitale nel ridurre l'ansia legata all'IA e nel sostenere il

benessere professionale. Nel caso di Bassano del Grappa, il bisogno di una formazione specifica sull'IA (Q11) è riconosciuto da circa il 73% del campione, in coerenza con la percezione di una preparazione ancora fragile. Lo conferma anche il quesito Q35, in cui 22 docenti su 37 dichiarano di sentirsi «poco» competenti nella scelta e valutazione di strumenti digitali o con IA per supportare gli alunni. Il confronto con la Q34 rende ancora più evidente la portata della richiesta formativa: molti di coloro che si sentono poco competenti si dichiarano comunque disponibili a lavorare con gli studenti sul controllo critico delle risposte generate dall'IA. Il caso, dunque, non solo conferma il quadro teorico, ma lo rende più concreto, mostrando che il bisogno di formazione riguarda soprattutto una competenza critico-valutativa: saper decidere quali strumenti usare con i bambini e a quali condizioni. Anche i corsi di aggiornamento brevi, frequentati dalla maggioranza del campione, non sembrano tradursi in un sensibile incremento di questa competenza specifica. Il dato suggerisce perciò la necessità di una formazione più mirata, centrata sulle scelte didattiche concrete.

Un ulteriore nucleo del confronto riguarda il ruolo della scuola e, in modo più specifico, del docente come guida nel rapporto tra bambini e intelligenza artificiale. Il primo capitolo aveva dato a questo tema un peso centrale, richiamando vari autori, che hanno delineato una funzione docente centrata sulla mediazione critica, sulla progettazione di ambienti di apprendimento e sulla promozione di un uso consapevole dell'IA. In questa prospettiva l'insegnante è chiamato non solo ad usare l'IA in modo didatticamente significativo, ma anche a guidare gli alunni nello sviluppo di competenze critiche, metacognitive e di *AI literacy*. Anche su questo piano, il caso analizzato conferma la cornice teorica. Il quesito Q12 mostra infatti che quasi il 90% dei docenti dell'Istituto Comprensivo riconosce di avere, almeno «abbastanza», un ruolo nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'intelligenza artificiale. La dimensione della guida non è percepita come un'opzione, ma come parte integrante della responsabilità educativa. Tale consapevolezza trova ulteriore conferma nell'importanza attribuita all'alfabetizzazione all'IA (Q18), riconosciuta come almeno «abbastanza» importante dal 73% dei rispondenti, e nella disponibilità già citata (Q34) a lavorare con gli studenti sul controllo critico delle risposte generate dai sistemi di IA.

Il confronto diventa produttivo anche quando ci si sofferma sul rapporto tra IA, bambini e processi di apprendimento. Sul piano teorico, il primo capitolo richiamava con Cascino (2025) il rischio che un uso non governato dell'IA potesse indebolire l'autonomia cognitiva, le capacità di *problem solving* e di pensiero critico. Nella stessa direzione, Tosolini (2023) metteva in guardia da forme di passività cognitiva, mentre l'UNESCO (2023) richiamava la necessità di custodire ciò che rende umano l'apprendimento. Il punto centrale era dunque che i rischi dell'IA dipendono soprattutto dalle condizioni educative della sua introduzione. I dati del secondo capitolo mostrano una forte risonanza tra questa cornice e il modo in cui i docenti delle tre scuole primarie percepiscono i rischi educativi dell'IA. I quesiti Q13, Q14 e Q15 delineano un quadro convergente: oltre due terzi del campione ritiene che l'intelligenza artificiale possa incidere in modo significativo sull'apprendimento dei bambini, l'86,5% segnala un rischio medio-alto di maggiore passività e quasi l'84% percepisce oggi una maggiore difficoltà nel promuovere pensiero critico e creatività. Il dato più netto riguarda la creatività: nell'*item* Q20, l'86% dei rispondenti ritiene che l'uso di tecnologie con IA tenderebbe ad indebolirla, almeno in parte. Il caso conferma quindi un orientamento pedagogico prudente, ma suggerisce anche una precisazione: il rischio di passività e di indebolimento della creatività non sembra attribuito soltanto all'IA in sé, quanto più alle condizioni più generali entro cui bambini e bambine fanno esperienza della tecnologia.

Proprio il tema del pensiero critico rappresenta uno dei punti di maggiore convergenza tra quadro teorico e analisi di caso. Nel primo capitolo emergeva infatti che, di fronte all'IA, la scuola è chiamata non solo a integrare strumenti nuovi, ma a rafforzare capacità critico-valutative, mediazione educativa e supervisione docente. Il caso studiato conferma questa impostazione: il quesito Q29 registra il consenso più alto dell'intero questionario, con l'89% dei docenti che considera il pensiero critico una priorità fondamentale nella scuola primaria. A questa convinzione si affiancano pratiche dichiarate coerenti, poiché il 78% dei rispondenti propone spesso o sempre attività di *problem solving* o pensiero divergente (Q30), il 73% utilizza con la stessa frequenza metodologie didattiche attive (Q31) e il repertorio metodologico indicato nella domanda Q32 appare ampio e orientato verso pratiche attive e dialogiche. In questo senso, il profilo che emerge è quello di docenti che riconoscono nel pensiero critico

non solo un principio educativo, ma anche una direzione concreta del proprio lavoro didattico.

Un ambito in cui, invece, il confronto fa emergere delle sfumature divergenti tra piano teorico e piano pratico riguarda le potenzialità inclusive dell'IA. Nel primo capitolo, la letteratura tendeva infatti a valorizzarne soprattutto il potenziale in termini di inclusione, personalizzazione e supporto agli alunni, pur richiamando la necessità di trasparenza, controllo umano e attenzione ai bias. I docenti dell'Istituto Comprensivo 1 sono invece prudenti su questo tema: il quesito Q17 mostra che il 62% dei rispondenti riconosce almeno un discreto contributo dell'IA all'inclusione e al supporto, mentre oltre un terzo resta su posizioni di scarsa fiducia. Il potenziale inclusivo, dunque, non è riconosciuto in forma unanime. Proprio qui affiora una prima differenza rispetto alla cornice teorica: una parte dei docenti, infatti, non si sente in grado di sfruttare questo potenziale o non ne ha ancora avuto esperienza concreta. Il dato non contraddice la teoria, ma la rende più realistica: le potenzialità inclusive dell'IA non agiscono da sole, per così dire, ma dipendono dalle condizioni d'uso, dalla formazione e dalla capacità di inserirle in una progettazione didattica pensata.

Un ultimo nucleo di confronto riguarda la distanza tra la cornice teorica generale e le concrete condizioni scolastiche. Nel primo capitolo, si nota come il contesto italiano appare strutturato sul piano istituzionale tra Piano Scuola 4.0 e Linee guida ministeriali, delineando un quadro pensato per accompagnare un'adozione consapevole dell'intelligenza artificiale. Il caso dell'Istituto di Bassano del Grappa restituisce però una percezione più incerta: rispetto a delle linee guida scolastiche per l'uso dell'IA con gli alunni (Q26), il 40% dei docenti dichiara che non esistono, circa il 30% le considera ancora in elaborazione e il 22% afferma di non esserne a conoscenza, mentre solo pochissimi ne segnalano la presenza. Anche il supporto percepito da colleghi, dirigenza e formazione interna (Q27) appare diviso, mentre le dotazioni tecnologiche risultano nel complesso giudicate adeguate dal 73% dei rispondenti (Q28). Più che sul piano infrastrutturale, dunque, la criticità sembra collocarsi nella debolezza della cornice istituzionale percepita. Il confronto tra i due piani risulta particolarmente significativo: alla relativa strutturazione della cornice macro descritta nel primo capitolo corrisponde, nel caso analizzato, una realtà micro in cui tale cornice non appare ancora

tradotta in un orientamento condiviso nel quotidiano scolastico. Il caso mostra che motivazione pedagogica, consapevolezza educativa e strumenti tecnologici non bastano da soli, se non sono accompagnati da condizioni istituzionali, formative e organizzative capaci di dare coerenza e direzione all'azione docente.

Nel complesso, il sottocapitolo mostra che il confronto tra quadro teorico e analisi di caso restituisce un'immagine coerente, ma non meccanicamente sovrapponibile. Su vari nuclei, infatti, emergono convergenze, mentre su alcuni si delineano divergenze, in particolare sul piano delle potenzialità inclusive dell'intelligenza artificiale e su quello della cornice istituzionale che dovrebbe accompagnarne l'integrazione nel lavoro docente. È proprio in questo spazio di scarto che si inserisce la riflessione successiva dell'elaborato, dedicata ai miglioramenti possibili nella scuola primaria e alle condizioni pedagogiche che possono cambiare il rapporto con l'intelligenza artificiale.

3.2. POSSIBILI PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO PER LA SCUOLA PRIMARIA

Il presente paragrafo intende assumere i nodi appena trattati come orizzonte per provare a ricostruire alcune possibili direzioni di lavoro per la scuola primaria. Si tratta di un esercizio prudente, che non pretende di formulare soluzioni operative dettagliate, ma cerca di tradurre quanto la riflessione internazionale e nazionale ha messo in luce in indicazioni plausibili per il contesto specifico in cui agisce un insegnante di scuola primaria, tenendo insieme attenzione critica, sensibilità pedagogica e realtà organizzativa.

Una prima direzione riguarda la formazione dei docenti. Il riferimento al docente come mediatore critico e guida metacognitiva, descritto da Iannella (2023, citato in Uggeri, 2023), aiuta a precisare il senso pedagogico della formazione: non addestrare ad usare uno strumento, ma costruire la capacità di valutarne gli *output*, di interrogarne il funzionamento e di collocarne l'uso entro intenzioni educative esplicite. Nella scuola primaria, dove la mediazione adulta è particolarmente densa e i bambini si trovano in una fase iniziale del proprio percorso scolastico, una formazione di questo tipo dovrebbe articolarsi in percorsi continuativi capaci di intrecciare alfabetizzazione

digitale, riflessione etica e laboratorialità sulle pratiche didattiche, distinguendosi così dai brevi corsi tematici che difficilmente riescono ad incidere in profondità sulle scelte concrete del quotidiano.

A questa prima direzione si lega quella, altrettanto importante, dei criteri con cui scegliere gli strumenti di intelligenza artificiale da introdurre nel lavoro con bambine e bambini. La letteratura richiama più volte il tema dei bias algoritmici, della trasparenza dei sistemi e della tutela dei dati personali, indicata dall'UNESCO (2023) come condizione preliminare a qualsiasi adozione scolastica. Anche le Linee guida ministeriali per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche (MIM, 2025), già richiamate nel primo capitolo, sollecitano una valutazione esplicita dell'adeguatezza degli strumenti rispetto al contesto educativo. Nella scuola primaria queste indicazioni richiedono un'attenzione ulteriore, perché si lavora con bambini piccoli, in larga parte non titolari di consensi autonomi al trattamento dei dati e particolarmente esposti agli effetti formativi delle prime esperienze tecnologiche. In quest'ottica, la scelta di un servizio di IA non dovrebbe fondarsi soltanto sulla comodità d'uso, ma includere alcuni criteri minimi pedagogicamente orientati: la tracciabilità dell'origine dei contenuti, la dichiarazione esplicita dei limiti dello strumento, la possibilità di un controllo adulto sugli scambi prodotti, l'adeguatezza linguistica e contenutistica rispetto all'età. Tali criteri vanno intesi come parte della responsabilità professionale dell'insegnante, che decide di volta in volta che cosa può entrare nello spazio educativo della classe.

Strettamente connessa è la prospettiva dell'uso dell'IA per la personalizzazione e l'inclusione. Come già detto, la letteratura riconosce a questo ambito un potenziale rilevante. Nella scuola primaria, però, il valore di questa prospettiva dipende in modo decisivo dalle modalità d'uso. Le applicazioni dell'IA che possono effettivamente sostenere l'inclusione possono essere, ad esempio, la sintesi vocale per facilitare l'accesso ai testi scritti, la generazione di varianti dello stesso compito calibrate su livelli diversi di complessità, o ancora, il supporto per alunni con bisogni educativi speciali e per alunni con italiano come seconda lingua; questi utilizzi hanno un senso pedagogico solo se inseriti in una progettazione e in una supervisione costante del docente. Hatherley et al. (2022, citati in Cascino, 2025) trattano il rischio che la personalizzazione

algoritmica, se non mediata, possa riprodurre etichettature implicite o ridurre la comprensione dell'errore ad una variabile da correggere automaticamente. Nella scuola primaria, dove il riconoscimento dell'errore come fonte di apprendimento è centrale, risulta quindi importante che l'insegnante ponga attenzione e che sia formato per utilizzare gli strumenti con IA nell'ambito inclusivo, nel quale possono essere davvero una risorsa.

Una direzione ulteriore riguarda il modo in cui l'IA può sostenere il lavoro professionale dell'insegnante stesso, prima ancora di entrare nelle attività rivolte ai bambini. Diversi contributi segnalano come parte del valore pratico dell'intelligenza artificiale si giochi nel retroterra della didattica (Uggeri, 2023): nella progettazione, nella semplificazione di testi per l'accessibilità, nella generazione di proposte differenziate, nella predisposizione di materiali per la valutazione formativa. La sintesi vocale (o sistemi *text-to-speech*)¹³, in particolare, possono offrire un supporto realistico alla costruzione di materiali udibili da bambini con difficoltà di lettura o che sono stati esposti recentemente all'italiano (Endrizzi, 2023, citato in Uggeri, 2023). Sul piano della comunicazione con le famiglie non italofone, l'IA può facilitare la rapida traduzione e la riformulazione di avvisi e comunicazioni scolastiche, fermo restando che il prodotto generato dev'essere sempre rivisto criticamente dal docente. Si tratta di usi che, se ben governati, possono restituire all'insegnante tempo per la dimensione relazionale e progettuale, senza sottrarre nulla alla qualità dell'azione educativa; se invece adottati in modo passivo, rischiano di standardizzare i materiali e di ridurre la specificità dello sguardo sull'aula.

A queste dimensioni maggiormente rivolte ai docenti, si affianca quella dell'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale dei bambini stessi. Le tre dimensioni del rapporto educativo con l'intelligenza artificiale, ovvero educare all'IA, con l'IA ed educare l'IA (Rivoltella & Panciroli, 2023, citati in Tosolini, 2023), aiutano a dare struttura ad un lavoro che nella scuola primaria potrebbe essere trasversale alle diverse aree disciplinari. La nozione di *AI literacy* e il richiamo all'alfabetizzazione critica fin dai primi anni della scolarizzazione (Ng et al., 2021, citati in Cascino, 2025; Cascino,

¹³ Tecnica che converte un testo scritto in parlato usando la voce umana artificiale. Fonte: https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Sintesi_vocale&oldid=147794244

2025) consentono di immaginare attività adatte all'età: aiutare i bambini a riconoscere, in forma elementare, che alcuni testi o immagini possono essere prodotti da una macchina; mostrare con esempi semplici che le risposte di un sistema di IA non sono sempre vere e possono variare se la stessa domanda viene posta in modi diversi; lavorare in classe sulla differenza tra "trovare" e "verificare", anche con strumenti analogici come libri, manuali e fonti dirette adatte all'età. Queste attività, se raccordate alle pratiche di lettura, scrittura e discussione già consolidate nella primaria, costituiscono il livello realmente praticabile di un'*AI literacy* adatta ai bambini, lontana da tecnicismi e prossima invece ad una pedagogia attenta nel guidarli nella società odierna.

In stretta continuità si colloca il lavoro sul pensiero critico, che la letteratura individua come asse principale di una didattica consapevole dell'IA. Tosolini (2023), Domenici (2024) e Cascino (2025) convergono nel riconoscere nella postura critico-valutativa l'antidoto principale al rischio di una passività cognitiva di fronte a determinati sistemi. Per i bambini della scuola primaria, ciò può tradursi in attività concrete e ricorrenti: domandarsi insieme da dove viene una risposta, confrontare due risposte diverse ad una stessa domanda, riconoscere quando una macchina "non sa" o si contraddice, costruire piccoli esercizi in cui l'*output* dell'IA viene verificato attraverso il dialogo, l'osservazione diretta o la consultazione di fonti adatte all'età. Questo lavoro non richiede strumenti nuovi rispetto al patrimonio metodologico della primaria (dialogo guidato, lettura collettiva, *problem solving*, narrazione, *cooperative learning*), ma chiede di estenderne l'applicazione anche agli artefatti generati dall'IA, così che il pensiero critico diventi una competenza allargata anche alle informazioni mediate da questi sistemi intelligenti.

Inoltre, non si devono sostituire tutte quelle attività che curano lo sviluppo dell'autonomia e della creatività, come esperienze regolari di scrittura personale, manipolazione di materiali ed esplorazione. Tutte attività che richiedono tempi più lenti, che sono fondamentali per i bambini in un mondo che va ormai molto veloce. In questa prospettiva, il richiamo di Gianfranco Zavalloni (2013) alla "pedagogia della lumaca" risulta particolarmente significativo, perché invita a contrastare una scuola modellata sulla velocità, sull'accelerazione e sulla logica del "tutto e subito", recuperando invece

il senso del tempo educativo e la necessità di strategie didattiche di rallentamento. In modo diverso ma convergente, anche il pensiero montessoriano insiste sul fatto che il bambino costruisce la propria crescita attraverso l'esperienza diretta, la libera attività e una progressiva conquista dell'indipendenza; per questo l'adulto deve saper osservare e predisporre condizioni favorevoli (Montessori, 2000). Va riconosciuta anche la relazione educativa come condizione fondamentale: senza una relazione di fiducia con l'insegnante il bambino difficilmente può imparare ad interrogare uno strumento, che sia analogico o digitale, e l'introduzione dell'IA rischia di occupare lo spazio che dovrebbe restare abitato in modo umano. Non si tratta, però, di difendersi dall'innovazione, ma di garantire che, laddove venga introdotta, l'IA lasci intatti e, se possibile, rafforzi gli spazi propri della scuola primaria, nei quali i bambini imparano ad esprimersi, ad ascoltarsi, a costruire conoscenza insieme e a sviluppare competenze utili per orientarsi in questo nuovo contesto.

A tutte queste direzioni va affiancata una postura di consapevolezza dei limiti dell'intelligenza artificiale stessa. Per il docente di scuola primaria ciò comporta, prima di tutto, un'assunzione di responsabilità rispetto a ciò che viene proposto ai bambini: nessun materiale generato da uno strumento di IA dovrebbe essere portato in classe senza una valutazione preliminare. Sul piano educativo questa stessa attenzione può diventare, nel tempo, oggetto di apprendimento, mostrando ai bambini che anche gli adulti verificano, dubitano e correggono ciò che la macchina propone. Tale modellamento del comportamento critico è probabilmente più efficace di qualunque spiegazione esplicita, perché trasforma la prudenza nei confronti dell'IA in un atteggiamento abituale, vissuto e non solo dichiarato. Si può qui richiamare il pensiero di Friedrich Fröbel (1826/1889), secondo cui l'educazione è innanzitutto amore ed esempio, ad indicare che il bambino apprende attraverso la cura e i comportamenti incarnati dall'adulto.

Concludendo, le diverse direzioni qui delineate non vanno intese come ambiti separati, ma come dimensioni interdipendenti di un unico atteggiamento professionale. Considerate nel loro insieme delineano un orizzonte plausibile per una scuola primaria che voglia confrontarsi con l'intelligenza artificiale senza subirla né enfatizzarla.

3.3. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nel terzo capitolo, il confronto tra quadro teorico e analisi di caso ha mostrato un'ampia convergenza tra letteratura e dati raccolti: ritornano infatti l'ambivalenza tra curiosità e preoccupazione, il bisogno di formazione, la centralità del pensiero critico, il ruolo del docente come guida e l'attenzione ai rischi di passività. Al tempo stesso, l'analisi di caso nell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa ha fatto emergere elementi più specifici, come il divario tra intenzionalità pedagogica e senso di competenza operativa e la percezione di una cornice istituzionale ancora fragile. Da qui derivano alcune direzioni di lavoro per la scuola primaria: una formazione docente non solo tecnica ma pedagogica, un uso dell'IA orientato all'inclusione e alla personalizzazione, l'introduzione di una *AI literacy* graduale con i bambini, stimolando sempre il pensiero critico.

Questo orizzonte non può tradursi in una sequenza di contenuti o pratiche valida in modo identico per tutte le classi. Come avviene per le discipline e per ogni altra scelta didattica, spetta infatti all'insegnante, in quanto professionista dell'educazione, valutare quando e come introdurre determinati temi, strumenti o attività legati anche all'intelligenza artificiale, in rapporto all'età degli alunni, ai loro bisogni, ai livelli di sviluppo, al contesto della classe e agli obiettivi formativi ritenuti prioritari. Ciò significa che alcuni nuclei possono essere affrontati già nei primi anni della scuola primaria in forme semplici o indirette, ad esempio attraverso il lavoro sulla distinzione tra immagini vere o prodotte da sistemi intelligenti e sull'affidabilità delle risposte date; mentre altri aspetti, più legati all'uso diretto delle tecnologie con IA o a riflessioni esplicite inerenti, possono trovare una collocazione più adeguata nelle classi successive. Questa gradualità rappresenta una condizione pedagogica di appropriatezza. Essa richiama il fatto che l'integrazione dell'IA nella scuola primaria non può essere affidata né all'improvvisazione del singolo né a prescrizioni astratte, ma richiede discernimento professionale, confronto con i colleghi e raccordo con la cornice organizzativa e istituzionale della scuola. È un orizzonte esigente, che la scuola primaria, per la natura del proprio compito formativo, dev'essere ben attrezzata ad assumere.

Proprio perché nella scuola primaria si pongono le basi del futuro rapporto dei bambini con la tecnologia, ogni scelta didattica assume un valore formativo che non può essere

sottovalutato. In questa visione, l'IA non si presenta come una variabile esterna a cui adattarsi, ma come un'occasione per ridire, in termini nuovi, cosa significhi insegnare ai bambini in un tempo nel quale la conoscenza, la verità e la mediazione del sapere stanno cambiando la loro forma.

CONCLUSIONE

Il percorso di ricerca sviluppato in questo elaborato è partito da una domanda semplice ma densa nelle sue implicazioni: cosa significa, oggi, insegnare in un tempo nel quale l'intelligenza artificiale entra in modo sempre più capillare nella vita quotidiana e in modo particolare in quella dei bambini e delle bambine? Tenere insieme il quadro teorico tracciato dalla letteratura italiana e internazionale e l'analisi di caso condotta nei tre plessi dell'istituto di Bassano del Grappa, ha permesso di osservare il fenomeno da angolazioni diverse.

Da questo intreccio emerge con chiarezza che il rapporto tra scuola primaria e intelligenza artificiale non si lascia ricondurre a formule semplici. Non appare convincente una posizione di chiusura, che immaginerebbe di proteggere i bambini facendo finta che l'IA non esista, né d'altra parte un'adesione entusiastica, che confonderebbe la presenza della tecnologia con la qualità dell'esperienza educativa. La direzione che si delinea si colloca in uno spazio intermedio ed esigente: una postura consapevole, critica e guidata, che riconosca la trasformazione in atto, ne valuti i rischi e ne sappia cogliere le opportunità, senza mai delegare alla tecnologia ciò che appartiene al lavoro umano dell'insegnante.

In questo quadro si conferma la centralità del docente come mediatore critico, chiamato ad accompagnare i bambini nello sviluppo di un rapporto consapevole con l'intelligenza artificiale e, più in generale, nella stimolazione del pensiero critico fin dai primi anni di scuola. Proprio su questo piano, teoria e analisi di caso convergono: i docenti coinvolti mostrano curiosità verso strumenti percepiti come rilevanti, ma anche preoccupazione per i possibili effetti su autonomia e creatività, ed esprimono in modo esplicito il bisogno di una formazione che non riguardi solo l'uso tecnico degli strumenti, ma anche la loro valutazione e il loro inserimento in scelte didattiche intenzionali.

Resta centrale ciò che alla scuola primaria appartiene da sempre e che proprio in questa fase storica chiede di essere difeso con maggiore cura: i tempi distesi dell'infanzia, l'esperienza diretta delle cose, la scrittura personale, la conversazione

vera tra adulti e bambini, lo spazio che permette l'errore e la sua rielaborazione. Sono queste le condizioni che rendono possibile anche un rapporto sano con la tecnologia, perché soltanto chi è stato aiutato a pensare con la propria mente potrà davvero servirsi degli strumenti senza esserne servito.

Se la scuola primaria è il luogo nel quale si pongono le basi del rapporto futuro dei bambini con la conoscenza, con la tecnologia e con la propria capacità di giudizio, allora ogni scelta che vi si compie in materia di intelligenza artificiale assume un peso formativo che eccede la sua dimensione tecnica. Insegnare nell'era dell'IA non significa, in conclusione, adattarsi ad una variabile esterna, ma ribadire in forme nuove il senso stesso del compito educativo: prendersi cura dei bambini nel tempo che è loro, custodire la qualità umana dell'apprendere e accompagnarli, con competenza e con presenza, in un mondo che cambia più rapidamente di quanto ciascuno di loro possa decifrare.

*“Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo,
gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo.”*

Paulo Freire

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

Cascino, V. (2025). Intelligenza artificiale a scuola tra sfide e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII (1), 214-223.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/7819/7106>

Cesaretti, L. (2021). Intelligenza artificiale e educazione: Un incontro tra due mondi. Rischi e opportunità. *Rivista di scienze dell'educazione*, anno LIX numero 1, 81-98. https://www.acroma.it/wp-content/uploads/2022/02/RSE-1-2021_Cesaretti_IA-ed-educazione.pdf

Copeland, J. (1993). *Artificial intelligence: A philosophical introduction*. Blackwell.

Domenici, G. (2024). L'intelligenza artificiale generativa per l'innalzamento della qualità dell'istruzione e la fioritura del pensiero critico. Quale contributo? *ECPS Journal*, 30, 11-16. <https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-edit>

Fröbel, F. (1889). *L'educazione dell'uomo* (A. Ambrosini, Trad.). Enrico Trevisini. (Originariamente pubblicato nel 1826).

Istituto Comprensivo 1 Bassano del Grappa. (n.d.). *Istituto Comprensivo 1 Bassano del Grappa*. <https://www.ic1vittorelli.edu.it>

Istituto Nazionale di Statistica. (2025). *Il Censimento permanente della popolazione in Veneto: Anno 2023*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/Censimento-permanente-popolazione_Anno-2023_Veneto.pdf

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand, who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>

Lamacchia, M., Dicataldo, M. C., Carruba, M. C., & Dipace, A. (2025). *Intelligenza Artificiale per l'inclusione: le percezioni dei docenti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 82-95. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/7859/7062>

McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?* Formal Reasoning Group, Stanford University. <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955, 31 agosto). *A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Piano Scuola 4.0*. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (n.d.). *Intelligenza artificiale*. Scuola futura. https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/-ai_xyw

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (n.d.). *L'intelligenza artificiale per i docenti*. Scuola futura. <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/risorse/intelligenza-artificiale>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM+Linee+guida+IA+nella+Scuola+09082025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928>

Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/03/explanatory-memorandum-on-the-updated-oecd-definition-of-an-ai-system_3c815e51/623da898-en.pdf

Parlamento europeo. (2020, 3 settembre). *Che cos'è l'intelligenza artificiale? Il presente e il futuro della tecnologia. Ma come funziona l'intelligenza artificiale e come influisce sulle nostre vite?* <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20200827STO85804/che-cos-e-l-intelligenza-artificiale-e-come-viene-usata>

Sintesi vocale. (2025, 17 novembre). In *Wikipedia*. https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Sintesi_vocale&oldid=147794244

Tolhurst, R. (2025, September 2). *Survey benchmarks: Understanding survey response rates*. Simpplr. <https://www.simpplr.com/blog/survey-benchmarks-response-rates>

Tosolini, A. (2023, 22 settembre). *Intelligenza artificiale e processi educativi: Dal catastrofare all'orizzontare*. Casco Magazine. <https://cascolearning.it/magazine/2023/09/22/intelligenza-artificiale-e-processi-educativi-dal-catastrofare-allorizzontare/>

Treccani. (2023, July 27). Bias. In *Vocabolario Treccani*. [https://www.treccani.it/vocabolario/neo-bias_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/neo-bias_(Neologismi)/)

Uggeri, M. (2023). La scuola come avanguardia per un approccio sano alle potenzialità dell'AI. *Bricks*, 3. https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2023/09/03_2023_01_Uggeri.pdf

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>

Villa, S. (2026, 21 gennaio). *Gli italiani e l'IA: in quanti si fidano e si sentono competenti*. Altrodigitale. <https://www.impegnatiacambiare.org/altrodigitale/news/intelligenza-artificiale-indagine>.

Zavalloni, G. (2013). *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta*. EMI.

Zhang, H., & Cao, J. (2025). From digital disruption to mental health: The impact of AI-induced educational anxiety on teacher well-being in the era of smart education. *BMC Public Health*, 25(1), 4010. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25372-7>

Dichiarazione di utilizzo dell'IA generativa: è stato utilizzato Perplexity a livello strumentale per la rielaborazione stilistica e la revisione linguistica del testo; ogni output è stato verificato e revisionato dall'autrice.

ALLEGATI

Questionario:

https://drive.google.com/file/d/1ZLleH0BAtpsSTb3swfDNOpZac2_hp3kN/view?usp=drive_link

02/04/26, 16:11

Insegnare nell'era dell'intelligenza artificiale

Insegnare nell'era dell'intelligenza artificiale

Ciao, sono **Anna Zen**, studentessa del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova. Ti propongo questo questionario, che rientra nella ricerca per la mia tesi di laurea, e ti ringrazio fin da ora per il tempo che dedicherai alla compilazione.

Prima di iniziare, troverai indicato il tema della tesi e una breve spiegazione sulla differenza tra intelligenze artificiali e strumenti digitali, in modo tale da non confonderli.

La compilazione del questionario richiederà circa 15 minuti.

Il questionario è anonimo e i dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca accademica.

*** Indica una domanda obbligatoria**

Tema della tesi

La mia tesi sarà un'analisi di caso dei tre plessi della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa, con questionari rivolti agli insegnanti, per indagare come viene percepito in ambito lavorativo il periodo storico attuale in relazione all'impatto delle intelligenze artificiali (come Chatgpt, CanvaAI, Perplexity eccetera). Verranno esplorati, inoltre, quali strumenti sono utilizzati per supportare i bambini nella crescita in questo nuovo contesto e comprendere se viene vissuto con pesantezza.

Differenza tra intelligenze artificiali e strumenti digitali

L'**intelligenza artificiale** è un settore dell'informatica che progetta sistemi in grado di simulare alcune capacità tipiche della mente umana (analizzare informazioni, apprendere dall'esperienza...). Quindi può essere un sistema che personalizza i contenuti, un modello che genera testi o altro, ad esempio ChatGPT, oppure le funzioni di IA (=intelligenza artificiale) integrate in strumenti come Canva (che, in base alle richieste dell'utente, generano automaticamente testi, immagini o presentazioni).

Gli **strumenti digitali** sono dispositivi e software che permettono di produrre, gestire e usare contenuti digitali (testi, immagini, video, dati) e di organizzare attività, restando strumenti esecutivi che operano secondo le funzioni con cui sono stati programmati, senza includere necessariamente meccanismi di apprendimento automatico o autonomia decisionale. Ad esempio la LIM e il computer, che sono dispositivi, oppure Kahoot!, che, usato nella sua modalità classica di quiz preimpostati, è una piattaforma di gioco didattico e quindi rientra negli strumenti digitali.

SEZIONE A - PROFILO DELL'INSEGNANTE

1. 1. Fascia d'età *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ < 30
- ☐ 31 - 40
- ☐ 41 - 50
- ☐ 51 - 60
- ☐ > 60

2. 2. Anni di servizio *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ 0 - 5
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 20
- ☐ 21 - 30
- ☐ > 30

3. 3. Plesso di appartenenza *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ G. Mazzini
- ☐ A. Campesano
- ☐ G. Giardino

4. 4. Formazione specifica nella didattica digitale *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Nessuna
- ☐ Corso/i di aggiornamento breve/i
- ☐ Master o specializzazione
- ☐ Autodidatta
- ☐ Altro:

SEZIONE B - PERCEZIONE DEL PERIODO STORICO E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

5. 5. Ritieni che l'intelligenza artificiale stia già influenzando il lavoro degli insegnanti? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

6. 6. In generale, ti preoccupa la presenza crescente dell'intelligenza artificiale nella società? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non mi preoccupa
- ☐ Mi preoccupa poco
- ☐ Mi preoccupa abbastanza
- ☐ Mi preoccupa molto
- ☐ Mi preoccupa completamente

7. 7. Ti senti adeguatamente preparata/o ad affrontare i cambiamenti che l'intelligenza artificiale può portare nel mondo della scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

8. 8. Come definiresti la tua conoscenza attuale delle principali intelligenze artificiali (ChatGPT, Canva AI, Perplexity...)? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non ne ho quasi mai sentito parlare
- ☐ So vagamente cosa sono
- ☐ Le uso occasionalmente
- ☐ Le uso regolarmente
- ☐ Le uso in modo approfondito

9. 9. In generale, l'intelligenza artificiale ti fa sentire principalmente (puoi scegliere più risposte): *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ansia e paura
- ☐ Leggera paura
- ☐ Indifferenza
- ☐ Curiosità
- ☐ Entusiasmo

10. 10. L'idea di un futuro scolastico con sempre più intelligenza artificiale ti genera (puoi scegliere più risposte): *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Serenità
- ☐ Fiducia
- ☐ Indifferenza
- ☐ Preoccupazione
- ☐ Ansia

11. 11. Ritieni che ti servirebbe più formazione specifica sull'uso dell'intelligenza artificiale per stare al passo? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

SEZIONE C - INTELLIGENZA ARTIFICIALE E BAMBINI

12. 12. Pensi di avere, come insegnante, un ruolo nel guidare i bambini ad un uso consapevole dell'intelligenza artificiale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

13. 13. Pensi che l'intelligenza artificiale possa cambiare il modo in cui i bambini apprendono? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

14. 14. Ritieni che i bambini rischino di diventare più "passivi" a causa dell'uso dell'intelligenza artificiale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

15. 15. Ritieni più difficile stimolare pensiero critico e creatività nei bambini rispetto al passato? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

16. 16. Secondo te, l'uso dell'intelligenza artificiale potrebbe mettere a rischio la relazione educativa tra insegnante e alunno? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

17. 17. Pensi che l'intelligenza artificiale possa aiutare a migliorare l'inclusività e il supporto ai bambini? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

18. 18. Quanto pensi sia importante che anche i bambini sviluppino un' "alfabetizzazione all'intelligenza artificiale"?

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

19. 19. Ti senti in grado di spiegare in modo semplice ai bambini che cosa sia un'intelligenza artificiale e, a grandi linee, come funziona?

*

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

20. 20. Secondo te, quando i tuoi studenti usano/se utilizzassero tecnologie con intelligenza artificiale, si potenzierebbe o indebolirebbe la loro creatività personale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Si indebolirebbe molto
- ☐ Si indebolirebbe un po'
- ☐ Nessun effetto
- ☐ Si potenzierebbe un po'
- ☐ Si potenzierebbe molto

21. 21. Quanti studenti pensi che già usino intelligenze artificiali a casa (anche per aiutarsi nei compiti)? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Quasi nessuno (0-10%)
- ☐ Pochi (10-30%)
- ☐ Una buona parte (30-50%)
- ☐ La maggioranza (50-70%)
- ☐ Quasi tutti (70-100%)

SEZIONE D - USO PROFESSIONALE DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

22. 22. Attualmente utilizzi strumenti di intelligenza artificiale per il tuo lavoro? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

23. 23. Se le usi, quali intelligenze artificiali utilizzi più spesso per il tuo lavoro? *
(puoi scegliere più risposte)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Nessuna
- ☐ ChatGPT
- ☐ Canva AI
- ☐ Perplexity
- ☐ Copilot
- ☐ Gemini
- ☐ Kahoot! AI
- ☐ Quizizz AI
- ☐ Altro: _____

24. 24. Per quali scopi utilizzi l'intelligenza artificiale? (puoi scegliere più risposte) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Preparazione lezioni
- ☐ Spunti creativi
- ☐ Inclusione e supporto alunni
- ☐ Elaborazione materiali grafici
- ☐ Organizzazione e gestione documenti
- ☐ Non utilizzo l'intelligenza artificiale

25. 25. Quale aspetto dell'intelligenza artificiale rappresenta/rappresenterebbe maggiormente una preoccupazione/sfida nella tua didattica? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Gestire i compiti svolti con l'aiuto dell'intelligenza artificiale
- ☐ Insegnare ad usare l'intelligenza artificiale in modo critico
- ☐ Bilanciare tecnologia e relazioni umane
- ☐ Privacy dei dati
- ☐ Dipendenza tecnologica
- ☐ Questioni etiche
- ☐ Non ho particolari preoccupazioni

26. 26. Nella tua scuola esistono linee guida o indicazioni chiare su come usare l'intelligenza artificiale con gli alunni? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, chiare e condivise
- ☐ Sì, ma poco note
- ☐ In fase di elaborazione
- ☐ No
- ☐ Non lo so

27. 27. Quanto ti senti supportato/a dalla scuola (collegli, dirigenza, formazione interna) nell'affrontare i temi dell'intelligenza artificiale e del digitale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

28. 28. Ritieni che le dotazioni tecnologiche attuali del tuo plesso (connessione, dispositivi, piattaforme) siano adeguate per un uso didattico sereno delle tecnologie digitali con intelligenza artificiale? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

SEZIONE E - STIMOLARE IL PENSIERO CRITICO

29. 29. Quanto ritieni importante stimolare il pensiero critico nella scuola primaria? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

30. 30. Proponi attività di problem solving o pensiero divergente in classe? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

31. 31. Usi metodologie didattiche attive (laboratori, cooperative learning...)? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

32. 32. Quali tra questi strumenti/metodologie usi per stimolare il pensiero critico? (puoi scegliere più risposte) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Nessuna
- ☐ Coding / Pensiero computazionale
- ☐ Laboratori pratici
- ☐ Cooperative learning
- ☐ Dibattiti e discussioni strutturate
- ☐ Lettura e analisi critica di testi
- ☐ Scrittura riflessiva e di metacognizione
- ☐ Osservazione della natura
- ☐ Storytelling e narrazione
- ☐ Problem solving
- ☐ Role-play
- ☐ Esperimenti scientifici
- ☐ Altro: _____

33. 33. Ritieni che tali metodologie aiutino a "contrastare" un uso passivo delle intelligenze artificiali? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

34. 34. Quando gli studenti utilizzano/se utilizzassero l'intelligenza artificiale in classe, lavori/vorresti lavorare con loro sul controllo critico delle risposte ricevute dal sistema? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Raramente
- ☐ A volte
- ☐ Spesso
- ☐ Sempre

35. 35. Quanto ti senti competente nello scegliere e valutare strumenti digitali o con intelligenza artificiale per supportare gli alunni? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Per nulla
- ☐ Poco
- ☐ Abbastanza
- ☐ Molto
- ☐ Completamente

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

IL NOME

Il punto di partenza per l'avvicinamento alla scrittura

Relatore
Umberta Sandre

Laureanda
Anna Zen

Matricola: 2093031

Anno accademico: 2025/2026

Indice

INTRODUZIONE	3
1. DALL'ANALISI DI CONTESTO ALLA DEFINIZIONE DELL'AREA DI INTERVENTO.....	4
1.1. Osservazione del contesto e scelte progettuali	4
1.2. Dimensione istituzionale	5
2. L'INTERVENTO DIDATTICO	7
2.1. Riferimenti teorici e documentazione	7
2.2. Al centro del percorso: interventi significativi	8
2.3. Dalla rilevazione alla valutazione.....	11
3. PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE.....	13
3.1. Consapevolezze e prospettive di crescita	13
RIFERIMENTI	15
Bibliografia e Sitografia	15
Materiali non editi	15
Fonti normative	16
Documentazione scolastica	16
ALLEGATI	17
Macroprogettazione	17
Evidenze significative.....	20

INTRODUZIONE

L'esperienza di tirocinio svolta nell'ultimo anno del mio percorso universitario si colloca all'interno della fase conclusiva della formazione, orientata al raccordo sistemico tra dimensione didattica, istituzionale e professionale, nella prospettiva di una progettazione inclusiva e attenta alla valutazione. Il tirocinio diretto si è svolto presso l'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa, nella scuola dell'infanzia Ca' Baroncello. Qui ho scelto di sperimentare il campo d'esperienza *I discorsi e le parole*, da cui ha preso avvio l'intero percorso attraverso il lavoro sul nome proprio dei bambini. A questo si è affiancato anche il campo d'esperienza *Il sé e l'altro*, così da intrecciare l'avvicinamento alla scrittura con la costruzione dell'immagine di sé. La scelta dell'ambito nasce dal desiderio di approfondire la dimensione linguistica, favorendo l'avvicinamento dei bambini alla lingua scritta, osservando i diversi modi con cui ciascuno vi si accosta e cercando di comprendere come i metodi utilizzati dagli insegnanti incidano sullo sviluppo del loro interesse per il linguaggio. Risulta infatti essenziale dare senso a ciò che si propone e aiutare bambine e bambini a trovare il significato di ciò che apprendono. Come riportano le Indicazioni Nazionali: «*La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso...*» (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 21).

Proprio per questo motivo, nel corso dell'elaborato porterò in primo piano ciò che si è rivelato per me più significativo. Mi lascerò guidare dal Project Work, come punto di partenza, ma soprattutto dalle riflessioni annotate nel portfolio durante tutto il tirocinio, che mi ha permesso di raccogliere osservazioni, riflessioni e consapevolezze maturate strada facendo. Nel primo capitolo presenterò il contesto dell'esperienza e l'ambiente in cui sono inseriti i bambini. Ricostruirò, inoltre, il percorso che mi ha portata a definire il tema, anche attraverso il confronto con la tutor mentore e con le tutor universitarie che mi hanno accompagnata. In questa parte troverà spazio anche il raccordo con la dimensione istituzionale e con il territorio. Il secondo capitolo sarà dedicato alla progettazione, considerata nei suoi punti di forza e nelle sue criticità, a partire dalle riflessioni appuntate nel portfolio. Farò riferimento anche alla documentazione, alla rilevazione e alla valutazione, intese come elementi centrali per comprendere in modo più consapevole l'esperienza svolta. Infine, il terzo capitolo riguarderà me stessa e il profilo professionale che emerge al termine di questi anni di formazione. Riprenderò anche le autovalutazioni iniziale e finale di quest'anno, per mettere in evidenza il percorso di crescita compiuto e le consapevolezze maturate anche in questo specifico ambito.

1. DALL'ANALISI DI CONTESTO ALLA DEFINIZIONE DELL'AREA DI INTERVENTO

1.1. Osservazione del contesto e scelte progettuali

Il tirocinio diretto, come già annunciato, è stato svolto presso la scuola dell'infanzia Ca' Baroncello dell'Istituto Comprensivo 1 di Bassano del Grappa, all'interno della sezione 3B, sezione dei Viola. La sezione è composta da 15 alunni, di cui 6 femmine e 9 maschi, e presenta una marcata varietà linguistica, dal momento che 7 bambini sono non italofoni. La varietà linguistica è considerata dalla scuola un valore aggiunto, in coerenza con il PTOF e con una visione dell'inclusione attenta alla valorizzazione delle diverse culture. Nel gruppo sono inoltre presenti diversi bambini con Bisogni Educativi Speciali, elemento che rende particolarmente significativa l'attenzione alle pratiche inclusive, e bambini con certificazione, per i quali vengono preparati materiali facilitatori adatti al loro modo di apprendere. Questa accortezza si allinea al *Vademecum per le buone pratiche per alunni con BES*, che conferma l'importanza dell'uso di facilitatori, e ai documenti *IC1 Index per l'inclusione* e *IC1 Piani per l'inclusione*, presenti all'interno del sito della scuola. I bambini e le bambine sono inseriti in un ambiente di apprendimento accogliente, luminoso e vivace, organizzato in modo da favorire l'autonomia e la partecipazione. L'aula è decorata con gli artefatti dei bambini e i tavoli sono disposti a gruppi; tutti i materiali e gli strumenti sono posizionati "a misura di bambino", come da insegnamenti di Maria Montessori (2000). Il plesso offre anche altri spazi significativi, come la palestra, la biblioteca, vari laboratori e il grande giardino, che ampliano le possibilità di esperienza e di apprendimento attivo.

All'interno di questo contesto scolastico, il mio progetto si inserisce come un'opportunità per approfondire il ruolo della lingua scritta nel percorso di crescita dei bambini, valorizzando le differenze e promuovendo l'apprendimento significativo. Il progetto ha preso avvio proprio dal nome dei bambini: saper leggere e scrivere il proprio nome rappresenta per loro un passaggio fondamentale nel processo di alfabetizzazione. Come sottolineato da Castoldi e Chicco (2017), l'apprendimento significativo si realizza quando i bambini riescono a costruire conoscenze collegate alla loro esperienza, rendendo così il percorso di crescita autentico e motivante.

Le osservazioni del contesto, che vanno quindi a definirlo, sono state d'aiuto per comprendere i bisogni dei bambini e per delineare la macroprogettazione (allegata) e gli interventi da svolgere insieme. Dalle mie osservazioni in sezione è emerso che i bambini svolgevano varie attività in modo strutturato, aspetto che ho rilevato come una criticità; ho pensato quindi che ci fosse il bisogno di proporre esperienze differenti e, per questo, di creare attività più ludiche.

L'apprendimento deve necessariamente essere anche fonte di divertimento, e questo aspetto diventa ancora più centrale all'interno di una sezione della scuola dell'infanzia. Il gioco, pertanto, è stato un filo conduttore del progetto, sul modello dei principi educativi di Friedrich Fröbel (1826/1889). Un altro elemento che ha colto la mia attenzione è stato il modo in cui, durante le ore osservative, è stata svolta una lettura. L'insegnante, in biblioteca scolastica con gli alunni, leggeva tenendo l'albo illustrato girato verso di sé, mostrando le illustrazioni ai bambini solo una volta terminata la pagina. Come abbiamo studiato con la professoressa Campagnaro durante il corso di *Letteratura per l'infanzia: storia, teoria ed educazione alla lettura*, gli albi illustrati sono stati creati per i bambini, per raccontare storie attraverso le illustrazioni, risultando così più inclusivi. Se non c'è, nello stesso momento, il raccordo tra canale uditivo e canale visivo, si toglie potere all'albo illustrato stesso, che raggiungerà i bambini in modo diverso. Da qui è nata un'altra accortezza progettuale: inserire all'interno del mio progetto varie letture, curando le modalità comunicative, per permettere alle storie di entrare nei cuori degli alunni. Un'ultima osservazione che mi ha ispirata è stata la cura che, nello specifico, un'insegnante di sostegno aveva con i bambini. L'osservazione di un momento in cui ha accompagnato un bambino attraverso un'esperienza visiva, uditiva e tattile mi ha guidata rispetto all'inclusività che volevo fosse presente all'interno del mio percorso.¹

1.2. Dimensione istituzionale

La dimensione istituzionale è una delle tre dimensioni principali nel percorso formativo, perché riguarda la lettura dei contesti scolastici ed extrascolastici, ma anche i legami e la comunicazione che un'insegnante costruisce con l'intero sistema. Dialogo e comunicazione sono fondamentali per costruire rapporti sani e collaborativi con il sistema scuola e con gli enti del territorio che operano accanto ad essa. Affronterò questa sezione dal macro al micro. Tra gli aspetti più grandi rientrano la lettura e la comprensione della normativa e dei documenti scolastici, essenziali per lo sviluppo della scuola. Il mio progetto di tirocinio si è allineato alle Indicazioni Nazionali, al PTOF d'istituto e al curriculum delle sezioni dei grandi che la tutor mi ha mostrato. Ho riscontrato una chiara coerenza anche con le competenze europee, in particolare con quella alfabetico-funzionale, una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Questo confronto mi ha permesso di definire con maggiore precisione i traguardi del progetto e di collegarlo anche all'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, che promuove un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa.

Una grande risorsa del plesso è il raccordo che ha con una logopedista, che entra nelle sezioni per osservare e offrire indicazioni alle insegnanti. Il progetto, intitolato PAROLANDIA, rientra nell'area *Salute e benessere* del PTOF d'istituto. Si tratta di un lavoro tra professionisti, gli

insegnanti e la logopedista, che intrecciano competenze diverse diventando una risorsa preziosa per la scuola: nel terzo anno dell'infanzia la logopedista svolge nuovamente un'osservazione (avvenuta anche negli anni precedenti), propone un percorso di potenziamento linguistico ai docenti ed infine realizza una rilevazione finale per dare un *feedback* da consegnare ai genitori. Per me è stato formativo vedere una professionista diversa in azione e osservare la relazione di collaborazione costruita con la tutor.

Aspetto fondamentale è il legame con il territorio, che in questo progetto si è concretizzato attraverso un'uscita didattica alla biblioteca civica di Bassano del Grappa, ente esterno del progetto. Il raccordo è stato preso insieme alla tutor e all'insegnante di sezione responsabile. La referente della biblioteca si è resa disponibile per essere contattata direttamente da me, così da comprendere meglio la visita e scegliere insieme una lettura adatta ai bambini e coerente con il mio progetto. Avevo chiesto direttamente a lei dei suggerimenti per scegliere l'albo, in quanto esperta del settore, così mi ha inviato per mail una bibliografia di albi illustrati pensata per la mia sezione. Ho trovato questo materiale stimolante: dopo una serie di valutazioni ho scelto l'albo *Le sillabe degli animali* di Giuseppe Caliceti e Giulia Orecchia (2021), perché propone un lavoro sulle sillabe dei nomi degli animali, in continuità con quanto stavamo svolgendo con i bambini. Come ho riportato sul portfolio *"Per me questo scambio rappresenta una risorsa importante incontrata nel territorio e testimonia la disponibilità della biblioteca a collaborare con la scuola sull'educazione alla lettura."* Nel complesso, considero questa esperienza un vero processo di raccordo e negoziazione, dalla prima telefonata fino alla visita stessa.

Infine, a livello micro, un grande supporto l'ho ricevuto dal tirocinio indiretto che, in questi anni da studentessa, mi ha accompagnata nella comprensione di contesti, visioni e relazioni complesse all'interno del sistema scuola. È stato un accompagnamento prezioso, che mi ha aiutata ad affrontare dubbi e perplessità lungo il percorso. Un sostegno importante è arrivato anche dalle tutor incontrate nei diversi anni di tirocinio, che sono state, chi più e chi meno, figure di riferimento. Proprio perché diverse tra loro, mi hanno dato l'occasione di confrontarmi con personalità differenti e di imparare ad entrare nelle relazioni in modo efficace, per il benessere di tutti. Lo stesso vale per le bambine e i bambini, sempre diversi ed unici, con i quali ho costruito relazioni vere e di cura, che sono la base di ogni progetto.

2. L'INTERVENTO DIDATTICO

2.1. Riferimenti teorici e documentazione

Le attività svolte durante il progetto hanno rappresentato un banco di prova non solo per gli alunni, ma anche per me, in quanto futura insegnante. Il mio punto di partenza, a livello teorico, sono stati gli insegnamenti della dottoressa Silvia Azzolin, anche mia tutor di tirocinio, durante due *workshop* professionalizzanti organizzati dall'università per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (2024). Gli incontri si sono concentrati sull'insegnamento della lettura e della scrittura: la dottoressa ha presentato teorie, pratiche ed esempi basati sulla sua esperienza, offrendo numerosi consigli utili. Per me sono stati essenziali, perché mi hanno orientata e permesso di trovare ulteriori fonti bibliografiche. Soprattutto all'inizio del percorso, sono stati una guida anche i libri *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte* di Castoldi e Chicco (2017), promosso da IPRASE, e *Bambini e linguaggio. L'apprendimento della lingua orale e scritta nell'infanzia. La letto-scrittura* di Teresina Vignola (2016). Un'altra lettura che ho approfondito più avanti è quella di Emilia Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica* (2003). Questo testo mi ha offerto una cornice teorica utile per orientare le mie osservazioni e comprendere le diverse fasi con cui i bambini si avvicinano alla lingua scritta: fase degli scarabocchi, fase preconvenzionale, fase sillabica, fase sillabico-alfabetica e fase alfabetica-convenzionale.

Questi riferimenti teorici hanno orientato non solo la progettazione del percorso, accompagnandolo, ma anche il modo in cui ho documentato quanto accadeva in sezione. Documentare fa parte del lavoro dell'insegnante ed è fondamentale per poi ripercorrere i passaggi svolti e rileggere le riflessioni annotate a caldo. Come in tutti gli anni di tirocinio, anche quest'anno questo aspetto è stato tanto importante quanto complesso, perché richiede la raccolta di evidenze proprio durante le lezioni con i bambini e le bambine, non solo a posteriori. Come negli anni precedenti, ho tenuto sempre con me un quaderno su cui annotare rapidamente le osservazioni, quando possibile, e ho utilizzato il cellulare per fotografare le attività o gli artefatti prodotti. Inoltre, ho registrato conversazioni e momenti significativi da riascoltare, soprattutto quando era necessario mantenere l'attenzione sugli alunni. Al termine delle attività, una volta a casa, annotavo sempre al computer i miei pensieri, così da conservare riflessioni complete, che si sono spesso trasformate in post scritti nel portfolio (che è diventato un vero e proprio diario documentativo). Per facilitare l'analisi, ho utilizzato lo strumento *Osservare i processi di apprendimento e insegnamento* (piattaforma Moodle: T4 25/26; materiali per il tirocinio: strumenti per l'osservazione), che mi ha aiutata a rilevare i processi cognitivi ed emotivi attivati negli studenti. Infine, ho scritto anche due diari di bordo (caricati nel portfolio), che riprendono

due momenti alquanto significativi: uno dedicato ad un'osservazione avvenuta ad ottobre, in cui un bambino, grazie alla sua curiosità, ha cambiato il corso della lezione; l'altro relativo all'uscita didattica presso la Biblioteca civica di Bassano del Grappa.

2.2. Al centro del percorso: interventi significativi

La progettazione didattica ha avuto come focus centrale l'avvicinamento alla scrittura attraverso il riconoscimento e la scrittura del proprio nome e di quello dei compagni. Il percorso ha promosso lo sviluppo di competenze alfabetiche funzionali, il riconoscimento di fonemi, grafemi, sillabe e la rappresentazione di sé stessi. Le attività hanno previsto momenti di confronto, giochi fonologici e letture condivise, sempre caratterizzate da un approccio inclusivo e attento alla valutazione formativa.

Il lancio del progetto è avvenuto attraverso un *brainstorming* iniziale dedicato al senso della scrittura e al valore del nome proprio. Seduti in cerchio, abbiamo ragionato insieme sul perché sia importante saper scrivere e sul motivo per cui il nome di ciascuno rappresenta un punto di partenza così denso di significato. Ho poi proposto l'attività *Perché mi chiamo...?*, in cui i bambini hanno scritto per la prima volta con me il proprio nome su un foglietto e, a casa, hanno chiesto ai genitori di raccontarne l'origine. La lettura collettiva delle origini dei nomi ha avuto un effetto che non avevo previsto: i bambini ascoltavano le storie dei compagni con meraviglia e attendevano il proprio turno con grande entusiasmo. La dimensione affettiva del nome ha dato senso all'intero percorso ed è stata la conferma più immediata di quanto Castoldi e Chicco (2017) sostengono rispetto all'apprendimento significativo come costruzione di conoscenze ancorate all'esperienza personale.

Da questo aggancio identitario il percorso si è aperto ad un gioco di suoni e parole. La lettura dell'albo illustrato *Tarari Tararera* di Emanuela Bussolati (2009), scelto per la sua scrittura in lingua Piripù, ha costruito uno spazio inclusivo in cui nessuno poteva sentirsi escluso dal codice: la lingua inventata mette tutti sullo stesso piano. La cura nella modalità di lettura, con l'albo rivolto verso i bambini e l'attenzione all'intonazione, è stata una scelta diretta a partire da ciò che avevo osservato durante la fase di osservazione del tirocinio. Leggere con passione e rendere visibili le illustrazioni nello stesso momento in cui si racconta significa restituire agli albi il loro potere comunicativo, in coerenza con quanto studiato nel corso di *Letteratura per l'infanzia*. A partire dall'albo ho costruito una filastrocca: oltre alla versione su cartellone, con l'insegnante di sostegno l'abbiamo preparata anche in Comunicazione Aumentativa Alternativa² per due alunni, attraverso una piattaforma che lei usa sempre per costruire i materiali. In questo modo è stato permesso a tutta la sezione di seguire la lettura con maggiore autonomia, in linea con quanto

suggerito dai documenti per l'inclusione dell'istituto già nominati precedentemente. È stata, per me, anche una conferma di quanto la collaborazione fra figure professionali sia una risorsa pedagogica.

Sulla stessa linea si colloca l'evidenza che considero tra le più rappresentative della scelta di una metodologia attiva: il gioco motorio della *Ranocchia salterina*, documentato nel portfolio su Padlet (sezione: Dimensione didattica; post: Evidenza di conduzione – *Ranocchia salterina*)³. Avevo disposto a terra dei cerchi: i bambini dovevano fare un salto per ogni sillaba del proprio nome e poi contare i cerchi saltati per stabilirne la lunghezza fonologica. La bambina, dopo qualche secondo di esitazione, ha risposto correttamente “cinque”, dimostrando di aver assimilato la corrispondenza tra cerchio saltato e sillaba: quel piccolo tempo di attesa, lontano dalla risposta automatica, è stato in sé un'evidenza di ragionamento e apprendimento. Il gioco chiedeva ai bambini di coordinare contemporaneamente tre canali: visivo-spaziale, motorio e fonologico. Analizzando l'evidenza con la tutor coordinatrice abbiamo riflettuto se l'uso di alcune strategie ulteriori, come il rinforzo sonoro tramite battito di mani sul modello del *Tapping* o l'uso di mediatori simbolici concreti come tappi o sassi appoggiati in ogni salto, avrebbero potuto sostenere ancora meglio la scansione sillabica. È diventata una consapevolezza che porterò con me: pensare sempre con cura agli appoggi sensoriali o materiali da integrare.

Non tutti gli interventi sono riusciti come previsto, e ritengo che proprio gli inciampi mi abbiano insegnato di più. Durante l'attività *Telefono senza fili*, alcuni bambini che hanno delle difficoltà nel pronunciare alcuni specifici suoni, restituivano al compagno una sillaba diversa da quella di partenza, e per due volte la sillaba è arrivata all'ultimo bambino trasformata. Mi sono accorta in corso d'opera che avrei dovuto immaginare in anticipo questa eventualità, considerata la varietà della sezione: ho provato allora ad avvicinarmi e a pronunciare la sillaba insieme al bambino un paio di volte, in modo tale da aiutarlo a dirla. Ho poi ripensato che avrei potuto preparare delle altre tesserine delle sillabe da affiancare al bambino che parlava, cosicché l'ascoltatore potesse abbinare il suono prodotto al simbolo grafico corrispondente, senza che l'attività pesasse unicamente sulla discriminazione uditiva. È stato un episodio che mi ha mostrato quanto la progettazione, per quanto curata, debba sempre lasciare spazio al riadattamento immediato e in questo caso alla disponibilità a non parlare mai di pronuncia “corretta” o “sbagliata”, ma di suoni che si possono ascoltare di nuovo e provare insieme. Questo episodio mi ha fatto comprendere quanto, nella conduzione didattica, sia importante essere flessibili e saper riadattare in tempo reale quanto progettato, avvicinandomi a quell'idea di insegnante improvvisatore descritta da Zorzi (2020), ossia un docente capace di cogliere e attivare processi di improvvisazione in corso d'opera.

Le riflessioni più significative sono però nate dall'osservazione individualizzata di due bambini, e mostrano in modo chiaro come due percorsi paralleli abbiano richiesto strategie diverse. Come si nota dalla cronologia delle evidenze⁴, la bambina scriveva l'iniziale del proprio nome, la lettera G, in una forma non convenzionale, vicina ad una E. Con l'appoggio della tutor mentore ho scelto di non parlare mai di errore e di accompagnarla con discrezione, attraverso domande che la invitassero a guardare il cartoncino del proprio nome usato per tutto il percorso. In seguito a vari *feedback* orali, durante un'attività alla LIM davanti al gruppo, ha mantenuto la lettera iniziale come l'ha sempre fatta, ma ho scelto di non intervenire per non esporla. Nell'intervento seguente quindi ho ritenuto opportuno provare ad accompagnarla nel movimento della mano per farle sentire il movimento del grafema G. Il cambiamento è arrivato poco dopo quando il gesto guidato di qualche giorno prima le avrà permesso di registrare la traiettoria; in quel momento, dunque, le ho dato un rinforzo attraverso un *feedback* orale. Poi, durante l'attività *Un pensiero felice* la bambina ha tracciato nuovamente l'iniziale in modo convenzionale, da sola, senza alcun suggerimento: grazie a questa esperienza ho capito quanto valga la pena resistere alla tentazione della correzione immediata, scegliendo invece tempi più lunghi e una postura di accompagnamento.

Per l'altro bambino invece, come si nota dalle evidenze⁵, la facilitazione efficace si è rivelata di natura grafico-spaziale: tracciando il contorno del suo nome e dicendogli che per scriverlo doveva tracciare la linea all'interno, lui è riuscito a scriverlo. Mi è venuto in mente di provare con questa facilitazione il giorno in cui abbiamo svolto l'attività alla LIM, sapendo che è uno strumento che a lui piace tanto. Quella è stata la prima volta in cui è riuscito a scrivere autonomamente il proprio nome, mostrandomi quanto possa essere importante cogliere un canale motivazionale e farne perno di una strategia. Poi ho replicato la facilitazione anche durante l'attività *Un pensiero felice*, permettendogli di scrivere anche il nome del compagno al quale era dedicato. Non esiste una facilitazione universale, ma percorsi che vanno costruiti sull'osservazione del singolo, in dialogo con lui e con le insegnanti. Affiancare questi due episodi mi ha resa consapevole, più di qualsiasi riferimento teorico, che parlare di inclusione significa parlare di una pratica plurale, fatta di tante strategie tenute insieme dalla stessa intenzione educativa.

Il percorso si è chiuso il 20 marzo, durante la "Giornata internazionale della felicità", con la consegna dei biglietti dei pensieri felici scritti per i compagni e la discussione finale per ricongiungere il punto di partenza, ovvero il senso dello scrivere, a quello di arrivo: la scoperta che la scrittura serve sì per nominare sé stessi, ma anche per esprimersi e far stare bene gli altri. È in questa circolarità, dal nome proprio al pensiero rivolto al compagno, che il filo dell'intero

percorso ha trovato la sua coerenza pedagogica, intrecciando il campo d'esperienza *I discorsi e le parole* con quello del *Sé e l'altro*, facendo varie attività e giochi con grafemi e fonemi, ma restituendo anche ai bambini un'immagine della lingua scritta come strumento di relazione.

2.3. Dalla rilevazione alla valutazione

Lungo lo svolgimento del progetto mi sono spesso interrogata sul senso della valutazione, che considero uno degli aspetti più complessi del lavoro a scuola. La sua difficoltà nasce, a mio avviso, dall'articolazione stessa del processo e dal fatto che, nella pratica, la dimensione sommativa continua spesso a prevalere su quella formativa, finendo per oscurare ciò che davvero accade nei percorsi di apprendimento. Come evidenzia Grion (2020, in Grion & Restiglian, 2020), la valutazione autentica si configura invece come un processo formativo, capace di sostenere l'apprendimento attraverso l'osservazione, il dialogo e la valorizzazione delle risorse degli alunni. Riflettere su questa prospettiva mi ha aiutata a riconoscere che la valutazione più significativa è quella che dà voce al processo, ai momenti di confronto, ai piccoli avanzamenti e alle scoperte personali dei bambini.

Da qui è nata l'importanza di una rilevazione distribuita lungo tutto il percorso, ancorata agli obiettivi inizialmente definiti sulla base degli insegnamenti della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004). Per raccogliere informazioni utili ho utilizzato strumenti diversi, scelti in coerenza con il contesto della scuola dell'infanzia: l'osservazione diretta durante le attività, brevi annotazioni in un quaderno e momenti di dialogo di gruppo, in cui i bambini potevano esprimere liberamente le proprie idee e confrontarsi con i compagni. Questi scambi hanno dato vita ad una prima forma di valutazione tra pari che, allo stesso tempo, ha favorito processi iniziali di autovalutazione. Accanto a questi strumenti più informali, ho costruito una griglia osservativa a monitoraggio temporale⁶, rivista insieme alla tutor coordinatrice, riferita agli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico. La griglia, organizzata in tre rilevazioni distribuite all'inizio, durante e al termine dell'intervento, mostra nel complesso un mantenimento degli apprendimenti già presenti e in alcuni casi un miglioramento, da leggere comunque alla luce della brevità del percorso. Ho potuto osservare una maggiore sicurezza in alcune attività e una buona continuità rispetto agli obiettivi proposti. Lo strumento si è rivelato utile per seguire l'andamento del gruppo, ma l'uso concreto mi ha fatto comprendere che una griglia di questo tipo forse è più adatta ad un periodo più lungo: a posteriori posso riflettere sul fatto che non è trascorso molto tempo tra una rilevazione e l'altra per apprezzare in modo approfondito l'evoluzione dei bambini rispetto a ciascun obiettivo. In una prospettiva critica, riconosco inoltre che alcuni obiettivi avrebbero potuto essere formulati in modo più analitico, distinguendo meglio apprendimenti che, nella pratica, si sono rivelati non del tutto sovrapponibili. Questa esperienza

mi ha aiutata a capire quanto sia importante costruire strumenti di rilevazione proporzionati a ciò che esattamente si osserverà nel contesto. All'interno della stessa griglia, in accordo con le insegnanti di sostegno, è stato personalizzato il percorso per due alunni. Per loro, che non utilizzano il linguaggio verbale, l'obiettivo "*Riconoscere e pronunciare la sillaba iniziale e finale di parole*" non risultava significativo e si è scelto di non mantenerlo, anche per dare spazio e concentrare l'attenzione su obiettivi più coerenti con il loro percorso, in particolare il riconoscimento e la scrittura del proprio nome. Considero questa scelta pienamente coerente con una prospettiva inclusiva, attenta al senso reale che ciascuna proposta può assumere per i singoli bambini.

Durante il percorso, ho introdotto una forma molto semplice di valutazione tra pari, basata su due segnali: il pollice in su, quando i bambini concordavano con quanto detto da un compagno, e il pollice in posizione orizzontale, quando ritenevano che fosse il caso di ripensare alla risposta. Ho scelto volutamente di non utilizzare il pollice in giù, per non veicolare un'idea di giudizio negativo e per mantenere il *feedback* in una dimensione di sostegno reciproco, in cui l'inciampo può essere accolto come occasione di apprendimento. Dopo un primo esempio guidato, i bambini hanno compreso rapidamente il meccanismo e, durante l'attività, hanno iniziato a restituire il segnale in modo coerente con le situazioni proposte. Trattandosi di una prima esperienza non tutti hanno partecipato ad ogni turno, ma la maggior parte lo ha fatto, anche grazie all'osservazione dei compagni. Nel complesso la pratica ha mostrato buone potenzialità: ripetuta nel tempo potrebbe aiutare i bambini ad interiorizzare con maggiore autonomia e intenzionalità la logica del *feedback* tra pari. Una semplice forma di autovalutazione l'ho invece proposta all'interno dell'attività *Un pensiero felice*, in cui ai bambini è stato chiesto di confrontare il proprio nome appena scritto con il cartellino-modello. È stato interessante osservare le strategie diverse messe in atto: alcuni seguivano le lettere con l'indice, altri le pronunciavano ad alta voce e poi le cercavano con lo sguardo nel modello. In quel confronto i bambini si accorgevano da soli di eventuali differenze nei grafemi, attivando così un pensiero sull'azione svolta che è diventata parte dell'apprendimento.

Ripensando al percorso, non credo che concludere un progetto richieda necessariamente un risultato visibile o misurabile in modo netto. Agli alunni ho sempre cercato di restituire *feedback* orali, che mirassero ad una valutazione formativa e favorissero una comprensione immediata e condivisa. In generale, ciò che resta è proprio ciò che non si riesce a raccogliere in un'unica prova, ma si intravede nella coerenza delle azioni dei bambini, nell'autonomia che cresce, nei piccoli gesti che lasciano trasparire un apprendimento sedimentato. È in queste tracce, leggere ma significative, che ho ritrovato il senso più autentico del lavoro svolto.

3. PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE

3.1. Consapevolezze e prospettive di crescita

Per dare forma alla riflessione personale sull'esperienza vissuta, mi sono appoggiata in primo luogo ai pensieri scritti sul portfolio, che mi hanno permesso di ripercorrere con uno sguardo più ampio i passi compiuti. La documentazione e la riflessione, sostenute in modo significativo anche dal tirocinio indiretto, hanno accompagnato l'intero percorso, offrendo occasioni preziose per riconoscere, retrospettivamente, la mia crescita.

A questi si è aggiunto lo strumento di autovalutazione, compilato prima e dopo l'intervento didattico⁷, che ha rappresentato un riferimento utile per mettere a confronto le percezioni iniziali con quelle maturate al termine dell'esperienza. Il confronto tra le due autovalutazioni ha permesso di rendere visibili i progressi fatti. Nel complesso, riconosco una crescita che riguarda tanto la dimensione personale quanto quella professionale: il tirocinio mi ha offerto la possibilità di imparare ad osservare, progettare inclusivamente, agire con cura e riflettere profondamente. Quattro azioni fondamentali nella pratica didattica che si interconnettono con altri due aspetti altrettanto importanti: le conoscenze teoriche e la valutazione degli interventi didattici. Rispetto al primo sento di aver maturato apprendimenti significativi proprio attraverso questa esperienza. Aver scelto di lavorare nell'ambito linguistico ha rappresentato una sfida non scontata: mi sono sempre sentita più portata per le attività di carattere scientifico e matematico, e proprio per questo sperimentarmi in un ambito diverso si è rivelato particolarmente formativo, contribuendo ad ampliare le mie conoscenze e ad arricchire la mia preparazione. Nell'autovalutazione non mi sono però attribuita il punteggio massimo (che comunque considero un punto di partenza per il futuro e non d'arrivo), perché ritengo che non si smetta mai di imparare, soprattutto sul piano delle conoscenze teoriche, che si confrontano continuamente con gli sviluppi della ricerca. Anche per quanto riguarda il criterio relativo alla valutazione non mi sono attribuita il punteggio massimo; considero la valutazione una delle questioni fondamentali e, al tempo stesso, più complesse del lavoro scolastico, come già spiegato nel capitolo precedente. Lungo gli anni di studio universitario ho avuto modo di comprenderne meglio il valore educativo e formativo, ma resta per me un ambito delicato, che richiede ancora approfondimento e pratica. Infine, però, ogni ambito sarà in continua trasformazione per tutta la vita lavorativa di un insegnante; ed è rispetto a questo che riconosco la mia forza nella flessibilità di accogliere il cambiamento e nel saper improvvisare grazie agli stimoli ricevuti dalle bambine e dai bambini nel contesto.

Il tirocinio non è stato soltanto un percorso didattico, ma anche un tratto significativo del mio percorso di vita. È avvenuto in un ambiente formativo prezioso, protetto e accompagnato, in cui

ho potuto osservare, progettare, provare, sbagliare, ripensare e riflettere, sostenuta dal confronto con le tutor, con le colleghe e dai diversi momenti di rilettura dell'esperienza. Proprio questa rete di sostegno mi ha consentito di crescere senza sentirmi sola e di costruire, passo dopo passo, il mio profilo professionale in formazione, dentro un contesto capace di restituire senso a ciò che vivevo. Si chiude così un tratto di strada in cui ho potuto comprendere, in modo più maturo, che insegnare significa abitare una relazione educativa con intenzione, responsabilità e sensibilità. Si apre, al tempo stesso, un percorso nuovo: quello della vita professionale vera e propria, che porta con sé entusiasmo, qualche timore e le molte domande che questa professione inevitabilmente solleva. Mi piace pensare che il tirocinio mi abbia lasciato proprio questo: non risposte definitive, ma radici più salde. Ed è con questa consapevolezza che posso proseguire nella mia crescita.

RIFERIMENTI

Bibliografia e Sitografia

Azzolin Silvia (2024, marzo). *L'insegnamento di lettura e scrittura – prima parte* [Video]. Moodle SFP Università degli studi di Padova. [link](#)

Azzolin Silvia (2024, marzo). *L'insegnamento di lettura e scrittura – seconda parte* [Video]. Moodle SFP Università degli studi di Padova. [link](#)

Bussolati, E. (2009). *Tararì Tararera*. Carthusia Edizioni

Caliceti, G., & Orecchia, G. (2021). *Le sillabe degli animali*. Topipittori.

Castoldi, M., & Chicco, M. (Cur.). (2017). *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. IPRASE.

Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina Editore.

Fröbel, F. (1889). *L'educazione dell'uomo* (A. Ambrosini, Trad.). Enrico Trevisini. (Originariamente pubblicato nel 1826).

Grión, V., & Restiglian, E. (Cur.). (2020). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Erickson.

Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Vignola, T. (2016). *Bambini e linguaggio. L'apprendimento della lingua orale e scritta nell'Infanzia. La letto-scrittura*. Aracne.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Materiali non editi

Appunti del corso *Letteratura per l'infanzia: storia, teoria ed educazione alla lettura* tenuto dalla professoressa Marnie Campagnaro nell'a.a. 2022/2023. SFP, Università degli studi di Padova.

Osservare i processi di apprendimento e insegnamento [Strumento di osservazione].
(n.d.). Moodle, T4 25/26, Materiali per il tirocinio, Strumenti per l'osservazione.

Fonti normative

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR.

Nazioni Unite, 25 settembre 2015, *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, risoluzione A/RES/70/1.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 189 del 4 giugno 2018.

Documentazione scolastica

Curricolo IC1 Bassano del Grappa, sezione grandi.

Documento *IC1 Index per l'inclusione*.

Documento *IC1 Piani per l'inclusione*.

Documento *Vademecum per le buone pratiche per alunni con BES*.

PTOF triennale 2022/2025 dell'Istituto Comprensivo 1 Bassano del Grappa.

ALLEGATI

Macroprogettazione

TITOLO: IL NOME: Il punto di partenza per l'avvicinamento alla scrittura

Destinatari: infanzia, sezione grandi

(PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI)
Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

Competenza alfabetico-funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

I discorsi e le parole

Il sé e l'altro

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Il bambino... "si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura."

Il bambino... "sviluppa il senso dell'identità personale."

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)

Riconoscere fonemi e grafemi del proprio nome nei vari ambienti scolastici e saperlo scrivere.

Esplorare e manipolare le sillabe e i fonemi del proprio nome e di quello dei compagni (sillaba iniziale/finale, fonema iniziale/finale).

Individuare alcune caratteristiche fisiche e personali proprie e altrui e rappresentarle.

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)

Riconoscere il proprio nome scritto.

Riconoscere i fonemi e i grafemi che compongono il proprio nome e operare con essi.

Scrivere il proprio nome.

Riconoscere e pronunciare oralmente la sillaba iniziale e finale del proprio nome e di altre parole.

Rappresentarsi attraverso il disegno.

Aggancio-attivazione (problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)

Per attivare i bambini si farà un *brainstorming* nel quale si parlerà delle funzioni della scrittura e del proprio nome. Si faranno varie domande ai bambini: E' importante scrivere?, Il nome delle persone è importante?

Perché?, Scrivere il proprio nome quanto è importante?. Il brainstorming verrà svolto seduti per terra in cerchio nel luogo della comunicazione.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione (quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione)

Compiti, prove e situazioni

Scritture spontanee del proprio nome e di quello dei compagni.

Individuazione del livello di sviluppo fonologico tramite *check-list* da compilare durante i giochi e le attività.

Note carta-matita durante le conversazioni singole o di gruppo.

Monitoraggio

Monitoraggio durante l'intero percorso attraverso l'osservazione continua, la raccolta di note carta-matita, la compilazione di *check-list* e le riflessioni con la tutor mentore.

Criteri di valutazione

La valutazione s'intende come identificazione della fase di alfabetizzazione emergente di ciascun bambino, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico e come identificazione della capacità di rappresentarsi.

Restituzione agli alunni

Si prevede di fornire *feedback* orali per potenziare la crescita degli alunni.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

La raccolta degli elaborati dei bambini (scritture e artefatti) sarà utile per monitorare l'evoluzione nelle fasi di alfabetizzazione emergente prima, durante e dopo il percorso di apprendimento e condividerne il miglioramento.

Saranno previsti dei momenti di dialogo di gruppo dove i bambini si sentiranno liberi di esprimere le proprie idee confrontandosi con i compagni e attuando quindi una prima forma di valutazione tra pari, che favorirà inoltre processi autovalutativi.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Prima fase: 3 ore	- Aula della sezione - Palestra	- L'importanza della scrittura - Il nome - L'origine del nostro nome	Format: - Lezione con dibattito - Laboratorio Tecniche: - Brainstorming - Gioco - Tecnica di produzione	- Biglietti per attività <i>Perché mi chiamo...?</i> - Cancelleria - Cassa per la musica	- Brainstorming iniziale sulla scrittura e sul nome, che darà significato a tutto il progetto. - Gioco ritmico: <i>Le andature degli animali</i>. - Attività <i>Perché mi chiamo...?</i>, nella quale scopriamo il perché i nostri genitori ci hanno dato il nome che abbiamo. Scrittura emergente del nome e rappresentazione di sé. - Gioco fonologico: <i>Si alzi, si alzi</i>.
Seconda fase: 18 ore	- Aula della sezione - Biblioteca scolastica - Palestra - Giardino - Biblioteca civica di	- Le parole strane - Il proprio nome - Il nome dei compagni ed altre parole	Format: - Lezione con dibattito - Laboratorio - Esperienza in situazione Tecniche: - Discussione	- Cancelleria - Albo illustrato <i>Tararì Tararera</i> di Emanuela Bussolati - Strumenti musicali - Immagini plastificate - Cerchi - Lettere magnetiche in plastica - Lettere plastificate	- Conversazione con i bambini sull'esistenza di parole strane e lettura dell'albo illustrato <i>Tararì Tararera</i> di Emanuela Bussolati. Analisi del libro e proposta di una filastrocca che parte da esso. - Gioco musicale <i>Ambarabà ciccì cocò</i>: i bambini giocano sulla divisione in sillabe con vari strumenti musicali. - Giochi fonologici: <i>Il telefono senza fili</i>, <i>Il serpente</i>, <i>Tapping</i>, <i>Ranocchia salterina</i>, <i>Un treno carico di...</i> - Gioco <i>Caccia al nome</i>: i bambini fanno una caccia al tesoro per trovare

	Bassano del Grappa		- Gioco	- Cartoncini dei nomi degli alunni - Sacco delle lettere - LIM - Cassa per la musica - Albo scelto con la biblioteca da leggere durante la visita	il nome del compagno che gli è stato assegnato. - Attività <i>Trova il tuo nome</i>: i bambini devono riconoscere il proprio nome tra tante parole proposte. - Giochi metafonologici sull'individuazione della lettera iniziale/finale e della sillaba iniziale/finale dei nomi e delle parole. - Attività <i>Scrivo il mio nome</i>: tutti i bambini scrivono alla LIM il proprio nome per creare un libretto digitale dei nomi degli alunni della sezione. - Gioco <i>Alla ricerca della lettera</i>: i bambini cercano la lettera iniziale e finale del loro nome tra le lettere magnetiche, scoprendo se sono uguali o diverse tra loro. - Gioco <i>La tombola delle lettere</i>: i bambini giocano a tombola. Al posto di estrarre numeri verranno estratte le lettere e i bambini dovranno capire se nel loro nome (scritto in un foglio posto davanti a loro) è presente oppure no quella lettera; quando riconoscono il fonema devono ripassare il grafema nel foglio. Poi si riproporrà il gioco con un nome di un compagno. - Visita alla biblioteca civica di Bassano del Grappa: visita della struttura e lettura.
Terza fase: 3 ore	- Aula della sezione - Biblioteca scolastica	- Senso d'identità - Caratteristiche personali - La diversità	Format: - Lezione con dibattito - Laboratorio Tecniche: - Discussione - Tecnica di produzione - Gioco	- Specchio - Cancelleria - Albo illustrato <i>Sei mai stato un babbuino?</i> di Loredana Baldinucci - Cassa per la musica	- Attività <i>L'autoritratto</i>: osservazione del proprio volto allo specchio, descrizione delle proprie caratteristiche, confronto con le caratteristiche altrui e realizzazione del proprio autoritratto. Scrittura del proprio nome. - Galleria degli autoritratti e confronto di gruppo. - Lettura dell'albo illustrato <i>Sei mai stato un babbuino?</i> di Loredana Baldinucci e conversazione sugli animali che ci rappresentano. - Rappresentazione di sé attraverso le caratteristiche di un animale. Inventare un nuovo nome proprio per questo animale e provare a scriverlo. - Gioco del <i>Mimo</i> su ciò che saprebbero fare i bambini se fossero il nuovo animale inventato.
Quarta fase: 6 ore	- Aula della sezione - Biblioteca scolastica	- Il proprio nome e quello dei compagni - Giornata internazionale della felicità, che sarà il 20 marzo	Format: - Lezione con dibattito - Laboratorio Tecniche: - Discussione - Tecnica di ideazione e produzione	- Cancelleria - Albo illustrato <i>Il venditore di felicità</i> di Davide Calì - Cartellini con i nomi degli alunni - Biglietti per l'attività <i>Un pensiero felice</i> - Cassa per la musica	- Lettura dell'albo illustrato <i>Il venditore di felicità</i> di Davide Calì; discussione e disegno di ciò che ci rende felici. Ricerca del cartellino con scritto il proprio nome, sparso nel tavolo in mezzo ad altri, per attaccarlo al disegno. - Attività <i>Un pensiero felice</i>: ogni bambino, a turno, pescherà il nome di un compagno e penserà ad una frase felice da dedicargli. Verrà riportato il pensiero su un bigliettino, dove l'alunno scriverà da parte di chi è e per chi. - Durante la giornata internazionale della felicità i bambini consegneranno ai loro amici i bigliettini con i pensieri.

Evidenze significative

¹ Nota carta-matita del giorno 2/10/2025:

"Al rientro dalla ricreazione le insegnanti dividono i bambini, un gruppo è con una maestra a fare un lavoro, un altro gruppo con Mara, e l'insegnante di sostegno con l'alunno P.B. ha fatto un esercizio sempre con la A: si è messa in un altro tavolino, il loro, con tutti gli strumenti adatti. L'insegnante ha messo la mano del bambino nella propria gola e gli ha fatto sentire la A, così lui sentiva le vibrazioni, poi ha detto varie parole che iniziavano con la A marcando il suono iniziale."

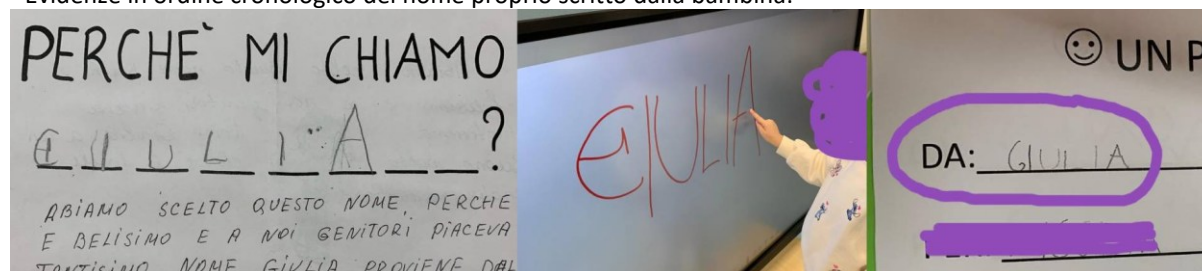
Ho trovato stimolante l'attività in cui l'insegnante di sostegno ha fatto appoggiare la mano del bambino alla propria gola mentre pronunciava la vocale /a/ e le parole che iniziavano con la stessa vocale, marcando il suono iniziale. Ho letto questa personalizzazione come un intervento svolto con cura per raggiungere più sensi del bambino, quello visivo, uditivo e tattile, facilitando così l'avvicinamento al fonema.

² Evidenza fotografica di una parte della filastrocca *Tarari Tararera* in CAA:

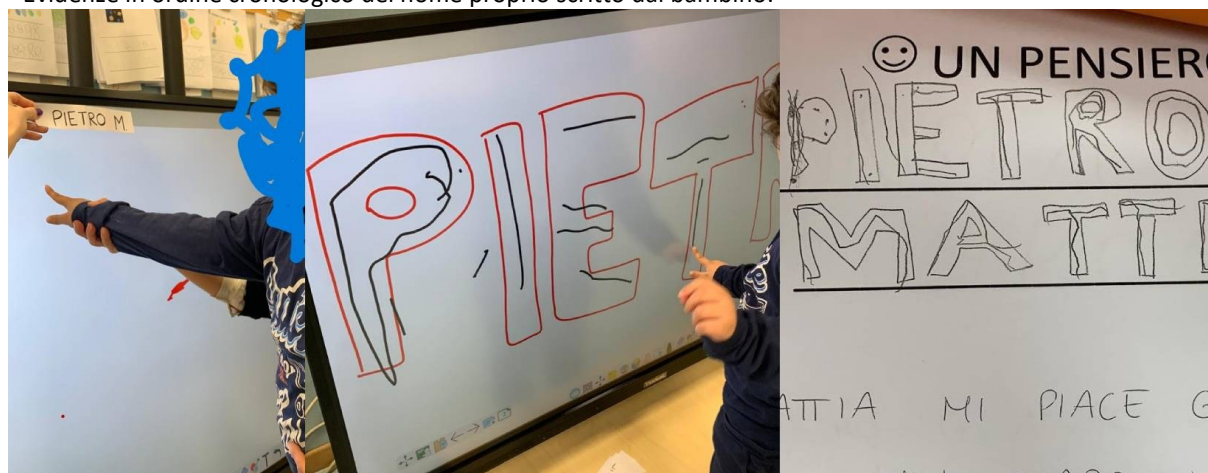


³ Link portfolio: <https://padlet.com/unipd/il-nome-il-punto-di-partenza-per-l-avvicinamento-alla-scritt-cyzolrpsxx0l81bc>

⁴ Evidenze in ordine cronologico del nome proprio scritto dalla bambina:



⁵ Evidenze in ordine cronologico del nome proprio scritto dal bambino:



⁶ Griglia osservativa a monitoraggio temporale rispetto agli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico:

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DELL'INTERVENTO DIDATTICO																			
Alunni	Riconoscere il proprio nome scritto			Riconoscere fonemi e grafemi del proprio nome						Scrivere il proprio nome			Riconoscere e pronunciare la sillaba iniziale e finale di parole			Rappresentare attraverso il disegno			
	inizio 2/02	durante	fine	F	G	F	G	F	G	inizio	durante	fine	I	F	I	F	inizio	durante	fine
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	S	S	S
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	G	G	S	G	G	G	G	G	G	G	G	G	X	X	X	X	G	G	G
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	A	A	S	G	S	G	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	G	A	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	S	S	A	S	G	S	S	A	A	A
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	G	A	S	A	A	A

Legenda: A-autonomo: il bambino svolge l'attività in autonomia.
 S-supportato: il bambino svolge l'attività se aiutato dall'insegnante o dai compagni.
 G-guidato: il bambino svolge l'attività solo se molto guidato.

⁷ Strumento di autovalutazione iniziale e finale:

