

Io e l'Università. Dimensioni del benessere educativo nei contesti universitari

Emanuela Botta

Università degli Studi dell'Aquila

Abstract

The essay presents the initial results of a study aimed at developing a tool to assess university students' educational well-being and explore potential connections between various factors that influence their sense of comfort and ease at university. The results confirm the robustness of a model that examines three main dimensions—educational well-being, anxiety, and socialization—reinforcing previous research efforts to define educational well-being within a pedagogical framework. This perspective aims to provide universities with useful insights for designing concrete interventions to promote student well-being. The construct includes five scales related to well-being—consideration, environment, professors, teaching, and sense of protection—and four scales related to anxiety, including general anxiety and three different aspects of evaluation-related anxiety: concern in evaluative situations, judgment from others (peers, professors, and family), and a sense of inadequacy regarding the academic path.

Il saggio presenta i primi risultati di uno studio volto a costruire uno strumento adatto a stimare il benessere educativo degli studenti universitari e a esplorare gli eventuali legami fra i diversi aspetti che possono influenzare il sentirsi bene e a proprio agio all'università. I risultati confermano la buona tenuta di un modello che esplora tre dimensioni principali, il benessere educativo, l'ansia e la socializzazione e rafforza le ricerche precedenti orientate a dare una definizione del benessere educativo in una dimensione pedagogica indirizzata a fornire agli atenei indicazioni utili per la definizione di interventi concreti di promozione del benessere. Il costrutto comprende cinque scale riferibili alla dimensione del benessere, considerazione, ambiente, professori, didattica e senso di protezione, quattro scale riferibili all'ansia, l'ansia generale e tre diversi aspetti dell'ansia da valutazione, preoccupazione nelle situazioni valutative, giudizio degli altri (pari, docenti e familiari) e senso di inadeguatezza rispetto al percorso accademico.

Parole chiave: benessere studenti; ansia da valutazione; studenti universitari; istruzione terziaria; relazioni studenti-insegnanti

Keywords: student well-being; test anxiety; university students; higher education; student-teacher relationships

1. Introduzione

Negli ultimi anni la ricerca educativa, psicologica, medica e sociologica ha ampliato il suo interesse per lo studio del benessere degli studenti universitari, e non solo. Il passaggio dalla scuola secondaria all'università avviene a un'età, fra i 17 e i 24 anni, considerata critica per l'insorgenza di problemi psicologici (Lipson & Eisenberg, 2018) ed è un momento di grande sconvolgimento che richiede un rapido adattamento e notevoli risorse personali. In questa fase gli studenti spesso devono trasferirsi in un luogo nuovo, lontano da amici e familiari, creare nuovi legami sociali, gestire problemi logistici (casa, trasporti, spazi per lo studio), amministrativi e finanziari, e imparare a gestire il proprio tempo in autonomia. Diversi studi riportano che un numero consistente di studenti dell'istruzione terziaria ha a che fare con problemi di benessere, come disagio psicologico ed emotivo, sentimenti di ansia e depressione e un maggiore rischio di burnout (Backhaus et al., 2020; Baik et al., 2019; Dopmeijer, 2021).

Le ricerche sul benessere si concentrano su diversi aspetti che vanno dalla definizione del costrutto all'analisi dei legami fra benessere e altri aspetti della vita, quali il rendimento accademico e la presenza di disturbi del comportamento. Il concetto di benessere è inoltre indistricabilmente connesso a quello di salute, fisica e mentale, e si configura quindi come complesso e multidimensionale (Seligman, 2011, 2018).

Passi avanti molto significativi nella definizione del costrutto sono stati compiuti nel momento in cui si è gradualmente superata l'idea che il benessere coincidesse con l'assenza di malattia e si è iniziato a prendere in considerazione fattori biologici, psicologici e sociali (Bhugra et al., 2013; Galderisi et al., 2015). Ad esempio, nel 2004, nella definizione di salute mentale dell'organizzazione mondiale della sanità sono state esplicitamente integrate caratteristiche positive, facendo riferimento a "uno stato di benessere in cui ogni individuo realizza il proprio potenziale, è in grado di affrontare i normali stress della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso ed è in grado di dare un contributo alla propria comunità" (World Health Organization, 2004, p. 11). Attualmente, benché non esista una definizione univoca e condivisa di benessere, è possibile osservare che in letteratura sono presenti almeno due punti di vista distinti, quello del benessere soggettivo e quello del benessere psicologico, provenienti essenzialmente dalla ricerca medica e psicologica. Il benessere soggettivo, definito a partire dalla prospettiva edonica del piacere, rappresenta "le convinzioni e le sensazioni delle persone di vivere una vita desiderabile e gratificante" (Diener, 2012, p. 590) ed è strettamente connesso alla percezione di vivere esperienze affettive positive e gratificanti e alla soddisfazione per la propria vita (Deci & Ryan, 2008). Il benessere psicologico è invece definito sostanzialmente come:

“uno stato di funzionamento psicologico positivo e comprende sei dimensioni: scopo della vita (ossia, la misura in cui si ritiene che la propria vita abbia un significato, uno scopo e una direzione); autonomia (ossia, se si ritiene di vivere in accordo con le proprie convinzioni); crescita personale (ossia, la misura in cui si fa uso dei propri talenti e del proprio potenziale personale); la padronanza dell'ambiente (cioè, quanto bene si gestisce la propria vita); le relazioni positive (cioè, la profondità dei legami che si instaurano con gli altri significativi) e l'accettazione di sé (cioè, la conoscenza e l'accettazione che si ha di sé stessi, compresa la consapevolezza dei limiti personali)”. (Ryff, 1989, p. 1071, trad. aut.)

Ferma restando l'ottica soggettiva, è il soggetto che percepisce e descrive lo stato di benessere, è però indispensabile ampliare lo sguardo. Nella convinzione che il nostro stare bene non dipende soltanto da noi stessi ma è strettamente legato alle condizioni di vita, ambienti, pressioni, relazioni, stimoli, occorre guardare al benessere degli studenti prestando la dovuta attenzione alle caratteristiche qualificanti dei contesti educativi. Per uno stu-

dente, il contesto educativo, in senso lato, è invasivo dell'esperienza di vita. Esso occupa, direttamente o indirettamente, gran parte di una giornata, tra il tempo trascorso a scuola o in università, quello dedicato allo studio e quello impiegato a gestire le relazioni connesse all'esperienza educativa, con compagni di studio, docenti, ma anche familiari e amici che rivolgono il loro interesse a quell'esperienza o ai suoi risultati. Dobbiamo dunque chiederci non solo quale impatto tali esperienze hanno sul benessere soggettivo e psicologico e sulla salute fisica e mentale ma anche in quali condizioni favoriscono o ostacolano il desiderio e l'opportunità di nuove esperienze educative. Il porsi questa domanda ci conduce alla necessità di andare oltre l'idea semplicistica che lo studio del benessere educativo possa ridursi allo studio del benessere soggettivo o psicologico nei contesti educativi per arrivare a delinearne in modo chiaro e preciso un costrutto autonomo.

Una dettagliata mappatura della letteratura sulla salute mentale e il benessere degli studenti universitari nel periodo compreso fra il 1975 e il 2020 (Hernández-Torrano et al., 2020) mostra che nel complesso vi è un graduale aumento dell'interesse degli studiosi verso questo tema e consente di rilevare lo scarso peso avuto finora in questo campo dalla ricerca educativa. Se nei primi venticinque anni di questo periodo le pubblicazioni sono aumentate lentamente, da poche unità a qualche decina, nel decennio immediatamente successivo hanno avuto un incremento notevole e si sono quasi decuplicate fra il 2010 e il 2020, passando da circa 200 l'anno fino alle oltre 800 del 2019. Le principali aree di ricerca che hanno contribuito allo studio della salute mentale e del benessere sono la psicologia, cui sono riferibili oltre il 50% delle pubblicazioni analizzate, in particolare la psicologia sociale, che esplora i processi e i meccanismi attraverso i quali i fenomeni sociali influenzano la salute mentale e il benessere (Sánchez Moreno & Barrón López de Roda, 2003); la psichiatria che ne raccoglie quasi il 20% e l'educazione e la ricerca educativa, 15%. L'interdisciplinarietà è dunque da considerare un approccio prezioso per affrontare la natura complessa e multidimensionale della salute e del benessere (Mabry et al., 2008) che ha contribuito a generare "nuove intuizioni nella teoria, nella pratica e nella ricerca sulla salute mentale e sullo sviluppo" (Buckton, 2015, p. 3). Globalmente però la ricerca proveniente dall'ambito educativo e da altre scienze sociali, quali l'antropologia e la sociologia, non ha ancora dato un contributo distintivo alla struttura intellettuale del campo, il che suggerisce che l'influenza dei contesti sociali e delle culture sulla salute mentale e sul benessere degli studenti universitari sia un'area di ricerca ancora poco esplorata che potrebbe essere orientata alla rilevazione dei fattori specifici del contesto che influenzano la salute mentale e il benessere nei contesti di istruzione superiore, e alla definizione di forme di sostegno alternative o complementari a quelle mediche o psicologiche. I risultati della ricerca (Lindorff, 2020) suggeriscono che tali interventi possono avere effetti positivi, oltre che sul rendimento e sulla probabilità di abbandono, anche sulla salute mentale, riducendo i fenomeni di depressione e ansia, le manifestazioni di aggressività e il bullismo e incrementando l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione.

La ricerca esistente ha individuato alcuni dei fattori che possono influenzare il benessere soggettivo o psicologico degli studenti universitari in positivo e in negativo, distinguendo fra i fattori psicosociali e quelli legati al contesto universitario (Barkham et al., 2019). Rispetto a questi ultimi occorre tenere in considerazione le difficoltà potenzialmente legate alla transizione verso l'autonomia accademica, la necessità di studiare di più e in modo indipendente, le frequenti e stringenti scadenze valutative, la pressione sociale e familiare verso il successo accademico, il ridotto supporto da parte di docenti o tutor rispetto alle precedenti esperienze scolastiche, le difficoltà relazionali, quelle di adattamento al nuovo contesto, le eventuali preoccupazioni economiche, l'incertezza sul proprio futuro (Brett et al., 2022; Douwes et al., 2023) e il senso di solitudine, accentuato dall'aspettativa di riuscire a stabilire nuovi legami soddisfacenti e duraturi (Diehl et al., 2018; McIntyre et al., 2018). Gli studenti pendolari, intesi come coloro che non risiedono nei pressi dell'ateneo, e quelli fuori sede, sperimentano ancora più difficoltà e disagio, hanno minore soddisfazione di vita (Blackman, 2020; Office for Students, 2020b) e ottengono risultati accademici peggiori (Office for Students, 2020b). Alcune risorse psicosociali possono attenuare il disagio e consentire di mantenere uno stato di benessere accettabile, fra queste la resilienza, intesa come

la capacità di rispondere alle avversità in modo positivo, mantenendo il proprio benessere e utilizzando le esperienze per prosperare sviluppando le proprie capacità e risorse personali (Fletcher & Sarkar, 2013; Windle, 2011; McIntosh & Shaw, 2017) e il senso di coerenza, inteso come la capacità di dare senso alla propria vita, di comprenderne le circostanze e gestirle (Antonovsky, 1987; Hakanen et al., 2007).

Questo contributo intende illustrare i primi risultati di un progetto finalizzato a costruire e validare uno strumento per valutare il benessere educativo degli studenti universitari ed esplorare le possibili connessioni tra i diversi fattori che influenzano il sentirsi bene e a proprio agio all'università. Lo strumento è stato costruito adattando il questionario Io e scuola (Lucisano & Botta, 2023), strumento già validato per la scuola secondaria, agli aspetti caratteristici del contesto universitario.

Lo studio si colloca nell'ambito delle ricerche che analizzano le caratteristiche dell'esperienza universitaria in relazione al benessere degli studenti, dando voce alle loro opinioni al fine di raccogliere elementi utili sia alla definizione di interventi concreti da parte degli atenei sia a una migliore comprensione dei fattori che incidono sul benessere durante il percorso accademico (Botta & Lucisano, 2024a; Douwes et al., 2023; Graham et al., 2022; Powell et al., 2018). Tra i punti di forza di questo approccio vi è la possibilità per gli studenti di assumere un ruolo attivo come “creatori di significato” e di esprimere in modo diretto le loro aspettative nei confronti dell'università, intesa sia come garante della loro formazione, sia come ambiente sicuro in cui costruire relazioni adatte a sostenere il loro benessere. Ascoltare direttamente gli studenti e le studentesse consente inoltre di mantenere una certa distanza dalle definizioni teoriche di ambito psicologico e psichiatrico, iniziando a rilevare elementi utili ai fini della definizione del costrutto, senza la comprensione del quale è problematico sviluppare interventi volti a migliorare il benessere educativo degli studenti (Hunt & Eisenberg, 2010). Un recente studio dei Paesi Bassi (Douwes et al., 2023) ha rilevato che le risposte aperte degli studenti chiamati a definire apertamente il benessere spaziavano fra fattori personali, fattori legati al contesto universitario e fattori esterni all'università, individuando, oltre le categorie del benessere soggettivo e dello stress, elementi riconducibili all'equilibrio tra i diversi domini della vita, al rapporto tra sforzo e risultato e alla resilienza. Considerando la complessità e la multidimensionalità del benessere educativo, è dunque fondamentale sviluppare un approccio integrato che tenga conto delle diverse variabili coinvolte, favorendo interventi mirati e politiche accademiche capaci di promuovere un ambiente universitario inclusivo, stimolante e attento alle reali esigenze degli studenti.

2. Materiali e metodi

2.1 Obiettivi della ricerca

Questo studio pilota ha l'obiettivo di definire un primo adattamento del questionario “Io e la Scuola” al contesto universitario, ottenendo uno strumento adatto a stimare il benessere educativo degli studenti universitari ed esplorare le possibili connessioni tra i diversi fattori che influenzano il sentirsi bene e a proprio agio all'università. La ricerca si è svolta in due fasi. Nella prima fase, maggio 2024, agli studenti del laboratorio di Progettazione e Valutazione dell'Università degli studi dell'Aquila, comprendente studenti e studentesse del primo e del terzo anno della laurea in Scienze dell'educazione, è stato presentato il questionario “Io e la scuola”, chiedendo loro di indicare quali item del questionario ritenevano adatti anche al contesto universitario, quali no e per quali ragioni. In seguito, con gli stessi studenti, sono state effettuate delle interviste di gruppo semistrutturate per individuare quali aspetti dell'esperienza universitaria sarebbe stato opportuno prendere in considerazione per valutare il loro benessere educativo e perché. L'analisi delle loro risposte e l'approfondimento della letteratura esistente sul tema hanno condotto alla stesura di una nuova versione del questionario, denominata “Io e l'università”, somministrata a un campione di convenienza di studenti universitari fra dicembre 2024 e marzo 2025.

2.2 Il questionario *Io e l'università*

La prima versione dello strumento è costituita da 127 variabili, 6 domande aperte sull'università e 17 variabili di sfondo. Le variabili di sfondo sono state articolate in due insiemi, 7 variabili per esplorare l'esperienza di vita universitaria, quali ad esempio corso di studi, ateneo frequentato, essere in corso o fuori corso, essere uno studente fuori sede, e 10 variabili socio anagrafiche, quali ad esempio età, genere, paese di origine e titolo di studio dei genitori. Le domande aperte, divise in due gruppi da 3, richiedevano agli studenti di indicare brevemente tre aspetti dell'università che vorrebbero migliorare per renderla più adeguata ai loro bisogni e tre aspetti positivi della loro esperienza universitaria che vorrebbero fossero salvaguardati. Il questionario è stato implementato sulla piattaforma Microsoft Forms e somministrato a distanza alle studentesse e agli studenti di diversi atenei italiani, raggiungendo un campione complessivo di 279 studenti.

La sezione centrale del questionario è suddivisa in 10 blocchi di item: 6 riguardano aspetti legati al benessere, 2 alla coesione e alla socializzazione e 2 all'ansia. Per i primi 8 blocchi, composti da 99 item, agli studenti è stato chiesto di indicare il proprio grado di accordo con ciascuna affermazione utilizzando una scala di risposta a 5 livelli, da "Per niente d'accordo" a "Del tutto d'accordo". Per la parte relativa all'ansia, composta da 26 item, è stata invece adottata una scala di frequenza a 5 livelli, da "Quasi mai o mai" a "Quasi sempre o sempre". Per le scale relative alla socializzazione si è fatto riferimento agli item delle misure di coesione e socializzazione adattate al contesto universitario, in particolare, la scala di socializzazione accademica (USQ, Undergraduate Socialization Questionnaire, Farnese et al., 2022), recentemente validata, e un adattamento della scala di coesione per gli studenti della scuola secondaria, SCCS (School Class Cohesion Scale, Livi et al., 2023). Le scale relative al benessere educativo sono state in gran parte realizzate a partire dalle scale di Considerazione, Senso di protezione, Ambiente, Valutazione degli insegnanti e Didattica di "Io e la scuola" (Lucisano & Botta, 2023), integrate con nuovi item finalizzati a individuare fattori di disagio e malessere direttamente connessi all'esperienza universitaria. Infine, per analizzare l'ansia, sono stati considerati i costrutti di ansia generale (Spielberger et al., 1983), ansia da valutazione (Carver et al., 1983) e ansia da test (Bedewy & Gabriel, 2015; Ryff et al., 1995, 2003; Zeidner, 1998, 2010). L'ansia è un concetto autonomo e multidimensionale, che può manifestarsi sia come tratto stabile della personalità sia come stato momentaneo legato a situazioni specifiche, come le transizioni scolastiche, l'inserimento in un nuovo gruppo o il confronto con prove valutative (Spielberger & Vagg, 1995; Sieber, 1980). Sebbene l'ansia da valutazione si sviluppi principalmente in ambito scolastico, essa è strettamente connessa all'ansia generale, intesa come una predisposizione a preoccuparsi in diversi contesti della vita quotidiana (Hembree, 1988; Mammarella et al., 2018; Eysenck & Calvo, 1992). Inoltre, alcuni studi (Carey et al., 2017) sottolineano come questo tipo di ansia sia influenzato dalle aspettative e dalle pressioni esercitate da genitori e docenti per ottenere buoni risultati accademici (De Francesco et al., 2020). In Tabella 1 è riportata la struttura del questionario.

Tabella 1

Struttura iniziale del questionario

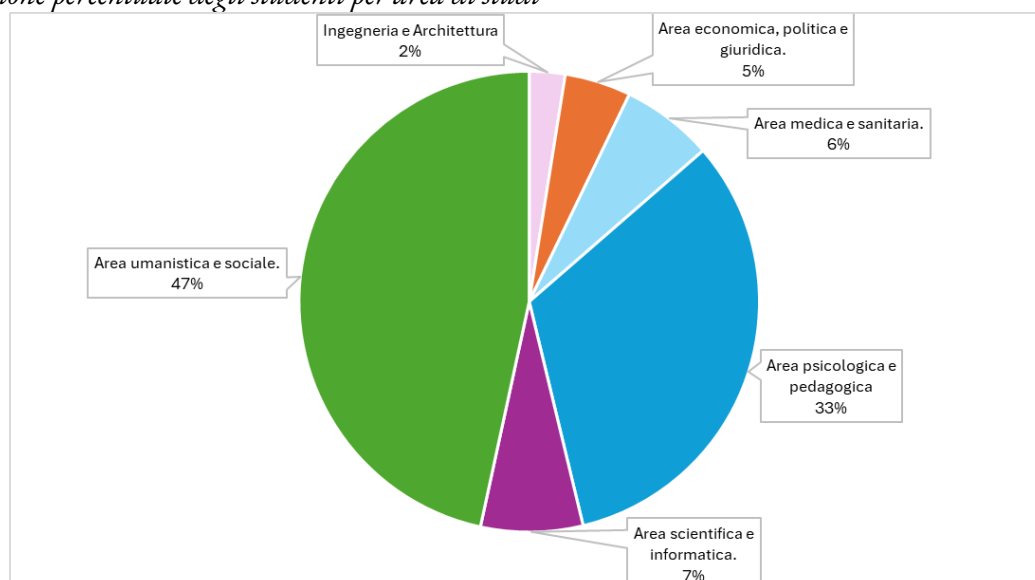
Scala	Numero di item
Considerazione	8
Ambiente	11
Senso di protezione	7
Professori	14
Didattica	9
Disagio e malessere	16
Ansia generale	5
Ansia da valutazione	23
Coesione del gruppo	16
Socializzazione	18

2.3 Il campione

Il campionamento è stato effettuato a valanga. Sono stati coinvolti gli studenti e le studentesse di alcuni corsi di Scienze della formazione primaria e Scienze dell'educazione dell'Università degli studi dell'Aquila ed è stato chiesto loro di inviarlo a colleghi e amici, anche di altri atenei. Nel complesso il questionario è stato somministrato a un campione di 279 studenti, più della metà dei quali frequenta corsi di laurea, 56% del campione, circa un terzo corsi di laurea magistrale a ciclo unico, 31%, e la restante parte corsi di laurea magistrale, 13%. La maggior parte degli studenti afferisce a corsi di area umanistica e sociale o di area psicologica e pedagogica, circa l'80% del campione, mentre solo il 9% a corsi di area STEM. La distribuzione percentuale degli studenti del campione per area di studi è riportata nel grafico in Figura 1.

Figura 1

Distribuzione percentuale degli studenti per area di studi



Oltre il 90% degli studenti è in corso e la maggior parte di loro è residente nei pressi dell'ateneo, 64%. Le studentesse rappresentano poco più dell'83% del campione e solo il 2% preferisce non dichiararsi rispetto al genere. Il 3,6% del campione è costituito da studenti non nati in Italia, ma circa il 27% ha almeno uno dei genitori di origine non italiana. Poco meno del 7% degli studenti dichiara di sentirsi parte di una minoranza di tipo etnico, religioso, politico, di aspetto o di genere. Dai dati in Tabella 2 si può osservare che circa il 37% degli studenti ha almeno un genitore laureato, e poco meno del 10% ha entrambi i genitori laureati.

Tabella 2

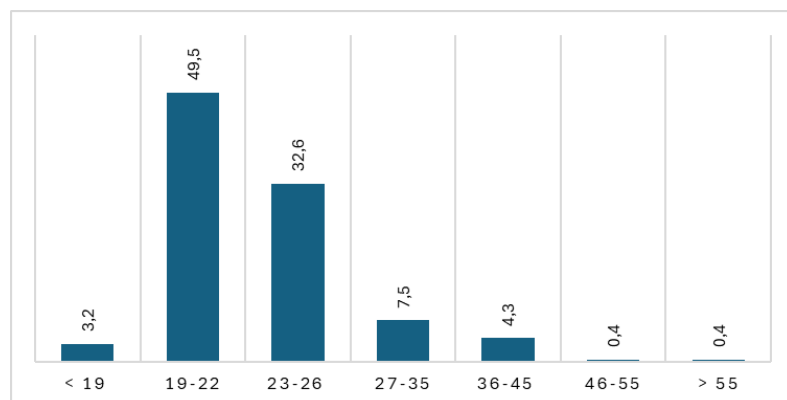
Tavola di contingenza rispetto al titolo di studio dei genitori o di chi ne fa le veci

		Titolo di studio del padre				
		Laurea	Diploma	Licenza Media	Licenza Elementare	Totale
Titolo di studio della madre	Laurea	27	23	9	1	60
	Diploma	13	87	50	3	153
	Licenza Media	5	20	30	2	57
	Licenza Elementare	0	2	4	3	9
	Totale	45	132	93	9	279

Circa la metà degli studenti ha un'età compresa fra i 19 e i 22 anni, 49,5% del campione, poco più di un terzo fra i 23 e i 26 anni, 32,6%, circa il 13% ha più di 26 anni e solo una piccola parte, 3,2%, ne ha meno di 19 (Figura 2).

Figura 2

Distribuzione percentuale degli studenti rispetto all'età



Si è richiesto inoltre di dichiarare la propria percezione rispetto al reddito e al rendimento, non in assoluto ma in relazione agli studenti del proprio corso, le due distribuzioni sono riportate rispettivamente in Figura 3 e in Figura 4.

Figura 3

Distribuzione percentuale degli studenti rispetto alla condizione economica

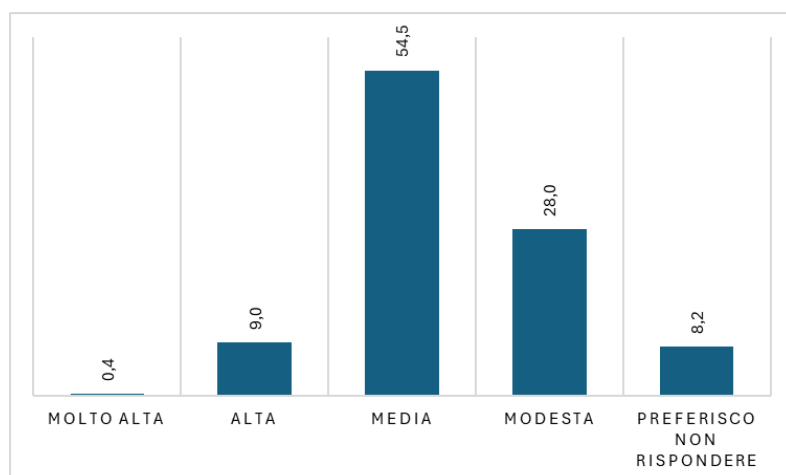
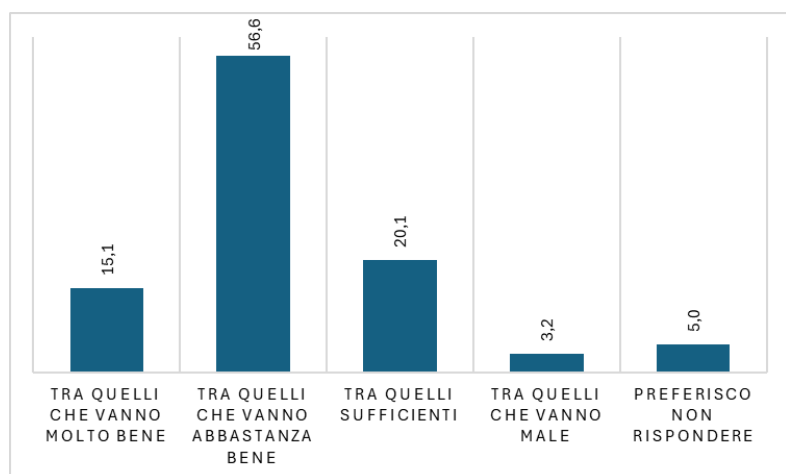


Figura 4

Distribuzione percentuale degli studenti rispetto al rendimento autopercepito



3. Risultati

In prima istanza si è proceduto a svolgere, contemporaneamente e in modo iterativo, analisi di scala e analisi fattoriali esplorative al fine di individuare quali fattori emergessero dai dati e di verificare quanto il costrutto fosse in linea con quello definito nella fase di validazione di “Io e la scuola”. Lo studio è orientativo e non inteso ad ottenere già in questa fase una validazione, considerando la natura e l’ampiezza del campione, quanto piuttosto a definire una struttura più stabile e attendibile del questionario, da utilizzare per procedere alla validazione. L’ipotesi teorica, come in parte esposto nel paragrafo precedente, è che il costrutto possa essere adeguatamente descritto da una struttura composta da fattori che insistono su tre dimensioni, benessere educativo, ansia e socializzazione. Rispetto a quest’ultima dimensione è stata infatti inclusa una nuova scala, già validata proprio per il contesto universitario e non presente nella versione per la scuola secondaria di secondo grado. Per l’analisi fattoriale esplorativa è stato impiegato il software Mplus versione 8.7 (Muthén & Muthén, 1998–2015). Poiché tutte le variabili osservate sono categoriali, è stato scelto il metodo di estrazione dei minimi quadrati ponderati

robusto (WLSMV, Robust Weighted Least Squares). Questo metodo offre vantaggi rispetto ad altri poiché è adatto a modelli con un alto numero di indicatori da analizzare e piccoli campioni (meno di 500 soggetti), e permette di ottenere stime robuste dei parametri e delle funzioni di bontà dell'adattamento, che risultano poco sensibili a eventuali violazioni dell'assunzione di normalità delle variabili latenti di risposta. Inoltre, non risente del numero di categorie delle variabili osservate ed è particolarmente affidabile per l'esplorazione di modelli fattoriali complessi (Muthén, 1983, 1989; Botta, 2022). Per la rotazione, è stato scelto il modello Promax. Sono state effettuate due distinte analisi, una per le variabili relative al benessere e una per quelle relative all'ansia. Le variabili relative alla socializzazione, già validate in ambito psicologico non sono state analizzate. Gli item sono stati indicati con una sigla idonea ad evidenziare la scala di origine nel modello precedente o quella a cui teoricamente si riteneva potessero contribuire, ad esempio il primo item della scala Considerazione è indicato come CN1. Nel corso delle analisi sono stati progressivamente rimossi gli item con saturazioni nulle o inferiori a 0,200 su tutti i fattori, quelli ridondanti e quelli che presentavano saturazioni alte e significative su più fattori. Per il costrutto del benessere educativo si è ottenuto un modello a 5 fattori sostanzialmente corrispondente a quello di Io e la scuola, con fattori:

- Considerazione: la scala misura la soddisfazione personale in relazione al contesto, quanto ci si sente rispettati come persone e quanto siano prese in considerazione le proprie idee.
- Didattica: la scala misura la soddisfazione rispetto alle pratiche didattiche in uso nell'ateneo.
- Ambiente: la scala misura la soddisfazione personale in relazione agli spazi e alla qualità dell'ambiente e delle strutture dell'ateneo.
- Professori (corrispondente a Valutazione dei docenti): la scala misura la soddisfazione nelle relazioni con i docenti e l'apprezzamento delle loro competenze professionali, disciplinari e didattiche e delle loro soft skill.
- Senso di protezione: la scala misura quanto ci si sente protetti da comportamenti spiacevoli dei pari o dei docenti e quanto l'ambiente accademico è percepito come sicuro e protettivo.

Il modello, comprendente 43 item, spiega il 51% della varianza e presenta dei buoni indici di adattamento (RMSEA = 0,056, RMSR = 0,039) e un discreto rapporto fra i primi due autovalori, pari a 2,26. Inoltre, su ciascuno dei cinque fattori è stata condotta un'analisi di scala per la stima della coerenza interna in termini di alpha di Cronbach. Le scale adattate hanno mantenuto la loro sostanziale integrità mentre alcuni dei nuovi item hanno trovato una collocazione diversa rispetto a quella ipotizzata in fase di progettazione. La Tabella 3 illustra la sintesi dei risultati mentre la Tabella 4 riporta la struttura fattoriale ottenuta con le saturazioni di ciascun item sul proprio fattore.

Tabella 3

Sintesi dei risultati sul Benessere educativo accademico

Fattore	Numero di item	Numero di marcatori	Alpha di Cronbach	Varianza percentuale spiegata
Considerazione (CN)	6	4	0,817	14
Didattica (DID)	7	4	0,777	14
Ambiente (AM)	7	4	0,951	14
Professori (PR)	16	10	0,921	33
Protezione (PT)	7	7	0,831	26
Totale	43	29		100

Si osserva che nessuna delle scale presenta item la cui rimozione ne migliorerebbe l'affidabilità. Inoltre, per ciascuna di esse sono presenti almeno quattro item marcatori con una saturazione standardizzata sul fattore corrispondente superiore a 0,600. I valori dell'alpha di Cronbach risultano sempre maggiori di 0,800, ad eccezione del fattore didattica, e sono quindi classificabili come buoni o ottimi, in linea con quanto indicato da Nunnally e Bernstein (1994). Le saturazioni, conformemente alle stime di Comrey e Lee (1992), sono tutte buone o elevate, con valori superiori a 0,300 e, nella maggior parte dei casi, oltre 0,400.

Tabella 4

Struttura fattoriale del Benessere educativo accademico

Item	Considerazione (CN)	Didattica (DID)	Ambiente (AM)	Professori (PR)	Protezione (PT)
CN2	0,851				
CN1	0,833				
CN3	0,815				
CN6	0,625				
CN4	0,546				
CN5	0,469				
DID7		0,887			
DID6		0,797			
DID8		0,681			
DID3		0,643			
DID9		0,555			
DID1		0,434			
DID2		0,431			
AM4			0,819		
AM2			0,795		
AM5			0,786		
AM1			0,706		
AM3			0,548		
AM6			0,370		
AM7			0,324		
PR1				1,000	
PR4				0,844	
PR2				0,838	
PR3				0,838	
PR5				0,801	
PR11				0,731	
PR7				0,726	
PR13				0,702	
PR6				0,679	
PR8				0,612	
PR10				0,478	
PR9				0,473	
PR12				0,423	
AM11				0,373	

Item	Considerazione (CN)	Didattica (DID)	Ambiente (AM)	Professori (PR)	Protezione (PT)
CN7				0,357	
AM9				0,354	
PT2					0,975
PT1					0,963
PT3					0,959
PT4					0,891
PT7					0,875
PT5					0,871
PT6					0,780

Analogamente si è proceduto per le scale di ansia, ottenendo un modello a 4 fattori, comprendente l'ansia generale e tre fattori probabilmente riconducibili a diversi aspetti dell'ansia da valutazione. Il fattore Preoccupazione, molto simile alle usuali scale utilizzate per stimare l'ansia in relazione alle prove d'esame, il fattore Giudizio, legato alla paura del giudizio altrui in relazione al proprio rendimento (genitori, pari, etc.) e al peso delle loro aspettative sul proprio successo accademico, il fattore Inadeguatezza, connesso con la percezione della propria capacità di affrontare sia gli esami sia il percorso universitario nel suo complesso. Il modello, comprendente 27 item, spiega il 48% della varianza e presenta dei buoni indici di adattamento (RMSEA = 0,061, RMSR = 0,051) e un ottimo rapporto fra i primi due autovalori, pari a 4,93. In Tabella 5 è riportato il risultato dell'analisi fattoriale.

Tabella 5
Struttura fattoriale dell'ansia

Ansia generale		Ansia da valutazione		
		Preoccupazione	Giudizio	Inadeguatezza
AG3	0,850			
AG5	0,840			
AG1	0,817			
AG2	0,668			
AG4	0,632			
AV2		0,896		
AV3		0,861		
AV4		0,861		
AV17		0,763		
AV1		0,757		
AV15		0,700		
AV10		0,690		
AV14		0,598		
AV8		0,473		
AV11		0,452		
AV22			1,028	
DM15			0,702	
AV9			0,662	
AV18			0,613	

AV16	0,534
DM14	0,312
AV12	0,747
AV19	0,736
AV6	0,664
DM13	0,494
AV23	0,412
AV13	0,394

Sui quattro fattori è stata condotta anche un'analisi di scala per la stima della coerenza interna in termini di alpha di Cronbach dalla quale è emerso che se si considerano i 22 item dei suoi tre fattori si ottiene un valore di alpha pari a 0,927. La sintesi dei risultati delle analisi relative all'ansia è riportata in Tabella 6. Considerando che si è in fase di studio pilota i risultati sono dunque molto promettenti sia per l'ansia sia per il benessere educativo in ambito accademico.

Tabella 6

Sintesi dei risultati sull'ansia

Fattore	Numero di item	Numero di marcatori	Alpha di Cronbach	Varianza percentuale spiegata
Ansia generale	5	5	0,858	23
Ansia da valutazione - Preoccupazione	10	7	0,922	40
Ansia da valutazione - Giudizio	6	4	0,839	21
Ansia da valutazione - Inadeguatezza	6	3	0,741	16
Totale	27	19		100

Si riporta inoltre la tabella delle correlazioni fra le scale, incluse le due scale di socializzazione (Tabella 7). Vale la pena osservare che le scale di ansia presentano sostanzialmente correlazioni negative con le scale di benessere e positive fra loro. Analogamente le scale di benessere presentano prevalentemente correlazioni forti e positive tra loro, tranne che con il Senso di protezione, che mostra correlazioni generalmente deboli. Le scale di socializzazione correlano positivamente in particolare con Considerazione e Professori.

Tabella 7

Correlazioni di Spearman fra le scale

	Socializzazione	Coesione	Ansia generale	AV - Preoccupazione	AV - Giudizio	AV - Inadeguatezza	Considerazione	Ambiente	Senso di protezione	Professori	Didattica
Socializzazione	--										
Coesione	0,419"	--									
Ansia generale	0,038	0,036	--								
AV - Preoccupazione	-0,103	0,076	0,517"	--							
AV - Giudizio	-0,109	0,147"	0,427"	0,663"	--						
AV - Inadeguatezza	-0,315"	-0,009	0,361"	0,513"	0,597"	--					
Considerazione	0,395"	0,219"	-0,093	-0,150'	-0,178"	-0,295"	--				
Ambiente	0,209"	0,055	-0,096	-0,090	-0,122'	-0,069	0,320"	--			
Senso di protezione	0,138'	0,058	-0,120'	-0,105	-0,053	-0,119'	0,106	0,105	--		
Professori	0,408"	0,132'	-0,158"	-0,209"	-0,247"	-0,306"	0,598"	0,425"	0,154"	--	
Didattica	0,283"	0,153'	0,022	-0,084	-0,149'	-0,104	0,413"	0,368"	0,013	0,510"	--

Analizzando l'andamento delle distribuzioni delle scale, Tabella 8, si può osservare che nel complesso gli studenti del campione esprimono soddisfazione per la considerazione che ricevono, Figura 5, in particolare in riferimento all'essere rispettati nella loro individualità (aspetto, dignità, modo di essere) ma rilevano delle criticità rispetto alla possibilità di conciliare le proprie necessità con le attività universitarie e all'opportunità di poter esprimere il proprio pensiero. Questo risultato coincide con le criticità rilevate in relazione alla didattica, rispetto alla quale ritengono di essere poco coinvolti nelle decisioni e di non avere spazi per il confronto in aula.

Tabella 8

Statistiche descrittive

	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.	Asimmetria	Curtosi
Considerazione	2,000	5,000	3,443	0,591	0,097	-0,118
Ambiente	1,571	5,000	3,064	0,597	-0,009	-0,160
Senso di protezione	1,000	5,000	2,841	1,180	0,018	-1,036
Professori	1,625	4,813	3,281	0,566	-0,054	0,095
Didattica	1,143	5,000	3,030	0,696	-0,165	-0,008
Ansia generale	1,000	5,000	2,724	0,929	-0,006	-0,805
AV - Preoccupazione	1,000	5,000	3,680	0,871	-0,623	-0,322
AV - Giudizio	1,000	5,000	2,676	1,006	0,334	-0,711
AV - Inadeguatezza	1,000	4,333	2,314	0,697	0,412	-0,310
Coesione	1,438	4,938	3,342	0,725	-0,479	-0,359
Socializzazione	1,389	5,000	3,521	0,562	-0,258	0,790

In relazione ai propri professori (Figura 6), gli studenti esprimono soddisfazione riguardo alla loro competenza nelle proprie discipline ma lamentano scarsa empatia e poca capacità di motivare e coinvolgere. Manifestano, in analogia a quanto già rilevato dai nostri studi sulla scuola secondaria e dalla letteratura, una forte ansia da valutazione (Figura 7), in particolare in relazione alle prove d'esame, la cui distribuzione si presenta fortemente asimmetrica, con moda pari a 4,10 e mediana pari a 3,9, in un range da 1 a 5.

Figura 5

Distribuzione delle risposte ad item significativi delle scale Considerazione e Didattica

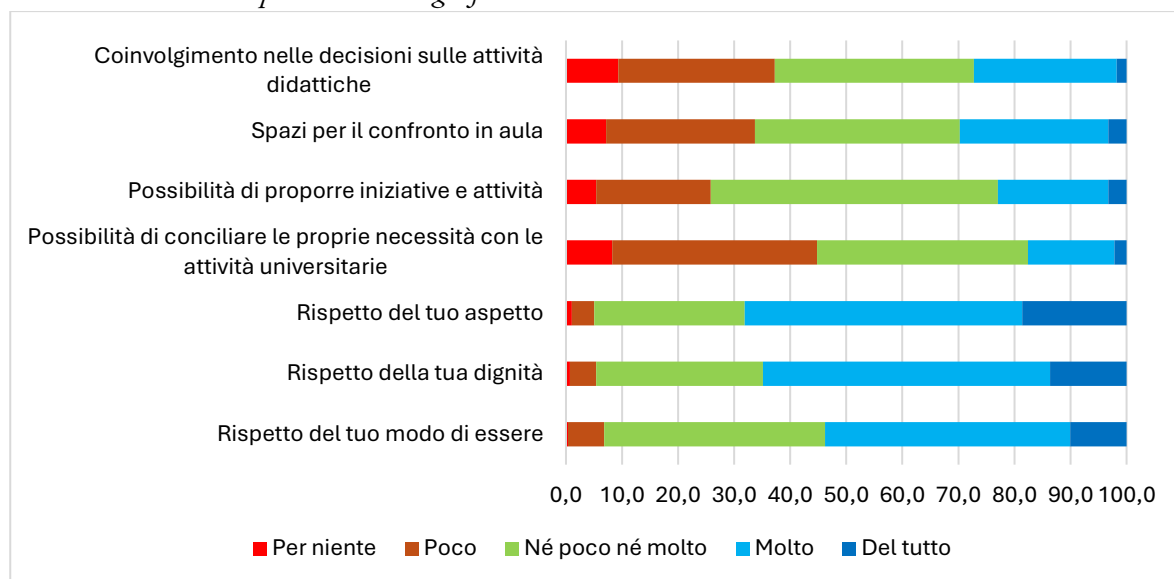


Figura 6

Distribuzione delle risposte ad item significativi della scala Professori

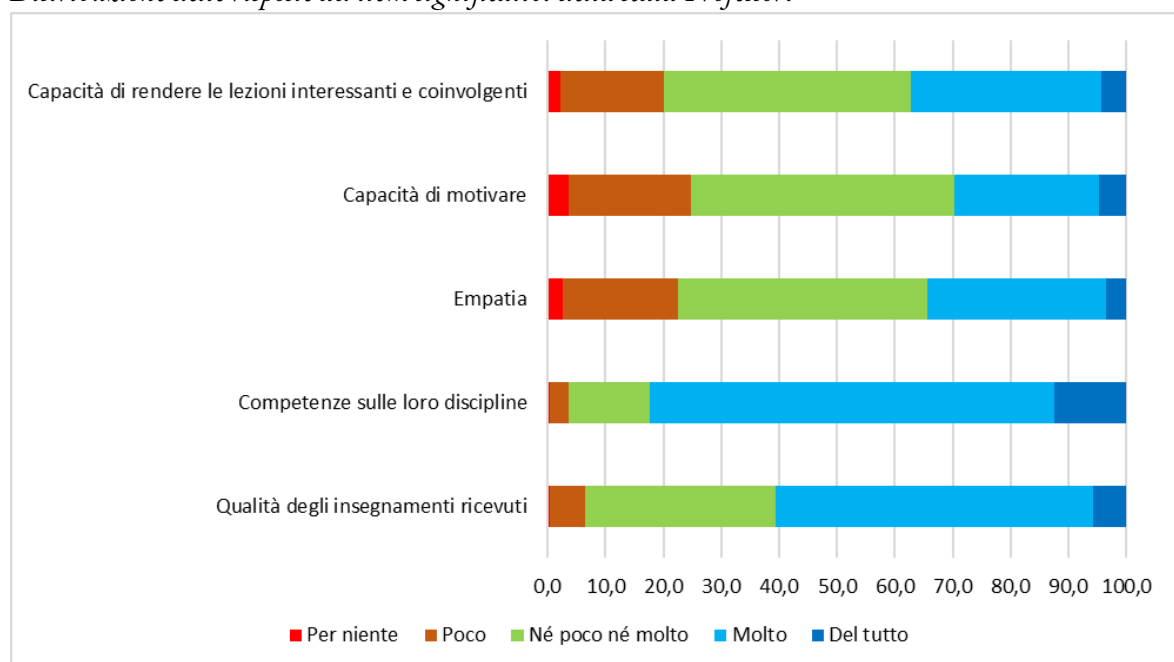
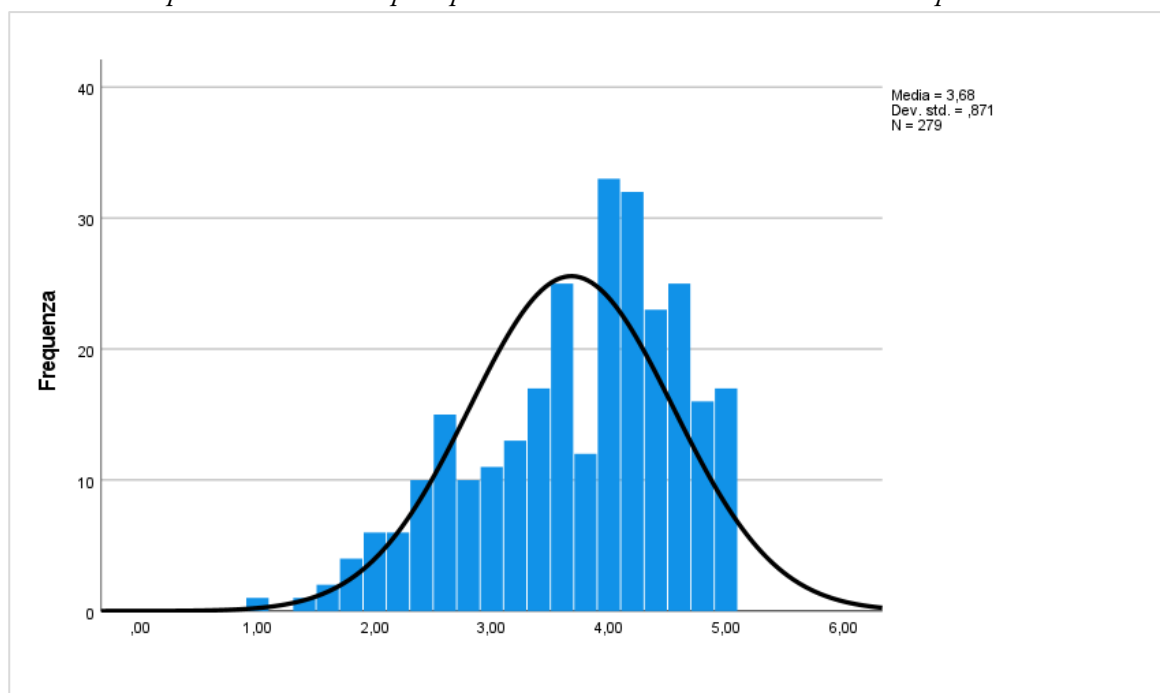


Figura 7

Distribuzione percentuale delle risposte per la scala Ansia da valutazione - Preoccupazione



4. Conclusioni

Negli ultimi anni la ricerca sul benessere degli studenti nei vari gradi di istruzione è significativamente aumentata indicando un crescente interesse nello studio su questi temi e sul ruolo che istituzioni educative e università dovrebbero avere nel promuovere la salute mentale e il benessere degli studenti. La maggior parte degli studi sul tema proviene però dagli Stati Uniti e dai paesi di lingua anglofona, quali Australia, Canada e Regno Unito, e solo in minima parte dall'Europa continentale (Spagna, Germania e Paesi Bassi). Poiché il costrutto del benessere è fortemente influenzato dal contesto culturale e sociale vi è la necessità di attuare studi capaci di cogliere sia le specificità del contesto italiano sia gli elementi di trasversalità interculturale. Questo studio pilota, insieme a quelli che abbiamo condotto negli ultimi anni (Botta & Lucisano, 2024a, 2024b; Lucisano & Botta, 2023; Stanzone, 2017), va in questa direzione. I primi risultati ci mostrano che il modello teorico impostato ha una buona tenuta nei diversi gradi di istruzione, è stato validato per la scuola secondaria di I e II grado e il suo adattamento per l'università presenta buoni indici di adattamento nell'analisi fattoriale esplorativa e valori buoni o ottimi di coerenza interna di tutte le scale. Vale la pena dunque investire in studi pedagogicamente orientati alla definizione del costrutto del benessere educativo, che sono ancora poco numerosi e prevalentemente orientati all'infanzia e alla pre-adolescenza, per arrivare ad una definizione finalizzata non tanto e non solo all'aspetto diagnostico ma alla promozione di interventi che abbiano un impatto sulle modalità didattiche e organizzative, sulla progettazione e manutenzione degli spazi e sulla formazione di docenti ed educatori. Il costrutto emergente presenta elementi di forte corrispondenza con gli studi esistenti, in relazione ad esempio alle scale Considerazione e Professori, e alle relazioni esistenti fra benessere e ansia (Bedewy & Gabriel, 2015; Carver et al., 1983; Ryff et al., 1995, 2003; Zeidner, 1998, 2010), ma include alcuni elementi specifici quali la rilevanza degli spazi, destinati sia alla didattica sia alla socializzazione, e delle pratiche didattiche. L'ampliamento delle scale connesse all'ansia da valutazione consente inoltre di cogliere più in profondità e descrivere meglio i fattori che possono

influenzare maggiormente il benessere soggettivo e psicologico degli studenti, cogliendo il peso dell'invasività del contesto educativo sulla loro vita. I risultati nel complesso concordano con la letteratura nel rilevare la significatività di fattori quali la gestione di esami e situazioni valutative, la pressione sociale e familiare verso il successo accademico, il ridotto supporto da parte di docenti o tutor rispetto alle precedenti esperienze scolastiche e l'incertezza sul proprio futuro (Brett et al., 2022; Douwes et al., 2023). Questa prima analisi ci ha consentito di verificare la tenuta del modello e sarà seguita dall'analisi delle risposte aperte e da quelle necessarie a studiare l'impatto delle variabili di sfondo, al fine di arrivare a una piena comprensione del fenomeno e a una stabile definizione del costrutto del benessere educativo.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass.
- Backhaus, I., Varela, A. R., Khoo, S., Siefken, K., Crozier, A., Begotaraj, E., Fischer, F., Wiehn, J., Lanning, B., Lin, P., Jan, S., Zaranza Monteiro, L., Al-Shamli, A., La Torre, G., & Kawachi, I. (2020). Associations between social capital and depressive symptoms among college students in 12 countries: Results of a cross-national study. *Frontiers in Psychology*, 11, 644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00644>
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Barkham, M., Broglia, E., Dufour, G., Fudge, M., Knowles, L., Percy, A., Turner, A., Williams, C., & SCORE Consortium. (2019). Towards an evidence-base for student wellbeing and mental health: Definitions, developmental transitions and data sets. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19(4), 351–357. <https://doi.org/10.1002/capr.12227>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 2055102915596714. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Bhugra, D., Till, A., & Sartorius, N. (2013). What is mental health? *International Journal of Social Psychiatry*, 59, 3–4. <https://doi.org/10.1177/0020764012463315>
- Blackman, T. (2020). *What affects student wellbeing?* Health Education Policy Institute Policy Note 21.
- Botta, E. (2022). *Adaptive multi-level model for mathematical ability estimation: Experimentation on large-scale surveys*. Edizioni Nuova Cultura.
- Botta, E., & Lucisano, P. (2024a). L'esperienza scolastica valutata dagli studenti. Il questionario "Io e la scuola" a supporto dei processi di miglioramento del benessere scolastico. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 17-43.
- Botta, E., & Lucisano, P. (2024b). Il benessere iniquo. Il questionario "Io e la scuola" da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole. In R. Tammaro, C. Lisimberti & A. Tinteri (Eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti - Modelli, approcci e metodologie: Atti del Convegno Internazionale SIRD 2024* (pp. 1–15). Pensa Multimedia.
- Brett, C. E., Mathieson, M. L., & Rowley, A. M. (2022). Determinants of wellbeing in university students: The role of residential status, stress, loneliness, resilience, and sense of coherence. *Current Psychology*, 42, 19699–19708. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03125-8>
- Buckton, A. (2015). Conversations between anthropology and psychiatry: Drawing out the best from interdisciplinarity in global mental health. *Australasian Psychiatry*, 23, 3–5. <https://doi.org/10.1177/1039856215608291>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: Determinants of emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1865. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Dopmeijer, J. M. (2021). *Running on empty: The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance* [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. Digital Academic Repository.
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1), 2190697. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>
- Farnese, M. L., Spagnoli, P., & Livi, S. (2022). Undergraduates' academic socialization: A cross-time analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1239-1255. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 14, 231–233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>
- Graham, A., Anderson, D., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N. P., Cashmore, J., & Bessell, S. (2022). Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school. *Cambridge Journal of Education*, 52(4), 453-472. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1929767>
- Hakanen, J. J., Feldt, T., & Leskinen, E. (2007). Change and stability of sense of coherence in adulthood: Longitudinal evidence from the Healthy Child study. *Journal of Research in Personality*, 41, 602–617. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.07.001>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Lindorff, A. (2020). *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*. Oxford University Press.
- Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>
- Livi, S., Scarci, F., Prislei, L., Parisse, C., Cecalupo, A., & Marini, M. (2023). *Assessing cohesion among school students: Development and validation of the School Class Cohesion Scale (SCCS)*. Unpublished manuscript. Sapienza University of Rome.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). «Io e la scuola»: Percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (28), 137-160.
- Mabry, P. L., Olster, D. H., Morgan, G. D., & Abrams, D. B. (2008). Interdisciplinarity and systems science to improve population health: A view from the NIH Office of Behavioral and Social Sciences Research. *American Journal of Preventive Medicine*, 35, S211–S224. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.018>
- McIntosh, E., & Shaw, J. (2017). *Student Resilience: Exploring the Positive Case for Resilience* (Unite Group). www.unite-group.co.uk/sites/default/files/2017-05/student-resilience.pdf

- McIntyre, J. C., Worsley, J., Corcoran, R., Harrison Woods, P., & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: The role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health*, 27(3), 230–239. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437608>
- Muthén, B. (1983). Latent variable structural equation modeling with categorical data. *Journal of Econometrics*, 22, 48–65.
- Muthén, B. (1989). Latent variable modeling in heterogeneous populations. *Psychometrika*, 54, 557–585.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Muthén e Muthén.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw – Hill.
- Office for Students (2020a). *Local and commuter students: Challenges and opportunities*. <https://www.officeforstudents.org.uk/for-providers/equality-of-opportunity/effective-practice/local-and-commuter-students/>
- Office for Students (2020b). *Update to associations between characteristics of students (ABCS). How do outcomes differ when accounting for multiple student characteristics?* https://www.officeforstudents.org.uk/media/5419/abcs_2020_update_final_for_web_2021.pdf
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515–531.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(57), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Hughes, D. L. (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: Do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 275–291.
- Sánchez Moreno, E., & Barrón López de Roda, A. (2003). Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6, 3–11. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005163>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario “Come Ti Senti?” sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115–131.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. WHO.

Emanuela Botta è Professoressa Associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Insegna Metodologia della Ricerca Educativa e Docimologia. Si interessa del tema della valutazione, per l'educazione e di sistema e dello studio del benessere in contesti educativi, sia degli studenti sia dei docenti, all'analisi del profilo della professionalità docente legati al costrutto della riflessività. In questi ambiti ha collaborato alla validazione di strumenti specifici, esplorando le relazioni fra benessere, ansia e valutazione.

Contatto: emanuela.botta@univaq.it