



UNIVERSITÀ DI PARMA

DIPARTIMENTO DI MEDICINA E CHIRURGIA

Corso di Laurea Magistrale in Psicobiologia e Neuroscienze Cognitive

FATTORI CHIAVE PER IL BENESSERE UNIVERSITARIO: PROMUOVERE LA SALUTE MENTALE E PREVENIRE IL BURNOUT

Relatore:

Chiar.ma Prof.ssa Dolores Rollo

Correlatore:

Chiar.ma Dott.ssa Claudia Cotti

Laureanda:

Alice Marinucci

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

INDICE

ABSTRACT	4
ABSTRACT lingua inglese.....	5
INTRODUZIONE.....	7
CAPITOLO 1 Il benessere tra fattori protettivi e di rischio.....	9
<i>1.1 Il benessere</i>	9
1.2 Fattori protettivi.....	14
<i>1.2.1 Il supporto sociale</i>	14
<i>1.2.2 Il senso di appartenenza</i>	19
1.3 Fattori di rischio.....	24
<i>1.3.1 La sensibilità interpersonale</i>	24
<i>1.3.2 Lo stress accademico</i>	29
1.4 Il Burnout universitario.....	34
CAPITOLO 2 Il benessere degli studenti universitari tra fattori di rischio e protezione: una ricerca.....	43
2.1 Obiettivi e Ipotesi	43
2.2 Materiali e metodi	44
2.2.1 Partecipanti e procedura di reclutamento	44
2.2.2 Strumenti	45
2.3 Analisi e risultati	49
<i>2.3.1 Prima ipotesi - Valutazione dell'MHC-SF negli studenti universitari</i>	51
<i>2.3.2 Seconda ipotesi (H2a) - Modello predittivo del benessere</i>	57
<i>2.3.3 Seconda ipotesi (H2b) - Modello predittivo del burnout</i>	60
2.4 Discussione dei risultati e conclusioni	76
BIBLIOGRAFIA.....	80

ABSTRACT

La seguente tesi di ricerca si è proposta di esplorare e valutare il benessere degli studenti universitari ponendo l'accento su un costrutto ancora poco riconosciuto in ambito accademico, ovvero la sindrome di burnout.

Per perseguire tale scopo si è indagato in che misura specifici fattori di rischio (stress accademico, sensibilità interpersonale) e protettivi (senso di appartenenza e supporto sociale) vadano ad influenzare il benessere e di conseguenza come questi possano contribuire o meno allo sviluppo di sintomi legati al burnout.

Utilizzando le categorie del modello Mental Health Continuum (Keyes 2002, 2005, 2007) si è osservato se fosse possibile distinguere in modo significativo i livelli di stress accademico, sensibilità interpersonale, supporto sociale, senso di appartenenza e burnout. Successivamente sono stati costruiti i modelli predittivi di benessere e burnout per stimare se i fattori presi in considerazione esercitassero un effetto significativo sui livelli dei due costrutti.

Hanno partecipato allo studio 464 studenti e studentesse appartenenti all'Università di Parma.

I dati raccolti sono stati elaborati utilizzando analisi descrittive, correlazionali e modelli di regressione multipla. I risultati hanno messo in luce che il modello di Keyes permette di osservare livelli significativamente differenti dei fattori presi in esame sulla base della classificazione di benessere proposta. Nello specifico, i modelli predittivi hanno confermato come siano fattori protettivi del benessere universitario sia il supporto sociale che il senso di appartenenza e invece come lo stress e la sensibilità interpersonale siano fattori di rischio. Per il burnout lo stress ha esercitato l'effetto significativo maggiore, mentre il supporto sociale non è risultato particolarmente rilevante.

Inoltre, è stata evidenziata una differenza significativa nei livelli di burnout tra chi frequenta una laurea triennale e una magistrale a ciclo unico.

Tali evidenze hanno permesso di acquisire informazioni importanti circa lo stato di benessere degli studenti dell'Università di Parma e potrebbero essere utili per progettare azioni da parte del servizio di Counseling Psicologico d'Ateneo.

ABSTRACT lingua inglese

This research thesis aims to evaluate the well-being of college students by focusing on burnout syndrome, a construct that is still under-recognized in academia.

To achieve this goal, was investigated the extent to which certain risk factors, such as academic stress and interpersonal sensitivity, and protective factors, such as a sense of belonging and social support, influence well-being and contribute to the development of burnout-related symptoms.

The study aimed to determine if the levels of academic stress, interpersonal sensitivity, social support, sense of belonging, and burnout could be distinguished using the categories of the Mental Health Continuum model (Keyes 2002, 2005, 2007). Predictive models were then constructed to estimate the impact of these factors on well-being and burnout.

A total of 464 male and female students from the University of Parma participated in the study. Descriptive, correlational analyses, and multiple regression models were used to process the collected data.

The results showed that Keyes' model enables the observation of significantly different levels of the examined factors based on the proposed well-being classification.

The predictive models confirmed that social support and a sense of belonging are protective factors for university well-being, while stress and interpersonal sensitivity are risk factors. Stress had the largest significant effect on burnout, while social support was not particularly significant.

Furthermore, a significant difference in burnout levels was found between those attending a bachelor's degree and a single-cycle master's degree.

This evidence provides important information about the well-being of students at the University of Parma. It could be useful for designing actions by the University Psychological Counseling service.

INTRODUZIONE

L'argomento centrale di questa tesi è l'esplorazione di due tematiche opposte: il benessere e la sindrome di burnout nel contesto universitario. In particolare, il fenomeno del burnout accademico, definito come: "una sindrome contraddistinta da una risposta emotiva e fisiologica disadattiva, scaturita da una prolungata esposizione a eventi stressanti connessi allo studio, che portano gli studenti a sperimentare un senso di esaurimento sia fisico che mentale" (Fiorilli et.al, 2022), è divenuto oggetto di studio sistematico solo negli ultimi anni, pertanto risulta essere un tema relativamente recente e scarsamente conosciuto a livello scientifico.

Le motivazioni che mi hanno condotto all'approfondimento di tale argomento nascono, in primis dall'aver fatto esperienza diretta della sensazione di non possedere più risorse per affrontare serenamente ed adeguatamente un percorso universitario e in secondo luogo dalla volontà di poter aiutare chi ha vissuto la mia stessa situazione o chi rischia di farlo in futuro. Da qui l'interesse per il burnout in contesto accademico attraverso un lavoro di tesi il cui obiettivo è duplice: da una parte analizzare le relazioni che intercorrono tra diversi fattori protettivi e di rischio specialmente in ottica di prevenzione dello stress e del burnout; e dall'altra fornire un contributo ai servizi di Counseling Psicologico di Ateneo che pongono in essere azioni volte a migliorare il benessere degli studenti universitari.

Per perseguire tale scopo è stata condotta la ricerca "Il benessere degli studenti universitari tra fattori di rischio e di protezione" autorizzata dal Board di Ateneo per l'etica della ricerca non medica sulla persona e rivolta a tutti gli studenti dell'Università di Parma. La compilazione svolta sulla piattaforma di Microsoft Forms è stata in formato anonimo e gli studenti oltre a rispondere ad una serie di domande di natura socio-anagrafica e accademica sono stati invitati a compilare una batteria di test self-report: "Mental Health Continuum–Short Form" (MHC-SF) per il benessere universitario, "Burnout Assessment Tool General x University Students short version" (BAT-C) per il burnout universitario, "Perception of Academic Stress Scale" (PAS) per lo stress accademico, "Interpersonal

Sensitivity Measure”(IPSM) per la sensibilità interpersonale e “Multidimensional Scale of Perceived Social Support” (MSPSS) per il supporto sociale percepito.

La tesi è articolata in due capitoli. Nel primo sono stati approfonditi i costrutti indagati nel progetto di ricerca. Inizialmente, è stata condotta una riflessione teorica più generale sul concetto di benessere, per poi esporre le caratteristiche e gli elementi chiave che vanno ad influenzarlo nel contesto universitario ponendo particolare attenzione ai fattori protettivi (supporto sociale e senso di appartenenza) e di rischio (sensibilità interpersonale e stress), presi in esame nel questionario. Successivamente, è stato messo in luce il rovescio della medaglia, ovvero ciò che accade quando il benessere viene meno e le risorse per fronteggiare gli ostacoli si esauriscono. In questa seconda parte si è affrontato il problema del burnout dimostrando come questo fenomeno sia sempre più rappresentato all'interno del contesto accademico.

Il secondo capitolo, invece, è stato dedicato alla ricerca svolta e alla presentazione dell'analisi dei dati raccolti. Primariamente sono state eseguite delle analisi descrittive con il fine di valutare i livelli di benessere e burnout all'interno del campione. A seguire, sono stati indagati gli effetti predittivi dei fattori di rischio e protettivi al fine d'identificare le aree di intervento maggiormente efficaci per promuovere il benessere e prevenire la sindrome di burnout universitario.

CAPITOLO 1

IL BENESSERE TRA FATTORI PROTETTIVI E DI RISCHIO

1.1 Il benessere

Le prime riflessioni sul concetto di benessere fondano le proprie radici storiche in tempi molto antichi riconducibili ai filosofi dell'antica Grecia, i quali si interrogavano su come fosse possibile raggiungere tale stato, tanto che Aristotele ipotizzava che ogni essere umano possedesse uno spirito personale definito *dàimon* capace di guidarlo verso la propria felicità (Boniwell, 2015 citato in Bianchi, 2017).

Successivamente nel corso del tempo, sono susseguiti diversi filosofi e psicologi che hanno contribuito alla concezione di benessere. Due nozioni molto importanti sono state introdotte, intorno agli anni Cinquanta e Sessanta del ventesimo secolo, con lo sviluppo della psicologia umanistica: il *bisogno di autorealizzazione* di Abram Maslow e il *funzionamento ottimale* di Carl Rogers (Bianchi, 2017). Il bisogno di autorealizzazione di Maslow (1943) pone l'accento sull'importanza di soddisfare la propria individualità tramite la realizzazione delle proprie aspirazioni sfruttando e sviluppando le potenzialità che sono insite in noi fin dalla nascita. Questo bisogno è strettamente legato alla motivazione e al desiderio di miglioramento (Maslow, 1943); mentre secondo il modello teorico di Carl Rogers (1963) una persona ha un funzionamento ottimale quando è aperta a nuove esperienze con la consapevolezza di poter esplorare liberamente e accettare i propri vissuti e i propri sentimenti sia positivi che negativi. Inoltre, la persona è definita come affidabile nel suo comportamento realistico e questo si riferisce al fatto che esiste una coerenza in quello che la persona sente ed esprime, non ci sono discrepanze tra l'esperienza reale e l'immagine di sé.

Il funzionamento ottimale implica anche una continua crescita personale e una incessante scoperta di sé stessi. Alla base di questo percorso, si trova una persona creativa che è in grado di adattarsi e di sperimentare forme di comportamento non prevedibili, ma affidabili e all'insegna della novità (Rogers, 1963).

La psicologia umanistica è stata fondamentale per le critiche rivolte agli approcci alla persona focalizzati unicamente sulla patologia, i quali si concentrano maggiormente sulla ricerca dei deficit e sul rimediare ai danni piuttosto che sulle risorse e opportunità che il paziente possiede. Sulla base di questi presupposti si instaura una nuova corrente di pensiero, la psicologia positiva (Bianchi, 2017).

La psicologia positiva è un approccio teorico e applicativo, sviluppatosi negli ultimi decenni a partire dai lavori di Martin Seligman, il cui obiettivo è quello di attuare un cambiamento, in quanto la salute non è più intesa come la semplice assenza di malattia ma come qualcosa che va oltre (Bianchi, 2017); non è sufficiente che la psicologia indirizzi le proprie ricerche e i propri sforzi unicamente sulla riparazione di ciò che non funziona, ma c'è la necessità di sviluppare, potenziare e costruire qualità che migliorino la vita delle persone soprattutto in ottica di prevenzione (Seligman, 2002).

Il campo della psicologia positiva è quindi il benessere e quest'ultimo è stato originariamente suddiviso in due prospettive distinte:

- La prospettiva edonistica si riferisce ad una visione del benessere soggettivo strettamente legata alla dimensione di piacere, alla soddisfazione della vita e alla sperimentazione di emozioni positive. La ricerca in questo campo indaga il livello di benessere che le persone sperimentano in base alle valutazioni soggettive della loro vita, prestando particolarmente attenzione a ciò che rende un'esperienza di vita piacevole o spiacevole (Diener & Ryan, 2009). La salute mentale, in questo contesto, rappresenta la capacità dell'individuo di massimizzare le sensazioni positive, riducendo al minimo le emozioni negative. Per tali ragioni, essendo la sfera emotiva il fulcro di questo approccio edonico, si predilige l'utilizzo del termine benessere emozionale (Diener, 2000; Diener & Ryan, 2009; Petrillo et al., 2014).
- La prospettiva eudaimonica ritiene che l'autorealizzazione sia centrale per il raggiungimento dell'eccellenza umana, in questo caso non si parla semplicemente della soddisfazione personale, perché solo il raggiungimento di specifici obiettivi e desideri è in grado di promuovere il benessere (Waterman, 1993). L'obiettivo è quello di individuare e promuovere tutti quei fattori che favoriscono lo sviluppo delle potenzialità individuali, si parla così di benessere psicologico, che si

differenzia dal benessere soggettivo proprio perché è un costrutto che comprende diversi aspetti che concernono l'autorealizzazione come l'autonomia, l'autoaccettazione, la crescita personale, le abilità sociali e le relazionali interpersonali (Ryff & Singer, 1998).

Sebbene dal punto di vista teorico esista questa suddivisione, è più produttivo concepire il benessere come un costrutto multidimensionale caratterizzato sia dagli aspetti edonici che da quelli eudaimonici (Fata, 2004). L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1948), infatti, per delineare il concetto di salute, ha preso in considerazione la natura multifaccettata del benessere, definendola come: "Uno stato completo di benessere fisico, mentale e sociale e non semplice assenza di malattia". Inoltre, spesso al concetto di benessere viene affiancata la definizione di qualità della vita intesa come: "La percezione che gli individui hanno della loro posizione nella vita nel contesto della cultura e dei sistemi di valori in cui vivono e in relazione ai loro obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni" (WHOQOL, 1995). Sulla base di questa esplicazione è stato costruito uno strumento d'indagine che ha permesso di valutare la qualità della vita a livello internazionale così da poter condurre ricerche in contesti culturali diversi e confrontare direttamente i risultati ottenuti (WHOQOL, 1995).

Nell'ambito della ricerca scientifica sono stati ideati differenti questionari per la valutazione di tale costrutto. In base agli obiettivi prefissati, possono essere preferiti strumenti di misura che tengano conto di una concezione di benessere generale, oppure strumenti costruiti per uno specifico contesto. Per esempio, in ambito scolastico può essere utilizzata la "Personal Well Being Index-school children" (Cummins & Lau, 2005) oppure il questionario "QBS 8-13" che permette di analizzare il benessere scolastico, di bambini e ragazzi dagli 8-13 anni, prendendo in considerazione non solo il loro punto di vista, ma anche quello di genitori e insegnanti (Tobia & Marzocchi, 2015).

In ambito lavorativo esiste l'"Employee Wellbegin Questionarie (EWQ)", che misura la soddisfazione lavorativa, il benessere psicologico e il carico di lavoro percepito (Lyne & Barrett, 2001).

Per quanto riguarda la valutazione del benessere ad un livello più esteso può essere adoperata la "Psychological Well-Being Scales (PWBS)", la quale si basa sul modello di benessere psicologico a

sei domini di Carol Ryff (1989), infatti è un questionario composto da diverse scale, ognuna volta a valutare le differenti dimensioni: autoaccettazione, relazioni interpersonali positive, autonomia, controllo ambientale, crescita personale e scopo della vita (Ryff & Keyes, 1995).

Il modello di Ryff (1989) non è però esente da critiche, in quanto ritenuto troppo concentrato sull'individualità, mentre il benessere psicologico dovrebbe essere studiato anche in ottica di impegno sociale e radicamento sociale (Keyes, 1998). Per tali ragioni, il sociologo e psicologo americano Corey Keyes ha introdotto il concetto di benessere sociale. Quest'ultimo è composto da cinque differenti dimensioni, che insieme contemplano il funzionamento ottimale nella società: coerenza sociale, accettazione sociale, attualizzazione sociale, contributo sociale e integrazione sociale (Keyes, 1998; Petrillo et al., 2014).

In seguito, Keyes (2005) ha elaborato il modello "Two Continua Model" riprendendo il concetto secondo cui la salute mentale non corrisponde banalmente all'assenza di malattia, ma ad uno stato di benessere dell'individuo ed ha formulato che quest'ultimo è caratterizzato da tre distinte dimensioni: emozionale (che riflette l'edonia), psicologica e sociale (che combinati rappresentano l'eudaimonia) (Keyes 2002; 2005).

Dallo sviluppo di questo modello teorico e in accordo con le tre differenti sfere di benessere, l'autore ha costruito il "Mental Health Continuum", uno strumento d'indagine che, per l'appunto, considera il benessere nel suo complesso. Il questionario è costituito da 40 items suddivisi per ogni sottodimensione e di cui in seguito è stata concepita anche una versione breve composta dagli items più prototipici di ogni categoria, per un totale di 14 quesiti (Keyes, 2002; 2008).

Il modello del "Mental Health Continuum" è costituito da salute mentale completa e incompleta: le persone con salute mentale completa vengono definiti "*flourishing*" (floridi o fiorenti), hanno alti livelli di benessere, una vita florida, sono pieni di emozioni positive e funzionano bene sia dal punto di vista psicologico che sociale; mentre le persone con salute mentale incompleta hanno bassi livelli di benessere, sono definiti "*languishing*" (languidi o languenti) e sono caratterizzati da sentimenti di

vuoto e di evitamento (Keyes 2002). Infine, se un individuo non soddisfa i criteri per nessuno dei due gruppi viene categorizzato con livelli di benessere moderati.

Keyes (2002, 2005, 2007) afferma che per contrastare lo sviluppo di malattie mentali, è insufficiente e inefficace trattare unicamente i casi già presenti. Secondo l'autore è necessario agire promuovendo il benessere in tutte quelle persone che sono prive di malattia mentale, ma che comunque non possiedono una vita produttiva e realizzata. Coerentemente con tali affermazioni, un suo studio del 2007 ha mostrato che gli individui floridi hanno riportato il minor numero di assenze lavorative, il minor numero di malattie e problemi di salute, minor ricorso all'assistenza sanitaria e livelli più elevati di funzionamento psicosociale rispetto a tutte le altre categorie prese in esame, ovvero, individui con moderati livelli di benessere, i languishing, individui con malattia mentale con diversi livelli di benessere. In aggiunta, è stato osservato che quando la malattia mentale è associata al languore è più disfunzionale di quei contesti in cui la psicopatologia si verifica in un quadro caratterizzato da livelli di benessere alti o moderati (Keyes, 2007), facendo comprendere definitivamente che la salute e la malattia sono strettamente correlate tra loro, ma non sono estremi opposti dello stesso continuum (Petrillo et al., 2014).

Pertanto, diviene importante andare a valutare e monitorare il benessere utilizzando un approccio prospettico all'assistenza sanitaria (sia fisica che mentale) con l'obiettivo di determinare le prime deviazioni dalla salute in modo da intervenire nella fase più precoce per ripristinare lo stato piuttosto che aspettare di gestire la malattia (Keyes, 2007).

La vita universitaria è nota per sfidare i livelli di benessere degli studenti, richiedendo loro di gestire la competizione per obiettivi accademici e sociali, oltre che ad influenzare le loro convinzioni di efficacia nei confronti di successi e delusioni (Capone et al., 2020).

All'interno del contesto universitario sono tanti i fattori che possono andare ad influenzare i livelli di benessere degli studenti. In primo luogo, la percezione di esigenze accademiche elevate, lo scarso controllo sulla propria carriera universitaria e un carente sostegno da parte dei pari sembrerebbero

essere elementi chiave che vanno ad impattare negativamente lo stato di salute mentale portando ad un aumento di sintomi legati all'ansia e alla depressione (Chambel & Curren, 2005).

In secondo luogo, si è osservato che alti livelli di soddisfazione per il proprio corso di studio e alta fiducia sulle prospettive professionali future, oltre che ad essere buoni indici per il successo accademico, contribuiscono alla determinazione del benessere (Lo Presti et al., 2021).

In aggiunta, nei giovani il benessere cresce grazie alle esperienze positive con i coetanei e con gli adulti significativi, quindi l'università acquisisce un ruolo centrale nella vita dei propri studenti, condizionando i loro livelli di benessere, non solo in termini di carico di studio, ma anche attraverso le politiche e le pratiche adottate, i valori espressi, il senso di appartenenza percepito e le possibilità offerte in termini di spazi ed eventi (Rensaw & Cohen, 2014 citati in Capone et al., 2020).

Nel contesto di questa discussione, è rilevante considerare anche il concetto di autoefficacia, la quale è stata identificata come uno dei fattori protettivi per i risultati accademici ed è definita come la capacità dell'individuo di agire con successo (Capone et al., 2020). Integrare tale concetto in questa riflessione arricchisce ulteriormente la descrizione delle dinamiche che entrano in gioco nella determinazione di benessere accademico, infatti Bandura (1977, citato in Capone et al., 2020) ha sostenuto che il perseguimento di obiettivi significati e il loro raggiungimento sono componenti essenziali dell'autoefficacia e che questi contribuiscono positivamente alla salute e al benessere generale.

Di seguito saranno descritti in modo più approfondito i fattori protettivi e di rischio del benessere universitario che sono stati presi in considerazione per il progetto di ricerca.

1.2 Fattori protettivi

1.2.1 Il supporto sociale

Il supporto sociale non ha una definizione universalmente accettata all'interno della comunità scientifica, ciononostante tutti gli esperti del settore concordano nell'affermare che sia caratterizzato

da una sorta di transazione relazionale, ma è la natura di quest'ultima che raccoglie pareri discordanti (Zimet et al., 1988).

L'interesse per tale costrutto ha guadagnato una notevole attenzione a partire dalla metà degli anni Settanta (Zimet et al., 1988), grazie ai rilevanti contributi di esperti come l'epidemiologo John Cassel e il medico ed epidemiologo Sidney Cobb. Questi due studiosi hanno messo in evidenza l'importanza dei fattori relazionali nel mantenimento e nella promozione del benessere, sottolineando il ruolo promettente del supporto sociale come uno di questi elementi (Song, Son, & Lin, 2011). Cassel (1976) ha definito tale concetto come un fattore protettivo che è in grado di attutire gli effetti fisiologici e psicologici negativi dovuti all'esposizione ad eventi stressanti, mentre in contemporanea Cobb (1974, 1976) ha avanzato una prospettiva comunicativa, in cui il supporto è stato concettualizzato come un'informazione, la quale può essere classificata in base al messaggio che comunica: l'informazione basata sulle credenze della persona di essere amata e curata (sostegno emotivo), di essere stimata e apprezzata (sostegno alla stima) e la consapevolezza di far parte di una rete caratterizzata da obblighi reciproci.

Partendo da questi presupposti sono state avanzate due ipotesi principali per spiegare gli effetti benefici del sostegno sociale sulla salute: la prima, definita "l'effetto principale del supporto sociale", afferma che indipendentemente dalle circostanze di vita stressanti dell'individuo il sostegno sociale produce degli effetti diretti e positivi sulla salute (Broadhead et al., 1983), mentre la seconda sostiene che il supporto agisca più come un cuscino, in grado di attutire e proteggere la persona dai risvolti nocivi e svantaggiosi dello stress (Cohen & McKay, 1984; Zimet et al., 1988).

In seguito, è stata proposta una definizione basata sullo scambio di risorse tra almeno due individui, in cui entrambe le parti coinvolte percepiscono questo scambio come positivo e quest'ultimo è sempre volto ad aumentare il benessere del ricevente (Shumaker & Brownell, 1984). Altri studiosi hanno posto l'accento sul fatto che queste risorse condivise non sempre portano ad effetti positivi, (Cohen & Syme, 1985) soprattutto se si analizza il concetto di supporto sociale da parte del donatore piuttosto che da chi lo riceve (Song, Son, & Lin, 2011).

Un importante punto di vista è stato introdotto da Thoits (1986), il quale ha descritto il supporto sociale in termini di *coping assistance*. Questo processo di assistenza avviene quando l'individuo si trova a dover affrontare una situazione stressante e l'impatto di tale stress viene influenzato dall'intervento di altre persone, che aiutano l'interessato a modificare la situazione stessa, il suo significato e la reazione emotiva attribuita all'evento. In altre parole, il supporto sociale non si limita semplicemente a fornire conforto emotivo, ma le persone che offrono il loro aiuto partecipano attivamente nella gestione dell'evento tramite l'impiego di risorse pratiche e strategie cognitive.

A sostegno di queste prospettive sono diverse le ricerche che confermano il legame positivo con il benessere e la sua promozione (Ben-Ari & Gil, 2004; Hartung et al., 2015; Petit & Cummins, 2000; Santini et al., 2015; Thoits, 2011).

Sebbene sia indiscutibile l'incoerenza dell'inquadramento, la maggior parte di questi sforzi converge esplicitamente o implicitamente sulla natura relazionale e assistenziale del sostegno sociale (Song, Son, & Lin, 2011); anche le teorie sul funzionamento del costrutto, per quanto divergono nell'interpretazione dei meccanismi, riconoscono quanto sia fondamentale per la salute e il benessere della persona.

Il sostegno sociale è quindi un costrutto multidisciplinare e la scelta di quale prospettiva adottare può variare a seconda del contesto specifico e dagli obiettivi prefissati dalla ricerca.

Il supporto sociale nel contesto universitario può essere definito come l'aiuto che un individuo riceve o percepisce come disponibile, in caso di necessità, da parte della famiglia, degli amici o della propria comunità; le risorse offerte da questi ultimi possono essere tangibili, come per esempio un aiuto finanziario oppure intangibili come l'ascolto empatico (Awang et al., 2014; Song, Son, & Lin, 2011; Zimet et al., 1988).

Sulla scia degli studi che mostrano l'effetto protettivo del supporto sociale sulla percezione dello stress accademico (Thoits, 2011; Wei 2022; Yildirim et al., 2017), è stata indagata la relazione tra questi due costrutti in studenti universitari del primo anno.

McLean e collaboratori (2022) hanno mostrato come il supporto sociale sia un'ottima risorsa per affrontare lo stress associato alla sfida di transizione all'università; infatti, studenti con livelli più elevati di supporto sociale hanno riportato minore sperimentazione di sintomi legati allo stress nel primo semestre universitario. In aggiunta, è stata individuata una differenza significativa nel genere, in quanto le studentesse hanno riferito livelli più elevati di sostegno sociale, ma anche di stress rispetto ai maschi. Questi risultati da una parte confermano l'importanza di solide forme di supporto sociale fin dall'inizio del percorso accademico e dall'altra suggeriscono come la programmazione di specifici interventi mirati alle studentesse potrebbe essere particolarmente rilevante per garantire esperienze individuali positive (McLean et al., 2022).

Nonostante varie ricerche (Casapulla et al., 2020; Zamani-Alavijeh et al., 2017) abbiano evidenziato delle differenze significative tra gli studenti maschi e femmine in termini di esigenze di supporto e percezione dello stesso, altri studi non hanno riscontrato alcuna distinzione basata sul genere (Abdullah & Abbas, 2022). Pertanto, sono necessarie ulteriori verifiche che approfondiscano questa possibile discrepanza al fine di ottenere una comprensione più completa dei meccanismi che sottintendono il costrutto.

Riprendono il concetto di coping assistance introdotto da Thoits (1986) è stato messo in luce come il supporto sociale non sia soltanto una risorsa esterna che agisce sulla persona in situazioni stressanti, ma è anche strettamente connesso alla tipologia di coping che viene messa in atto dagli individui; infatti, è stata dimostrata una correlazione diretta tra il livello di supporto sociale percepito dagli studenti e il tipo di strategie che utilizzano. Gli studiosi hanno osservato che all'aumentare del livello di supporto percepito incrementava la percentuale di studenti che adottavano strategie di coping positive e di conseguenza diminuiva la percentuale di coloro che ricorrevano a strategie negative. Tramite questi risultati i ricercatori hanno concluso che alti livelli di supporto percepito da parte della famiglia e degli amici possono aumentare la tendenza degli studenti ad adottare strategie positive per fronteggiare le difficoltà, mentre quando si presentano problemi legati all'affidabilità degli amici e alla comunicazione con la famiglia, diminuisce tale tendenza (Mai et al., 2021).

Nel campo accademico, i ricercatori hanno costantemente orientato i propri studi verso l'individuazione e la comprensione dei fattori fondamentali che interagiscono nella determinazione del successo scolastico, uno tra i più importanti è sicuramente l'impegno degli studenti. Quest'ultimo viene definito come il grado di coinvolgimento emotivo-comportamentale ed in ricerche precedenti è sempre stato descritto come un processo autoregolato determinato da caratteristiche interne (Fredricks et al., 2002; Li et al., 2022), ma in tempi più recenti è stato dimostrato che tale concetto viene influenzato anche da fattori esterni e tra questi ritroviamo proprio il supporto sociale. Zhongyi Xin (2022) analizzando un campione di studenti universitari ha osservato che il supporto sociale percepito rafforza l'impegno degli studenti; inoltre sembrerebbe che tale associazione sia mediata dal grado di soddisfazione dei bisogni psicologici di base. Pertanto, maggiore è il supporto sociale percepito, maggiore è la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione e di conseguenza maggiore sarà l'impegno accademico degli stessi (Zhongyi Xin, 2022).

In sintesi, è stato ampiamente mostrato quanto il supporto sociale sia un elemento cruciale per la promozione del benessere degli studenti durante tutto il loro percorso accademico. Attraverso la comprensione dell'esperienza universitaria è possibile educare i giovani sull'importanza di sviluppare una serie di supporti sociali efficaci per fronteggiare possibili situazioni stressanti (Mai et al., 2021). Allo stesso tempo una conoscenza approfondita di tale costrutto permetterebbe di informare al meglio il personale dedicato, poiché le esperienze degli studenti sono influenzate sia dalle loro relazioni interne che esterne all'università ed è quindi essenziale che questi ultimi tengano conto di queste reti di supporto nella progettazione di programmi e servizi volti all'assistenza degli studenti (Mishra, 2020). Per esempio, parlando in particolare del periodo di transizione all'università, sembrerebbe molto più significativo il supporto familiare (Warshawski et al. 2018), siccome è difficile creare nell'immediato dei legami stabili e affidabili con gli altri studenti, per questo motivo gli educatori dovrebbero da una parte favorire la comunicazione con le famiglie e garantire altre forme di supporto sociale, mentre dall'altra incentivare opportunità di conoscenza tramite iniziative dedicate all'accoglienza. Infatti, la struttura universitaria, formata da residenze e organizzazioni studentesche,

sembrerebbe avere un effetto facilitante nella costruzione di nuove reti amicali (Mishra, 2020). Al contrario, negli anni successivi appare più rilevante il ruolo dei pari, i quali hanno il potenziale di normalizzare le esperienze accademiche, dato che la natura del supporto è fornita da qualcuno di simile e uguale a chi lo riceve (Kim et al., 2017). Il supporto diviene, in questo modo, un mezzo efficace per condividere conoscenze, esperienze e risorse. Gli studenti hanno la possibilità di scambiarsi reciprocamente aiuti preziosi, imparare da coloro che hanno attraversato le stesse sfide e questo risulta particolarmente significativo per lo sviluppo e l'incremento del senso di appartenenza (Batchelor et al., 2020).

1.2.2 Il senso di appartenenza

La definizione di senso di appartenenza è stata teorizzata per la prima volta da Abraham Maslow (1943), il quale propose verso la metà del ventesimo secolo un modello motivazionale dello sviluppo umano noto come la "Piramide dei bisogni di Maslow". Questa gerarchia suggerisce che la soddisfazione dei bisogni di base è un prerequisito necessario per fare emergere quelli di ordine superiore. In cima, si trova il concetto di autorealizzazione, nominato già in precedenza per comprendere e rappresentare il complesso significato di benessere, mentre al terzo posto, subito dopo i bisogni di fisiologici e di sicurezza, vi è proprio il senso di appartenenza.

Per quanto questo modello sia limitante del punto di vista dell'interazione con l'ambiente esterno e molto rigido per la sua natura gerarchica, Maslow (1943) sottolineò l'importanza di tale costrutto, definendolo come un bisogno essenziale di connessioni sociali; infatti, tutti gli individui hanno la necessità di sentirsi amati e di far parte di un gruppo che rispecchi i loro valori e principi.

Questo bisogno nasce insieme a noi, riprendendo le concettualizzazioni sulla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1969, 1973), secondo la quale il bambino ha l'esigenza di appartenere e riconoscersi nella sua famiglia fin dai primi istanti di vita. Gli esseri umani possiedono una spinta innata ad instaurare e mantenere relazioni interpersonali significative e quando questo sentimento di appartenenza viene a meno, sperimentano una serie di effetti negativi sulla salute, sull'adattamento e sul benessere

(Baumeister & Leary, 1995). Così dicendo il senso di appartenenza viene identificato come una motivazione umana universale e fondamentale, in quanto produce effetti in tutte le condizioni tranne che quelle avverse (non richiede circostanze specifiche o di supporto per funzionare), guida l'elaborazione cognitiva ed emotiva, possiede la capacità di influenzare e orientare un ampio assortimento di comportamenti, la sua mancanza porta ad effetti avversi, supera i confini culturali ed ha implicazioni che vanno oltre al semplice funzionamento psicologico coinvolgendo un'ampia gamma di attività umane (Baumeister & Leary, 1995).

Gli psicologi dell'educazione hanno adattato il concetto di appartenenza al contesto accademico e una delle prime definizioni è stata formulata dalla ricercatrice Carol Goodenow (1993), la quale descrive tale costrutto come: "la percezione da parte degli studenti di sentirsi accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri membri dell'ambiente accademico". In altre parole, è la sensazione di star bene che gli studenti provano quando inseriti nel contesto scolastico si sentono accolti, supportati e valorizzati sia dai loro pari che dagli insegnanti e questo sentimento può condizionare notevolmente la carriera accademica, sia in termini di qualità del percorso intrapreso che di successo. L'attenzione per il concetto di senso di appartenenza nell'istruzione superiore è originata dai tentativi di comprendere il fenomeno dell'abbandono universitario (Trujillo & Tanner, 2014).

In particolare, questo interesse si è consolidato con la proposta teorica avanzata da Tinto (1993), la quale suggerisce che gran parte degli studenti abbandona l'università a causa di una mancata integrazione sociale. Successivi studi condotti dallo stesso autore (1997; 2003) hanno messo in evidenza quanto sia importante per il successo degli studenti universitari condividere esperienze, responsabilità e percepire di appartenere a una comunità accademica. Lo studioso pone l'accento sul fatto che la maggior parte degli studenti vive l'università come uno spettatore solitario, seguendo i corsi come se fossero unità distaccate e non un insieme di conoscenze correlate tra loro, per questo ritiene che sia necessario potenziare il coinvolgimento attivo degli studenti, per esempio, facendoli cooperare insieme in lavori di gruppo oppure inserendo delle valutazioni in classe volte al confronto. Naturalmente tenendo conto delle differenze individuali, dove non tutti amano imparare con gli altri

(Tinto, 2003). Infatti, queste iniziative per essere efficaci dovrebbero apparire come un valore aggiunto che supporta l'apprendimento e non come un obbligo, perché questo potrebbe al contrario ridurre il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti alle lezioni. La letteratura scientifica ha evidenziato che un maggior senso di appartenenza è associato a risultati accademici più elevati, ad un aumento dell'impegno, al senso di autoefficacia accademico, alla motivazione intrinseca, alla persistenza e alla protezione della salute mentale (Freeman et al., 2007; Gopalan & Brady, 2019; Hoops et al., 2016; Pedler et al., 2022; Trujillo & Tanner, 2014; Zumbrunn et al., 2014). Inoltre, Freeman e collaboratori (2007) hanno individuato specifiche caratteristiche degli insegnanti connesse ad un maggior livello di appartenenza alla classe, tra queste ritroviamo: l'organizzazione dell'istruttore, l'incoraggiamento alla partecipazione e all'interazione e il suo grado di apertura e calore.

In merito a tale discorso è rilevante menzionare il concetto di “incertezza di appartenenza”, introdotto dagli psicologi Walton e Cohen (2007), per descrivere i sentimenti di dubbio e ambivalenza che gli studenti possono sperimentare riguardo alla loro appartenenza quando si trovano di fronte a specifici momenti di transizione, caratterizzati dall'ingresso in una nuova situazione sociale e accademica. Questo sentimento d'incertezza incide notevolmente sul significato che gli studenti attribuiscono alle sfide della vita quotidiana, spesso interpretando gli eventi negativi come conferma della loro non appartenenza e questo, di conseguenza, può comportare disimpegno e scarsi risultati accademici (Walton & Cohen, 2007). Tuttavia, se gli studenti vengono sottoposti a interventi che mirano a far comprendere loro che è normale sperimentare difficoltà e che questo non implica la non appartenenza alla comunità accademica, il loro rendimento migliora rispetto a studenti che non hanno ricevuto tali messaggi (Murphy et al., 2020; Walton & Cohen, 2007; Walton & Cohen, 2011). Di conseguenza, è possibile affermare che quando gli studenti si trovano di fronte insegnanti affidabili, aperti al dialogo e che promuovono messaggi di rassicurazione e normalizzazione sui possibili ostacoli di percorso sono più fiduciosi nei riguardi della loro appartenenza e più motivati all'apprendimento.

Relativamente alla relazione con il benessere sono numerosi gli studi che confermano un legame positivo, difatti livelli più elevati di quest'ultimo sono associati a un maggior senso di appartenenza alla comunità accademica (Cicognani & Pini, 2007; Cicognani et al., 2008; Gopalan et al., 2022; Walton & Cohen, 2011). In particolare, lo studio di Gopalan e collaboratori (2022) è andato a valutare i possibili effetti predittivi del senso di appartenenza accademico sulla salute mentale utilizzando dati longitudinali raccolti poco prima dell'avvento del COVID-19 (novembre 2019) e poco dopo l'inizio della pandemia (maggio 2020). I ricercatori confrontando i risultati dei due sondaggi hanno notato che chi aveva riferito un maggiore senso di appartenenza a novembre 2019 aveva livelli minori di depressione e ansia durante la pandemia e questa predizione era più accentuata per i sintomi legati alla depressione rispetto a quelli sull'ansia (Gopalan et al., 2022).

Nonostante, come già affermato precedentemente, il bisogno di appartenenza sia universale e comune a tutti gli individui, è importante riconoscere che quest'ultimo può variare in base all'identità dell'individuo e alle sue esperienze. Hurtado e Carter (1997) hanno sviluppato un modello concettuale sugli antecedenti del senso di appartenenza per esaminare in che misura determinate caratteristiche socio-culturali degli studenti (in questo caso erano latini) e specifiche esperienze universitarie vissute nei primi due anni possano contribuire nel modificare il loro senso di appartenenza durante il terzo anno. Gli studiosi hanno riscontrato che discussioni sul corso frequentato con altri studenti al di fuori dell'orario accademico ed esperienze positive durante il primo anno sono fortemente associate al senso di appartenenza, mentre al contrario, la percezione di un clima ostile e razziale ha effetti negativi diretti sullo stesso (Hurtado & Carter, 1997).

Studi successivi hanno confermato che gli studenti facenti parte di minoranze etniche tendono a riferire un senso di appartenenza inferiore rispetto ai loro coetanei e questo, di conseguenza, incide negativamente sul loro benessere (Gopalan & Brady, 2020; Hurtado et al., 2007; Johnson et al., 2007; Strayhorn, 2008); in aggiunta un'altra ricerca ha evidenziato che non solo gli studenti appartenenti a minoranze etniche, ma anche coloro che possiedono un basso reddito percepiscono un senso di appartenenza minore rispetto alle loro controparti (Gopalan & Brady, 2020).

Dunque, i risultati ottenuti suggeriscono di prestare una maggiore attenzione alle categorie di studenti sotto-rappresentate per poter costruire un ambiente accademico inclusivo, dove tutti si possono sentire realmente accolti. L'attivazione di iniziative mirate al rafforzamento del senso di appartenenza per tale tipologia di studenti sembrerebbe molto efficace. Walton e Cohen (2011) hanno osservato le conseguenze accademiche e di salute, a seguito di un breve intervento che aveva come scopo quello di ridurre la percezione psicologica di minaccia all'interno del campus. In particolar modo, si sono focalizzati sull'inquadrare le avversità sociali come comuni e transitorie, ottenendo così ottimi risultati. Nello specifico, tale contributo è stato vantaggioso per gli studenti afroamericani, gruppo molto stereotipato ed emarginato in ambito accademico rispetto ai colleghi europeo-americani, che nei tre anni di osservazione successivi, sembrerebbe aver aumentato la media dei voti, il loro benessere e anche la loro salute fisica (Walton & Cohen, 2011).

Tutti gli studi precedentemente citati hanno esaminato il senso appartenenza sociale inteso come il sentirsi appartenere alla comunità accademica; tuttavia, esiste un altro aspetto di questo costrutto che potrebbe essere ancora più significativo nella determinazione del successo degli studenti, ovvero, il senso di appartenenza specifico per ogni settore disciplinare (Trujillo & Tanner, 2014). In tale prospettiva, si tiene conto del legame che una persona percepisce con il proprio campo di studio e di conseguenza la definizione si amplifica inglobando la sensazione di essere accettati all'interno della propria disciplina e che le proprie idee siano ritenute valide e apprezzate dagli altri membri (Good et al., 2012; Trujillo & Tanner, 2014). Good e collaboratori (2012) hanno esaminato il senso di appartenenza al campo matematico in base al genere, tenendo conto dei tipici stereotipi attribuiti al sesso femminile nelle discipline scientifiche. I risultati ottenuti hanno messo in evidenza un minor senso di appartenenza per le donne che percepivano un alto grado di stereotipizzazione all'interno della comunità scientifica; inoltre, è stato osservato che il senso di appartenenza per entrambi i sessi aveva un ruolo predittivo nell'influenzare la loro intenzione di rimanere in tale campo (Good et al., 2012). Ulteriori studi si sono concentrati su queste problematiche e a seguito di una revisione teorica e di esperimenti attuati nell'ambito fisico, Lewis collaboratori (2016) hanno stipulato una serie di

raccomandazioni volte al personale accademico. Naturalmente tra queste indicazioni vi sono appunto l'evitamento e il rafforzamento di stereotipi basati sul chi appartiene o meno a una disciplina, ma più nel dettaglio gli autori suggeriscono di porre la propria attenzione sugli oggetti simbolici-culturali presenti all'interno della classe che magari attraggono solo alcuni studenti e sul materiale adoperato per la lezione, poichè anche questi ultimi sono potenziali veicoli di stereotipi (Lewis et al., 2016).

1.3 Fattori di rischio

1.3.1 La sensibilità interpersonale

La personalità di un individuo può interferire significativamente sulla sua predisposizione a esperire determinate esperienze e influenzare la probabilità di sviluppare determinati quadri psicopatologici. Tale termine può essere definito come: "l'organizzazione dei modi di essere, di conoscere e di agire che assicura unità coerenza, continuità, stabilità e progettualità alle relazioni dell'individuo con il mondo" (Caprara, Gennaro, 1994). Nel dettaglio, secondo il modello biopsicosociale avanzato da Cloninger (1993), la personalità è la combinazione di due dimensioni psicologiche distinte, ma strettamente legate tra loro: il temperamento e il carattere.

Il primo riflette una base biologica ed è determinato da una serie di caratteristiche ereditabili che fanno riferimento a differenti modalità innate di agire. Queste tendenze sono stabili e possono essere identificate fin dai primi momenti di vita. Al contrario, il carattere è plasmato dall'ambiente, dalla cultura e dalle esperienze vissute durante l'infanzia e l'adolescenza; pertanto, quest'ultimo è il prodotto dell'interazione tra l'individuo e il suo contesto di riferimento (Cloninger, 1993).

La personalità si struttura in unità fondamentali definite tratti. Essi sono descritti come disposizioni costanti nel percepire, relazionarsi e pensare rispetto all'ambiente e a sé stessi, che si presentano in diversi contesti sociali e personali (DSM-IV-TR, 2000). Di conseguenza, sono delle caratteristiche fisse, latenti e quindi non direttamente osservabili, che forniscono una base per spiegare i comportamenti manifesti degli individui.

Nel corso del tempo diverse teorie della personalità, tra cui il modello dei “Big Five” (McCrae & Costa, 1997) ritenuto il più completo per esplorare e misurare tale costrutto, hanno identificato e delineato un numero specifico di tratti di personalità. Questi fattori, oltre a descrivere la variabilità individuale, hanno consentito di comprendere le ragioni per cui determinati individui sono più inclini a sperimentare eventi di vita stressanti, attuare comportamenti a rischio, adottare strategie di coping maladattive ed essere più vulnerabili nello sviluppo di determinate psicopatologie.

La sensibilità interpersonale è un tratto di personalità definito da Boyce e Parker (1989) come: “una consapevolezza eccessiva e smisurata del comportamento e dei sentimenti degli altri”.

Gli individui con alta sensibilità interpersonale sono caratterizzati da un'esagerata preoccupazione per le loro relazioni personali, da una forte attenzione per gli stati d'animo degli altri e sono molto sensibili ai comportamenti che vengono effettuati all'interno di qualsiasi interazione sociale, soprattutto quando questi vengono interpretati come critici e rifiutanti. A causa di ciò, tali soggetti spendono gran parte della loro energia e del loro tempo a modificare il proprio comportamento per soddisfare le aspettative altrui e per ridurre al minimo il rischio di giudizi negativi e di abbandono (Boyce & Parker, 1989).

I due studiosi hanno costruito uno strumento di misurazione volto ad indagare la sensibilità interpersonale con l'intento di approfondire i possibili contributi della personalità sull'insorgenza, il decorso e l'espressione della sintomatologia depressiva. L'obiettivo era quello di individuare uno stile distintivo contenente al suo interno tutti i possibili aspetti della personalità ritenuti più a rischio; naturalmente tenendo conto dell'impossibilità d'esistenza di un unico tratto che predisponga in modo univoco alla depressione.

La necessità di un nuovo strumento d'indagine nacque dal fatto che secondo Boyce e Parker (1989) non esisteva uno strumento specifico volto alla valutazione della sensibilità interpersonale, intesa come tratto di personalità, ma solo scale di misura non specifiche o riduttive nella descrizione del costrutto come da loro concettualizzato. Per esempio, la sottoscala della Symptom Check List, SCL-90 (Derogatis et al., 1979), nonostante abbia mostrato ottime proprietà psicometriche, ha definito la

sensibilità interpersonale sulla base dei sentimenti di inadeguatezza e di inferiorità percepiti, così facendo l'attenzione è ricaduta maggiormente sulla fluttuazione dei livelli di autostima rendendo lo strumento una misura di stato più che di tratto (Boyce & Parker, 1989).

Partendo dalle osservazioni cliniche, dai postulati teorici e da una serie di questionari, che secondo gli autori misuravano alcuni delle caratteristiche della sensibilità interpersonale, hanno ideato un questionario self-report composto inizialmente da 73 item. Tra gli strumenti d'indagine utilizzati per lo sviluppo della scala è importante menzionare: l'Interpersonal Dependency Inventory (Hirschfeld et al., 1977) per la dipendenza interpersonale, la Dysfunctional Attitudes Scale (Weissman et al., 1980) che comprende item concepiti per valutare possibili distorsioni cognitive legate alle interazioni interpersonali, il Depressive Experiences Questionnaire (Blatt et al., 1976) che oltre a valutare la dipendenza valuta i sentimenti di autocritica e la già citata SCL-90 (Derogatis et al., 1979).

A seguito di una duplice analisi sono stati ridotti gli item, eliminando quelli ritenuti ridondanti e ottenendo in definitiva un questionario self-report composto da 36 affermazioni chiamato "InterPersonal Sensitivity Measure" (IPSM).

Secondariamente, è stata sottolineata la natura multifaccettata del costrutto, in quanto Boyce Parker (1989) hanno individuato cinque sottoscale distinte all'interno dello strumento:

1. La consapevolezza interpersonale evidenzia una sensibilità all'interazione, contraddistinta da un'elevata attenzione per i comportamenti e sentimenti degli altri con l'intento di comprendere le loro azioni e l'impatto delle proprie sugli stessi.
2. L'ansia da separazione riguarda i sintomi ansiosi che l'individuo esperisce quando si trova di fronte ad un possibile distacco dagli altri e tale fattore potrebbe avere un ruolo chiave per spiegare come il soggetto gestisce la sensibilità interpersonale.
3. La timidezza è un fattore comportamentale della sensibilità interpersonale che valuta la mancanza di assertività per timore di turbare gli altri,
4. Il bisogno di sicurezza riflette il desiderio di rendere felici gli altri, di mantenere la pace all'interno di una relazione, di piacere agli altri e di non essere rifiutati .

5. L'io interiore fragile identifica la difficoltà a rivelare l'antipatia interiore per paura di essere rifiutati. Tale fattore è sintomo di un'autostima fragile, di un costante bisogno di affermazione da parte degli altri ed indica la presenza di un nucleo del proprio sé che non piace e che per questo motivo deve essere nascosto.

Infine, sottoponendo la scala ad uno studio preliminare, gli autori hanno effettivamente riscontrato punteggi più alti nell'IPSM in soggetti depressi rispetto ad un gruppo di controllo sano e questa differenza non è stata riscontrata in tutte le sottoscale, suggerendo che determinate componenti della sensibilità interpersonale possono essere più importanti di altre per una personalità soggetta a depressione, in particolar modo il fattore dell'io interiore fragile (Boyce & Parker, 1989).

Studi successivi hanno validato l'affidabilità e le buone proprietà psicometriche dell'IPSM testandola in varie categorie e traducendola in diverse lingue (Masillo et al., 2014; Kuwabara et al., 1991; You et al., 2021), mentre altre ricerche hanno fornito prove attendibili a sostegno della connessione diretta tra alti livelli di sensibilità interpersonale e vulnerabilità individuale alla depressione (Boyce et al., 1991; 1993; Davidson et al., 2004; Luty et al., 2002; Sakado et al., 1999; 2000). Specialmente, lo studio di Sadako e collaboratori (1999) ha analizzato la relazione tra sensibilità interpersonale e la presenza di una diagnosi di depressione maggiore nel corso della vita, in un campione non clinico di dipendenti giapponesi, scoprendo che gli individui con tale tratto di personalità avevano più probabilità di essere diagnosticati come depressi. La connessione è rimasta invariata anche dopo aver separato gli effetti delle variabili demografiche (età, sesso, istruzione) e dello stato d'animo attuale. In aggiunta, essendo che questa replicazione è avvenuta in un contesto non occidentale, gli autori hanno proposto che un'elevata sensibilità interpersonale potrebbe essere considerata una variabile di rischio generale e per questo indipendente dalla cultura di appartenenza (Sadako et al., 1999).

Conseguentemente Sadako (2000) ha esteso la ricerca con un lavoro che si proponeva di esplorare le connessioni tra personalità, genitorialità disfunzionale durante l'infanzia e depressione in età adulta. I risultati ottenuti hanno indicato che soggetti con una storia di depressione e con alti livelli di sensibilità interpersonale avevano sperimentato scarse cure da parte dei caregiver durante lo sviluppo

suggerendo un possibile collegamento tra l'incremento di questo tratto di personalità con la tipologia di stile genitoriale ricevuta, oltre a supporre che entrambi questi fattori aumenterebbero, in modo indipendente, il rischio di sviluppare un quadro depressivo. Questa possibile indipendenza resta però un punto interrogativo che necessita ulteriori verifiche, poiché i dati sono stati raccolti in modo retrospettivo (Sadako et al., 2000).

Effettivamente all'interno del concetto multi-dimensionale della sensibilità interpersonale si è nominata la componente dell'ansia da separazione che è fermamente correlata alle teorizzazioni sull'attaccamento di Bowlby (1977), secondo le quali lo sviluppo di un attaccamento insicuro durante l'infanzia può portare all'incapacità di formare legami stabili e soddisfacenti da adulti; gli stessi Boyce e Parker (1989) hanno proposto che gli individui sprovvisti di un attaccamento sicuro sono esposti all'ansia da separazione per tutta la vita e tentano di evitare l'emergere di questi sentimenti tramite l'eccessiva sensibilità a qualsiasi minaccia reale o percepita rivolta alle loro relazioni interpersonali.

Il possibile legame tra sensibilità personale e attaccamento insicuro non stupisce, i due costrutti si assomigliano molto, in quanto entrambi descrivono individui caratterizzati da alti livelli di ansia perenni per le proprie relazioni, da un'elevata difficoltà a distaccarsi dagli altri e da continui comportamenti messi in atto per evitare la separazione (Otani et al., 2014). Un cospicuo numero di ricerche ha riscontrato correlazioni positive tra un'alta sensibilità interpersonale e diverse aspetti che contraddistinguono l'attaccamento insicuro, tra cui: l'iperprotettività genitoriale (Otani et al., 2009), la genitorialità ad alto controllo priva di affetto (Otani et al., 2009) e i modelli operativi negativi del sé e dell'altro (Otani et al., 2014).

Parallelamente, un altro studio si è concentrato sull'identificazione di quei fattori del temperamento e del carattere collegati alla sensibilità interpersonale. Utilizzando il Temperament and Character Inventory (TCI) (Cloninger et al., 1994) si è mostrato che tale tratto è correlato a bassi punteggi di autodirezionalità e ad alti livelli di evitamento del danno. Tali risvolti richiamano nuovamente la concettualizzazione proposta da Boyce e Parker (1989), poiché una bassa autodirezionalità è indice di

una scarsa stima per sé stessi, mentre alti livelli di evitamento del danno implicano una forte preoccupazione per le possibili conseguenze delle proprie azioni con conseguente eccessiva sensibilità verso critiche e rimproveri (Otani et al., 2008).

L'accenno alla relazione con uno stile di attaccamento insicuro suggerisce che l'applicazione della teoria dell'attaccamento all'interno della pratica clinica di pazienti psicopatologici contrassegnati da tale tratto di personalità potrebbe essere una soluzione efficace (Otani et al., 2014).

Spostando l'attenzione all'ambito universitario, McCabe, Blankstein e Mills (1999) hanno investigato la relazione tra sensibilità interpersonale e la capacità di problem-solving sociale come predittore di tre diversi outcomes: autostima, funzionamento accademico e sintomi depressivi in un campione di studenti universitari. Coerentemente con le previsioni, la sensibilità è risultata correlata alla capacità di problem-solving (nello specifico all'orientamento negativo al problema), a bassi livelli di autostima, a scarse prestazioni accademiche e a punteggi più alti di sintomi depressivi.

Ulteriori studi hanno confermato quanto la sensibilità interpersonale sia un problema rilevante nella valutazione della salute mentale degli studenti; infatti, esplorando il costrutto hanno individuato delle forti connessioni con l'evitamento sociale e il disagio percepito nel contesto accademico (Luo et al., 2021).

In ultimo, elevati livelli di sensibilità interpersonale sono stati associati anche ai disturbi d'ansia, ad una maggiore probabilità di soffrire di interazioni sociali carenti e allo stress interpersonale (Harb et al., 2002; Xu et al., 2022, Wilhelm et al., 2004).

1.3.2 Lo stress accademico

Il modello cognitivo-transazionale, sviluppato da Lazarus e Folkman (1984), definisce lo stress come un processo di transazione tra la persona e l'ambiente, in cui l'individuo valuta la situazione come superiore rispetto alle risorse che possiede.

Lo stress è una risposta adattiva necessaria per la sopravvivenza dell'individuo, che lo predispone ad agire con prontezza quando si trova di fronte ad eventi ambientali percepiti come minacciosi.

La risposta allo stress è rappresentata da un complesso schema di componenti fisiologiche, psicologiche e comportamentali. Per esempio, i processi fisiologici possono comprendere un aumento della frequenza cardiaca, l'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA), dei sistemi catecolaminergici periferici e la modulazione della mobilità intestinale (Steckler, 2005).

I meccanismi cognitivo-comportamentali invece, fanno riferimento a tutte quelle risposte che servono a diminuire o eliminare gli effetti negativi del fattore scatenante. Un esempio è la riduzione dell'attività esplorativa, che ha come scopo quello di focalizzare l'attenzione dell'individuo verso la situazione stressante restringendo la percezione dell'ambiente circostante (Steckler, 2005; Weiss et al., 1980).

Secondo Lazarus e collaboratori, inoltre, non esiste un fattore o un evento di per sé stressante, ma lo stress sarebbe il risultato del non sapere cosa fare in una situazione, e non la situazione stessa. Questa visione dello stress porta con sé aspetti cognitivi in termini di interpretazione e valutazione dell'evento basati sulle credenze e risorse dell'individuo, che a loro volta influenzano le diverse modalità di risposta (Tapia et al., 2008).

In relazione a tali considerazioni, il modello di Lazarus e Folkman (1984) propone che quando l'individuo si trova davanti ad una potenziale minaccia si attivano due fasi: la prima denominata "appraisal" è la fase valutativa, in cui il soggetto analizza la situazione e si domanda se gli avvenimenti sono un pericolo effettivo per la sua integrità, mentre la seconda definita "coping" è quella più dinamica, in cui l'individuo riflette sulle risorse a disposizione e mette in atto delle possibili strategie per fronteggiare le difficoltà.

Le strategie di coping svolgono due funzioni principali, ovvero, la gestione delle emozioni e la risoluzione della situazione stressante e sulla base di quest'ultime è possibile distinguere due differenti strategie: quella centrata sul problema e quella focalizzata sulle emozioni (Lazarus e Folkman, 1984).

Poiché l'individuo è costantemente sottoposto a pressioni ambientali, se le strategie di coping adottate non risultano efficaci, lo stress persiste e una sua esposizione prolungata, col tempo, può risultare nociva per la salute, sia fisica che mentale, dell'individuo.

L'università è una fonte inesauribile di opportunità per l'apprendimento e la crescita personale della persona, ma d'altro canto sono state citate varie ricerche che dimostrano quanto la gestione del percorso accademico da parte degli universitari possa essere complessa e che rappresenta un potenziale terreno fertile per l'emergere dello stress (Bedewy & Gabriel, 2015 ; Capone et al., 2020; Pfeiffer, 2001).

Lo stress accademico è un costrutto multi-fattoriale che origina dalla combinazione di diversi fattori accademici, socio-culturali, ambientali e psicologici (Bedewy & Gabriel, 2015; Pfeiffer, 2001).

Una delle cause principali dello stress accademico è l'ansia legata agli esami; moderati livelli di quest'ultima durante l'esecuzione di un test accademico possono essere produttivi e spronare lo studente, ma quando questi riducono la capacità a disposizione per lo svolgimento del compito diventano controproducenti, andando peggiorare la prestazione e in tal modo il risultato diviene l'auto-conferma delle preoccupazioni iniziali (Fisher, 1994 citato in Pfeiffer ,2001).

Hashmat e collaboratori (2008), esaminando un questionario self-report sulla vita universitaria, somministrato a studenti di medicina, hanno riscontrato che un elevato carico di studio, la mancanza di esercizio fisico e la lunga durata degli esami erano fortemente associati all'incremento dell'ansia da esame. Molto interessante è il legame con l'attività sportiva, la quale risulta essere una strategia vincente nella battaglia contro lo stress. Numerosi studi sottolineano la sua efficacia, suggerendo che dovrebbe costituire il fulcro di iniziative progettate dai dirigenti universitari per eliminare o ridurre lo stress tra gli studenti (Monserrat et al., 2023).

Proseguendo nell'analisi di tale problematica, non sono da sottovalutare le pressioni da parte dei genitori nella scelta della carriera futura o le aspettative che riversano in termini di performance e rapidità nella conclusione del percorso. Per esempio, Tangade e collaboratori (2011) indagando le fonti di stress percepite, in studenti di odontoiatria, hanno posto l'accento sul ruolo decisionale dei

genitori nella scelta professionale osservando una maggiore percezione di stress per gli studenti che hanno riferito di essere stati costretti dai genitori nell'intraprendere la carriera dentistica.

Di conseguenza, gli autori hanno fortemente raccomandato ai genitori di non forzare i propri figli nella scelta universitaria, poiché una decisione imposta si rivelerà unicamente controproducente, sia dal punto di vista accademico che per la qualità di vita.

Inoltre, va considerato che anche i professori possono contribuire al peso delle aspettative. Ricevere critiche, soprattutto poco costruttive, da parte di figure che gli studenti considerano autorevoli e totalmente padroni della materia, non fanno altro che alimentare i pensieri negativi sull'insuccesso contribuendo allo stress percepito e alla credenza di non essere abbastanza competenti o portati per il campo di studio scelto (Bedewy & Gabriel, 2015; Kumar et al., 2009).

Richiamando il costrutto di sensibilità interpersonale esiste un'altra vasta gamma di elementi che contribuiscono all'esperienza stressoria e fanno appunto riferimento a tutte quelle caratteristiche di personalità che appartengono alla sfera del nevroticismo e della bassa autostima, che a loro volta sono strettamente correlate all'auto-percezione accademica degli studenti.

Diversi studi hanno suggerito che l'ansia d'esame e di conseguenza alti livelli di stress sarebbero associati a studenti introversi, instabili emotivamente, costantemente preoccupati, che possiedono una bassa consapevolezza di sé e delle proprie capacità (Liu et al., 2006; Putwain et al., 2010; Xu et al., 2005). Coerentemente, uno studio molto recente di Olivera e collaboratori (2023) ha messo in primo piano la relazione tra il peso delle aspettative personali e il senso di autoefficacia suggerendo che questi due fattori giocano un ruolo cruciale nell'instaurazione dello stress.

Un'ultima fonte molto importante di stress accademico riguarda la struttura organizzativa dell'università come i cambiamenti nella programmazione degli esami, nelle scadenze di consegne burocratiche o di progetti, ma anche la mancanza di risorse tecnologiche e di supervisione (Capone et al., 2020; Mancini et al., 1983). Tutti questi fattori sfuggono al controllo degli studenti e fanno comprendere come molto spesso gli stessi devono affrontare una serie di sfide che vanno oltre il mero

impegno nello studio. Tali variabili non prevedibili accrescono il sentimento d'incertezza sul futuro, già ben insisto negli studenti universitari, che ha sua volta contribuisce all'incremento dello stress.

Esistono diversi questionari che permettono di esplorare il concetto di stress accademico. Per una valutazione più generale del costrutto la scala più utilizzata è la "Perceived Stress Scale" (PSS), la quale misura la percezione dello stress attraverso domande che riguardano la sensazione di controllo e la prevedibilità degli eventi di vita (Choen & Williamson, 1988); mentre per un'indagine più dettagliata nel contesto specifico è possibile adoperare "Perception of Academic Stress Scale" (PAS). Quest'ultima è stata ideata da Bedewy e Gabriel (2015) con l'intento di sviluppare uno strumento affidabile per la valutazione delle fonti di stress accademico e le cause associate.

Gli autori, a seguito di una rassegna scientifica e sulla base di dati empirici, hanno costruito una scala composta da 18 item totali e suddivisa in tre differenti sottoscale, le quali rappresentano le principali fonti di stress accademico: lo stress legato alle aspettative accademiche, lo stress legato al carico di lavoro/esami e lo stress legato all'auto-percezione accademica degli studenti.

Come è stato accennato precedentemente se la sperimentazione dello stress persiste questo può mutare in una forma cronica con conseguenze sul benessere ben evidenti e variegate.

Nel contesto accademico, i risvolti negativi dello stress sono molteplici e si riflettono in diverse aree. Tra questi, si riscontra un calo delle capacità cognitive, con una crescente inadeguatezza nella risoluzione di compiti complessi e di elaborazione d'informazioni (Stewart et al., 2006).

Le strategie di coping si rivelano inefficaci e svantaggiose, compromettendo ulteriormente la capacità degli studenti di fronteggiare le sfide accademiche (Nelwati et al., 2012).

La difficoltà a mantenere la concentrazione e l'inefficiente preparazione per gli esami diventano una conseguenza diretta dello stress persistente e ciò si traduce in un rendimento molto più scarso, con performance che rispecchiano perfettamente il decremento di tali competenze (Preiffer et al., 2001).

Sul versante della salute fisica e mentale, lo stress cronico è stato associato a sintomi ansiosi e depressivi, ma anche in comorbilità alle corrispondenti psicopatologie, oltre che a frequenti disturbi

del sonno, dell'alimentazione e alla manifestazione di comportamenti ostili e autolesivi (Kleppa et al., 2008; Stewart et al., 2006; Westerman et al., 1993).

In aggiunta, Jumat e collaboratori (2020) sostengono che gli studenti privi di adeguati fattori protettivi per la salvaguardia dallo stress continuo potrebbero essere a rischio di burnout.

Sulla base di tali risultati è evidente che le conseguenze dello stress accademico non sono limitate unicamente alla sfera del rendimento, ma si estendono alla qualità della vita complessiva. Tutti i fattori citati nel corso di questa breve rassegna minano il benessere generale degli studenti; per tali ragioni lo stress accademico non dovrebbe essere sottovalutato, tanto meno minimizzato; è un ostacolo concreto che deve essere affrontato sin dal primo momento. Ignorare i segnali precoci potrebbe tradursi in un impatto deleterio e duraturo sulla salute mentale degli studenti.

1.4 Il burnout universitario

Il termine burnout risale al mondo dello sport, fu utilizzato per la prima volta nel 1930, per indicare un atleta "bruciato", ovvero, colui che dopo aver conseguito svariati successi non era più in grado di ottenere ulteriori risultati, ma neanche mantenere quelli precedenti (Reale & Carbone, 2009).

Il burnout è emerso inizialmente come un problema sociale e non come un costrutto accademico; la sua concezione è stata modellata sulla base di quesiti pragmatici e descrizioni cliniche, solo in un secondo momento l'enfasi si è spostata sulla ricerca empirica e sulla valutazione scientifica del fenomeno (Maslach e Schaufeli, 1993).

In principio la sua comprensione era riconducibile a fattori economici, sociali e storici (Maslach & Schaufeli, 1993). Tuttavia, a seguito della Seconda Guerra Mondiale, con l'avvento di un ambiente lavorativo altamente burocratizzato e specializzato, oltre che ad un crescente senso di alienazione e disconnessione dalla comunità al fine di raggiungere la realizzazione personale e la gratitudine per il lavoro (Faber, 1983), il fenomeno del burnout si è consolidato all'interno del contesto occupazionale ed ha acquisito parecchia attenzione da parte della comunità accademica.

L'introduzione di tale concetto nel campo scientifico si deve allo psichiatra tedesco Freudenberger. Nel 1974, lo studioso utilizzò il termine di burnout per delineare una condizione di stress lavorativo, che lui stesso aveva osservato all'interno di un reparto d'igiene mentale, notando un progressivo indebolimento motivazionale e professionale da parte di diversi operatori sanitari (Freudenberger 1974). Questa prima definizione ha permesso di sottolineare la natura esaustiva del burnout, descrivendolo come una tendenza all'esaurimento, dovuta alla consumazione totale di tutte le energie e risorse a disposizione.

Freudenberger (1974) individuò anche un'ampia sintomatologia associata al fenomeno e riconducibile a tre differenti sfere:

- Fisiologica: i sintomi fisici tipici sono la stanchezza, affaticamento cronico, frequenti mal di testa, ma anche disturbi gastrointestinali e insonnia.
- Comportamentale: una riduzione della produttività, ritardi sul lavoro e svariate assenze lavorative.
- Cognitivo-affettiva: irritabilità, ansia perenne, labilità emotiva e una forte rigidità di pensiero.

Successivamente altri ricercatori hanno contribuito allo studio del costrutto; una figura fondamentale è stata sicuramente Christina Maslach, che ha identificato più chiaramente le dimensioni principali del burnout e soprattutto ha sviluppato uno specifico strumento di misurazione per poterlo rilevare e valutare: il Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981, 1986).

Maslach (1976) ha sancito l'interesse verso tale fenomeno tramite degli studi che miravano ad indagare due differenti strategie cognitive, ovvero, il distacco emotivo e il meccanismo di difesa della depersonalizzazione, riscontrando importanti implicazioni sull'identità professionale e il comportamento sul lavoro delle persone (Maslach e Schaufeli, 1993).

In seguito, la studiosa insieme alla collega Jackson, ha sviluppato un modello a tre dimensioni del burnout, che descrive quest'ultimo come una sindrome psicologica di origine lavorativa caratterizzata da tre fattori fondamentali:

- Esaurimento emotivo: si riferisce alla sensazione di essere emotivamente prosciugati e della conseguente incapacità a soddisfare le richieste lavorative.

- Depersonalizzazione: sottintende tutti quei comportamenti e atteggiamenti cinici e distanziali verso il lavoro e i colleghi che con il tempo comportano un progressivo decremento dell'impegno.
- Ridotta realizzazione personale: si manifesta come una percezione ridotta delle proprie capacità e competenze, che porta la persona a sentirsi poco motivata e insoddisfatta del proprio rendimento (Maslach & Jackson, 1981, 1986; Maslach, 2016).

Conseguentemente le ricerche empiriche hanno analizzato diversi fattori di insorgenza del burnout identificando due orientamenti principali, che tendono a sottolineare la prevalenza delle condizioni ambientali oppure l'incidenza delle caratteristiche personali. Naturalmente nella ricerca contemporanea si predilige una linea teorica che contempla entrambe le prospettive, identificato il burnout come un fenomeno multifattoriale (Sirigatti et al. 1988).

Un ruolo rilevante viene svolto dalle condizioni di lavoro, tra cui: le richieste lavorative, gli stili organizzativi, le relazioni interpersonali tra colleghi e supervisori, le aspettative lavorative, la soddisfazione professionale e lo stress lavoro-correlato (Maslach & Jackson, 1981; Maslach e Schaufeli, 1993; Sirigatti et al., 1988).

Passando in rassegna diverse professioni si è potuto constatare che la sindrome può colpire qualsiasi tipologia lavorativa, ma esistono determinate occupazioni che sono più a rischio di altre, tra cui medici, infermieri, psicologici e assistenti sociali (Romani et al., 2014).

Una delle motivazioni principali, alla base di questa maggior incidenza, sembrerebbe essere legata alla relazione tra professionista e paziente. Questi lavori richiedono un costante contatto con le persone e implicano compiti d'aiuto, assistenza ed educazione. La natura intensa e frequentemente emotiva di tali interazioni può contribuire ad un aumento significativo dello stress e della pressione performativa (Ursprung, 1986).

Uno dei modelli più utilizzati per spiegare la relazione che intercorre tra lo sviluppo del burnout e i fattori predittivi è il modello Job Demands-Resources (JD-R). Quest'ultimo identifica due caratteristiche principali del luogo di lavoro che permettono di comprendere le fluttuazioni dei livelli di stress e l'insorgenza della sindrome: le richieste lavorative fanno riferimento a tutti quegli aspetti del

lavoro che richiedono costi fisici o psicologici, mentre le risorse lavorative si riferiscono ai fattori fisici, psicologici o sociali che permettono di portare a termine con successo i propri compiti.

Ciononostante, questo modello possiede un'importante criticità poiché non tiene conto dell'influenza delle peculiarità personologiche (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

In relazione alla personalità, è già stato ben evidenziato quanto le persone possano rispondere in maniera differente alle richieste dell'ambiente sulla base di caratteristiche individuali e stili di vita acquisiti. Maslach (Maslach & Jackson, 1984), descrivendo un possibile profilo psicologico particolarmente predisposto al burnout, ha affermato che quest'ultimo dovrebbe mostrare caratteristiche di debolezza e remissività nelle interazioni con gli altri, oltre che una grande incertezza nel distinguere i confini tra la sfera personale e quella professionale.

In questo quadro, è possibile riscontrare una scarsa fiducia in se stessi, dipendenza emotiva e una continua ricerca di approvazione da parte degli altri, che a loro volta possono portare ad un coinvolgimento eccessivo nel proprio lavoro (Freudenberger 1974; Maslach & Jackson, 1984; Sirigatti et al. 1988).

Sirigatti e collaboratori (1988), sulla base di queste riflessioni, hanno condotto una sperimentazione che mirava proprio all'indagine delle possibili relazioni tra le dimensioni del burnout e le caratteristiche di personalità. Dai risultati ottenuti hanno potuto osservare che chi otteneva alti punteggi nella dimensione dell'esaurimento emotivo tendeva ad essere introverso, presentando timidezza, chiusura in sé e inibizione nei rapporti interpersonali; mentre punteggi elevati nella realizzazione lavorativa erano associati all'estroversione, ad una spiccata capacità di instaurare rapporti interpersonali, all'apertura sociale e alla disinibizione.

Infine, hanno constatato che chi possedeva una bassa capacità di controllo, impulsività e scarso interesse per le regole era caratterizzato da alti punteggi nella dimensione della depersonalizzazione.

Successivamente, Jacobs e Dodd (2003) hanno messo in luce un'interessante correlazione positiva tra il nevroticismo e le tre dimensioni del burnout. Così dicendo, sembrerebbero più vulnerabili i soggetti

riconducibili alla sfera della sensibilità interpersonale e un'ulteriore conferma di tali affermazioni si ritrova nello studio di Bianchi e collaboratori (2015), i quali individuano la sensibilità al rifiuto interpersonale come un fattore potenzialmente predittivo per l'insorgenza della sindrome.

Nonostante la vasta gamma di studi condotti sul tema, sono passati diversi anni prima che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) riconoscesse ufficialmente il burnout come una sindrome lavorativa. Solo nel 2019, con l'undicesima edizione della Classificazione Internazionale delle Malattie, il burnout è stato definito: "una sindrome concettualizzata come risultato di uno stress cronico sul posto di lavoro che non è stato gestito con successo" (ICD-11).

Tuttavia, tale definizione porta con sé un evidente problema, in quanto il burnout non dovrebbe essere limitato esclusivamente all'ambito lavorativo; infatti, diverse ricerche scientifiche hanno individuato la sindrome all'interno di realtà differenti come quella accademica.

In questo contesto, scadenze da rispettare, esami da sostenere, progetti da realizzare, tirocini e lezioni obbligatorie da frequentare non si discostano poi così tanto dalle richieste lavorative.

Il fenomeno del burnout studentesco ha assunto un ruolo sempre più rilevante negli ultimi anni, diventando oggetto di attento studio e analisi. È stato descritto come una sindrome contraddistinta da una risposta emotiva e fisiologica disadattiva, scaturita da una prolungata esposizione a eventi stressanti connessi allo studio, che portano gli studenti a sperimentare un senso di esaurimento sia fisico che mentale (Fiorilli et al., 2022).

Le conseguenze del burnout studentesco si manifestano attraverso la comparsa di sentimenti di cinismo, inefficacia e distacco nei confronti dell'attività di studio, infatti gli studenti riportano sensazioni di incompetenza, percependo di non essere più in grado di soddisfare le aspettative e le richieste accademiche (Schaufeli et al., 2002; Fiorilli et al., 2022).

Salmela e Upadyaya (2013) volendo indagare le possibili traiettorie di sviluppo del burnout scolastico hanno condotto uno studio longitudinale a quattro ondate, testando ripetutamente un campione di 1.709 adolescenti: una volta durante la transizione dall'istruzione completa a quella post-comprensiva, due volte durante l'istruzione post-comprensiva e una volta 2 anni dopo.

Questi studi non solo hanno rivelato differenti andamenti del burnout, mostrando come coesistono studenti con alti livelli nelle dimensioni del burnout all'inizio che si abbassano nel tempo e studenti che, al contrario, subiscono un aumento significativo, ma hanno anche individuato e compreso l'importanza del passaggio da una scuola all'altra come fattore ambientale che incide notevolmente sulla probabilità d'insorgenza della sindrome. Per alcuni studenti, questo cambiamento implica un carico di stress difficile da gestire, infatti lo studio converge con le teorizzazioni avanzate dal modello JD-R (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001): la relazione tra le esigenze degli adolescenti e le risorse disponibili durante le transizioni scolastiche hanno influenzato i livelli di burnout. L'analisi di percorso ha dimostrato che le richieste di studio erano correlate al burnout scolastico un anno dopo, mentre le risorse di studio erano correlate all'impegno scolastico. L'autoefficacia era correlata positivamente all'impegno e negativamente al burnout. Inoltre, l'impegno era correlato positivamente alla soddisfazione di vita due anni dopo, mentre il burnout era correlato ai sintomi depressivi (Salmela & Upadaya, 2013).

Un fattore chiave nella determinazione dei livelli di burnout è indubbiamente il supporto sociale percepito. Come si è già evidenziato nel paragrafo dedicato, questo costrutto funge da fattore protettivo nei confronti dello stress e la sua assenza può contribuire ad aggravare l'esperienza stressante. Poiché il burnout deriva da un prolungato stato di stress non adeguatamente gestito, il supporto sociale si configura come una risorsa fondamentale. In particolare, nel contesto universitario, il supporto da parte di amici e colleghi si è dimostrato influente sul benessere degli studenti, ma il contributo più significativo è stato associato al supporto proveniente dalla figura del professore (Huebner, 1994).

Analogamente a quanto avvenuto nel contesto lavorativo, la maggior parte degli studi sul burnout universitario si è focalizzata prevalentemente sulla popolazione studentesca appartenente a corsi di studio socio-sanitari, soprattutto medicina e infermieristica, dimostrando una notevole e significativa rappresentazione della sindrome all'interno di queste facoltà. Secondo una revisione sistematica condotta da Erschens e collaboratori nel 2019, la percentuale di studenti di medicina che sperimentano

il burnout varia, oscillando tra il 7% e il 75,2%; mentre uno studio condotto su 102 studenti della facoltà di infermieristica presso un'università brasiliana ha rivelato che il 76% degli studenti segnala elevati livelli di riduzione nella realizzazione professionale, il 26,46% riporta sintomi di esaurimento emotivo, mentre il 29,40% manifesta segni di depersonalizzazione (Riceti, Barboza & Ruth Beresin, 2007).

Un'ulteriore revisione sistematica di Ishak e collaboratori (2013) afferma invece, che almeno metà degli studenti di medicina sono soggetti alla sindrome e questa può persistere anche dopo il conseguimento della laurea, finendo con l'essere associata a disturbi psichiatrici o ad ideazione suicidaria.

Questa particolare attenzione rivolta agli studenti socio-sanitari è comprensibile e dettata dal fatto che spesso questi corsi di studio comportano un carico di lavoro intenso, responsabilità elevate e pressioni emotive dovute soprattutto a tirocini in ambito ospedaliero. Tuttavia, è fondamentale non trascurare il fenomeno nelle altre facoltà. Secondo una revisione sistematica condotta da Rosales-Ricardo e colleghi (2020), è emerso che livelli moderati di burnout prevalgono in diverse popolazioni di studenti universitari di differenti carriere di tutto il mondo e sono davvero pochi gli studi in cui si registra una bassa prevalenza (Rosales-Ricardo et al., 2020).

Parallelamente a quanto osservato nelle carriere lavorative, individui con ruoli che comportano un contatto diretto con le persone in un contesto assistenziale sembrano essere più vulnerabili allo sviluppo della sindrome, ma non per questo altre tipologie di occupazioni/ambiti di studio devono essere trascurati; specialmente perché tale atteggiamento analitico potrebbe condurre ad una comprensione della sindrome superficiale e di conseguenza sfociare in un'errata generalizzazione del problema. Pertanto, è essenziale adottare un approccio attento e inclusivo nell'esplorare e comprendere il burnout in tutte le sue sfaccettature.

Alla luce di questa riflessione è possibile introdurre un ultimo rilevante oggetto di dibattito, ovvero la valutazione del burnout. È stato stimato che Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981, 1986), ritenuto il golden standard del burnout, sia stato utilizzato nell'88% di tutte le

pubblicazioni a riguardo (Boudreau et al., citato in Schaufeli et al., 2020). Questo classico modello a tre dimensioni è stato col tempo adattato a diversi ambiti, adeguando gli item originali riferiti all'ambiente lavorativo al contesto specifico. Per esempio, nel caso del contesto accademico Midgan e Curran (2021) hanno stilato una rassegna di tutti gli strumenti sviluppati ed hanno riscontrato come nucleo centrale del burnout accademico l'esaurimento.

Il rischio principale di queste metodologie di valutazione è proprio quello di semplificare eccessivamente la natura multiforme del burnout (Fiorilli et al., 2022). Schaufeli e collaboratori (2020) hanno messo in discussione il MBI identificando tre problematiche principali: una definizione di burnout troppo superficiale, che non tiene conto della sua stretta relazione con deficit cognitivi e della connessione con la depressione, delle carenze tecniche e psicometriche dovute a dubbi sulla validità fattoriale e una limitata applicabilità pratica dello strumento.

Per superare questi difetti, gli autori hanno proposto la validazione di un nuovo strumento chiamato "Burnout Assessment Tool" (BAT). Questo modello mira a formulare una concezione alternativa del burnout e a fornire una valutazione psicometricamente valida e praticamente utile, sia a livello individuale che di gruppo (Schaufeli et al., 2020).

Essendo uno strumento molto recente non è esente da limitazioni dovute per l'appunto alla mancanza di ricerche longitudinali che permettono di associare il modello al modo in cui la sindrome si sviluppa nel tempo, nonostante ciò, negli ultimi tre anni, il BAT è stato adattato e utilizzato in diversi paesi per valutazioni in contesti differenti: lavoratori (Angelini et al., 2021; Consiglio et al., 2021), studenti di scuole superiori (Romano et al., 2022) e universitari (Fiorilli et al. 2022) mostrando un'ottima validità psicometrica e un'efficace versatilità.

La novità di questo modello risiede per l'appunto nell'ispirarsi ad un approccio più integrato che tiene conto dello stretto legame che sussiste tra le dimensioni emotive, cognitive e comportamentali. In questa nuova prospettiva il burnout è definito come: "uno stato di esaurimento legato al lavoro che si verifica tra i dipendenti, caratterizzato da estrema stanchezza, ridotta capacità di regolare i processi cognitivi, emotivi e di distanziamento mentale. Queste quattro dimensioni sono fondamentali e sono

accompagnate da umore depresso, disturbi psicologici e psicosomatici non specificati” (Schaufeli et al., 2020).

Inoltre, gli autori specificano che il termine lavoro non è limitato all’occupazione retribuita, ma è concepito in modo più ampio, riferendosi a tutte quelle attività strutturate e dirette ad un obiettivo, di natura obbligatoria e che richiedono uno sforzo. Così facendo, le attività atletiche, studentesche, e genitoriali rientrano nella definizione e possono essere soggette alla sindrome come ampiamente mostrato dalla letteratura scientifica (Schaufeli et al., 2020).

CAPITOLO 2

IL BENESSERE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI TRA FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE: UNA RICERCA

2.1 Obiettivi e Ipotesi

Questa ricerca esplorativa ha avuto come obiettivo principale l'acquisizione d'informazioni circa lo stato di benessere degli studenti dell'Università di Parma al fine di potenziare e migliorare il servizio di Counseling Psicologico offerto dall'Ateneo che da sempre si configura come un punto di riferimento sicuro per gli studenti in difficoltà. In particolare, si è posto l'accento sul fenomeno del burnout, che ad oggi risulta essere un argomento relativamente nuovo e poco considerato all'interno del contesto accademico.

Per perseguire tale obiettivo si è indagato in che misura specifici fattori di rischio (stress accademico e sensibilità interpersonale) e protettivi (senso di appartenenza e supporto sociale) vadano ad influenzare il benessere e di conseguenza, come questi possano contribuire o meno allo sviluppo di sintomi legati al burnout.

Sono state prese in considerazione variabili psicologiche di diversa natura, alcune riguardanti la collettività come il supporto sociale e il senso di appartenenza, mentre altre di carattere individuale come lo stress e la sensibilità interpersonale, proprio per comprendere ed identificare le aree d'intervento su cui dovrebbero concentrarsi le iniziative e i programmi di supporto psicologico offerti dall'Università.

Sulla base di tutti gli studi citati in precedenza sono state avanzate le seguenti ipotesi:

1. A partire dal modello del Mental Health Continuum e facendo riferimento allo studio di Capone e collaboratori (2020), ci si aspettava di poter applicare la categorie diagnostiche florido, moderatamente sano e languido a popolazioni di studenti universitari. Si prevedeva che queste categorie potessero distinguere i livelli di stress accademico, burnout, sensibilità interpersonale, supporto sociale e senso di appartenenza.

2. Si ipotizzava la possibilità di costruire un modello predittivo del benessere che contenesse tutte le variabili psicologiche esaminate (H2a) e che il modello fosse altresì in grado di predire, in modo significativo, i livelli di burnout degli studenti (H2b).

2.2 Materiali e metodi

2.2.1 Partecipanti e procedura di reclutamento

Il campione raccolto è composto da 464 studenti universitari di età compresa tra i 19 e i 66 anni ($M=23.9$ $SD=6.04$). Per quanto riguarda il genere, il 71.1% è femmina, mentre il 26.5% maschio. Inoltre, lo 0,6% ha riferito di essere non binario e l'1,7% ha preferito non rispondere alla domanda. Complessivamente il 36.42% ha dichiarato di frequentare un corso di laurea triennale, il 32.33% un corso di laurea magistrale e il 31.25% una magistrale a ciclo unico.

La maggioranza dei partecipanti del campione, con una percentuale pari al 46.34%, risulta essere iscritta a corsi di laurea in ambito medico/sanitario/psicologico. Subito dopo, si colloca l'area scientifica (matematica, fisica, biologia, informatica...) con il 26.29% degli studenti, seguita dall'area letteraria/linguistica/educativa con l'11.42%. Le discipline appartenenti all'area economico/giuridica/sociale contano l'8.41% del campione, mentre l'area ingegneria/architettura rappresenta il 7.54%.

In aggiunta, sul totale del campione:

- il 96.98% studia a tempo pieno e solo il 3.02% ha dichiarato di avere un lavoro.
- l'88.72% ha risposto di essere in corso, mentre il 12.28% no.

I partecipanti sono stati reclutati da luglio a novembre 2023 utilizzando un sondaggio su internet costruito con la piattaforma Microsoft Forms ed inviato tramite link a tutti gli studenti dell'Università di Parma, previa autorizzazione da parte del Board etico della ricerca e del Rettore.

La partecipazione allo studio era volontaria ed anonima, chi ha deciso di prendere parte allo studio ha dato il suo consenso accettando i termini di partecipazione enunciati nella prima pagina del sondaggio. La compilazione dell'intero documento ha richiesto in media 15 minuti.

2.2.2 Strumenti

Utilizzando una metodologia quantitativa, si è costruito un sondaggio contenente diversi item e strumenti di misura.

Primariamente ai partecipanti sono state richieste informazioni socio-demografiche (età, sesso e genere) e informazioni riguardanti il curriculum accademico (ambito di studio, tipologia del corso frequentato, numero di esami sostenuti, media dei voti...).

Successivamente sono state formulate domande con scala likert a cinque punti che miravano ad indagare:

La *Soddisfazione per il corso di laurea* che è stata rilevata tramite due item:

- Il primo diretto: “Sei soddisfatto rispetto al percorso di studi che stai svolgendo?” (1=per niente a 5= moltissimo).
- Il secondo indiretto, si è chiesto ai partecipanti se e quante volte hanno pensato di abbandonare l’università: “Hai preso in considerazione l’idea di lasciare l’università?” (1 = mai a 5= sempre).

Il *Senso di appartenenza*, che è stato indagato utilizzando 6 item con scala Likert a 5 punti (1=fortemente in disaccordo a 5=fortemente in accordo).

- I primi 3 item sono stati formulati come affermazioni negative (esempio: “Mi sento solo all’università”).
- Gli altri 3 come affermazioni positive (esempio: “Faccio facilmente amicizia all’università”).

Per calcolare il punteggio finale è stata invertita la scala likert per le prime tre asserzioni, in tal modo sommando tutti gli item, punteggi più alti indicano un senso di appartenenza maggiore.

Dato che queste prime domande non appartengono a test validati e standardizzati, l’analisi di questi due costrutti è stata eseguita in un secondo momento e i risultati sono stati presentati alla fine del paragrafo.

Infine, per valutare i livelli di benessere, burnout accademico, stress accademico, supporto sociale e sensibilità interpersonale sono stati utilizzati i seguenti strumenti di misura standardizzati e validati per la popolazione italiana.

Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)

Per valutare il benessere è stato utilizzato l'adattamento italiano (Petrillo et al., 2015) della forma breve del Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF) sviluppata da Keyes (2008). Tale versione è composta da 14 items: 3 items sul benessere emotivo (che riflette il benessere edonico), 6 sul benessere psicologico e 5 sul benessere sociale (che combinati riflettono il benessere eudemonico).

Il questionario è una misura self-report, in cui gli individui valutano la frequenza con cui sperimentano le affermazioni riportate su una scala likert a 6 punti, che va da 1 “Mai” a 6 “Ogni giorno”.

La somma del valore attribuito a ciascun item permette di ottenere il punteggio totale; punteggi più alti sono associati a livelli di benessere maggiori. Allo stesso modo possono essere ottenuti i punteggi delle sottoscale, sommando unicamente gli item corrispondenti.

Questo strumento di misura fornisce anche una categorizzazione della salute mentale divisa in *florida*, *languida* e quando non sono rispettati i criteri per nessuna delle due categorie il soggetto viene classificato con livelli moderati di benessere. Per essere classificati come *floridi* bisogna possedere almeno 1 item del benessere edonico e almeno 6 del benessere eudemonico sperimentati “Ogni giorno” o “Quasi ogni giorno”, al contrario per essere definiti *languidi* i soggetti devono possedere almeno 1 item del benessere edonico e almeno 6 del benessere eudemonico sperimentati “Mai” o “Quasi mai”.

La MHC-SF è stata utilizzata in diversi contesti culturali (Keyes et al., 2008; Lamers et al., 2011) e negli ultimi anni anche nel contesto italiano dimostrando buone proprietà psicometriche (Petrillo et al., 2015; Capone et al., 2020).

Burnout Assessment Tool General x University Students short version (BAT-C)

Per indagare il burnout è stata adoperata la versione italiana del Burnout Assessment Tool-Core Symptoms short version utilizzato nello studio del 2022 di Fiorilli e collaboratori. Il questionario è stato sviluppato e validato per la prima volta da Schaufeli e collaboratori (2020) ed

è composto da un totale di 12 item i quali possono essere suddivisi in quattro sotto-dimensioni: esaurimento (3 item), distanza mentale (3 item), compromissione cognitiva (3 item) e compromissione emotiva (3 item).

Tutti gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a "Mai" e 5 a "Sempre". Il punteggio complessivo è dato dalla somma tutti gli item, maggiore è quest'ultimo più alti sono i livelli di burnout. Il punteggio totale va da un minimo di 12 ad un massimo di 60, mentre per le sottoscale il punteggio minimo ottenibile è 3 e il massimo 15.

Perception of Academic Stress Scale (PAS)

Per quantificare i livelli di stress accademico percepito è stata adoperata la Perception of Academic Stress Scale (PAS) sviluppata da da Bedewy e Gabriel (2015).

Questo strumento di misura self-report è composto da 18 item, che possono essere divisi in tre sottoscale volte a rappresentare tre differenti fonti di stress accademico: lo stress legato alle aspettative accademiche, lo stress legato al carico di lavoro/esami e lo stress legato all'auto-percezione accademica degli studenti.

Il range di risposta è una scala Likert a cinque punti, dove 1 corrisponde a "Fortemente in disaccordo" e 5 a "Fortemente in accordo". Per i primi cinque item del questionario la scala Likert va invertita e così facendo sommando tutte le risposte si ottiene il punteggio complessivo che va da un minimo di 18 a un massimo di 90. Maggiore è il punteggio maggiori sono i livelli di stress accademico autopercepito. È possibile ottenere i punteggi delle sottoscale sommando gli item specifici e anche per loro maggiori sono i punteggi più alto è il livello di stress riferito alla fonte presa in esame.

Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

Per valutare il supporto sociale percepito è stata utilizzata la Multidimensional Scale for Perceived Social Support (Zimet et al., 1988).

La scala comprende tre dimensioni: il supporto familiare, quello amicale e il supporto derivato da una figura significativa non riconducibile alle altre due categorie. Ogni dimensione è strutturata su

quattro item, per un totale di 12 quesiti. Il soggetto deve esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 7 punti (da 1 = “Fortemente in disaccordo” a 7 = “Fortemente d’accordo”).

È possibile suddividere i punteggi ottenuti sulla base di tre categorie che esprimo il livello di supporto percepito:

- Un punteggio tra 12-35 indica un basso livello.
- Un punteggio tra 36-60 indica un medio livello.
- Un punteggio tra 61-84 indica un alto livello.

Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM)

Per analizzare la sensibilità interpersonale è stata impiegata l’Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) ideata da Boyce e Parker (1989). Questo questionario di misura self-report è composto da un totale di 36 item che mirano ad indagare tutte le sfaccettature di questo tratto di personalità; essi possono essere suddivisi in 5 dimensioni: la consapevolezza interpersonale, l’ansia da separazione, la timidezza, il bisogno di sicurezza e l’Io interiore fragile.

I partecipanti devono rispondere alle affermazioni in base a quanto si riconoscono in esse utilizzando una scala Likert a 4 punti, dove 1 corrisponde a “Molto dissimile a me” e 4 a “Molto simile a me”.

Il punteggio totale si ottiene sommando tutti gli item, maggiore è il risultato ottenuto più alti sono i livelli di sensibilità interpersonali associati al soggetto. Si possono ottenere anche i punteggi finali di ogni dimensione semplicemente sommando gli item corrispondenti.

2.3 Analisi e risultati

In primo luogo, sono stati esportati i dati raccolti con Microsoft Forms e caricati in Numbers per eliminare tutti quei soggetti che non hanno dato il consenso alla partecipazione e rinominare ogni variabile così da rendere più scorrevole ed intuitiva la lettura del dataframe.

In secondo luogo, il dataframe è stato importato in R e sono stati calcolati tutti i punteggi finali delle varie scale con le relative sottodimensioni. Inoltre, al fine di ottenere un quadro generale dell'intero sondaggio, per ogni punteggio complessivo sono state calcolate la media e la deviazione standard (tabella 1).

Successivamente sono state eseguite le analisi, riportate nel dettaglio a seguire, mirate alla verifica delle ipotesi avanzate precedentemente. Per ogni modello creato è stata eseguita la verifica dei prerequisiti.

Per verificare il prerequisito della normalità è stata calcolata la media degli errori, la quale doveva risultare non significativamente diversa da zero, utilizzando il *t*-test per un campione applicato ai residui; per verificare la forma della distribuzione degli errori rispetto alla normale è stato utilizzato il test di Shapiro associato al grafico QQ-plot.

Per l'omoschedasticità è stato impiegato il test di Levene con il pacchetto *car*, per l'indipendenza degli errori il test di Durbin – Watson sempre tramite il pacchetto *car* e infine possibili casi influenti sono stati identificati attraverso l'osservazione dell'apposito grafico.

Tabella 1- Punteggi medi di tutte le variabili psicologiche utilizzate

Variabili	Media	Deviazione Standard	Range
<i>Benessere totale</i>	3.41	1.02	1-6
<i>Sottoscala Benessere Emozionale</i>	3.77	1.25	1-6
<i>Sottoscala Benessere Psicologico</i>	3.79	1.19	1-6
<i>Sottoscala Benessere Sociale</i>	2.74	1.02	1-6
<i>Burnout totale</i>	2.83	0.79	1-5
<i>Sottoscala Esaurimento</i>	3.29	0.96	1-5
<i>Sottoscala Distanziamento mentale</i>	2.45	0.99	1-5
<i>Sottoscala Deterioramento cognitivo</i>	3.14	1.07	1-5
<i>Sottoscala Compromissione emotiva</i>	2.46	1.05	1-5
<i>Supporto Sociale</i>	4.65	1.43	1-7
<i>Sottoscala Supporto familiare</i>	4.90	1.78	1-7
<i>Sottoscala Supporto amicale</i>	4.82	1.77	1-7
<i>Sottoscala Supporto extra</i>	4.25	2.28	1-7
<i>Sensibilità Interpersonale</i>	2.62	0.45	1-4
<i>Sottoscala Consapevolezza interpersonale</i>	2.85	0.68	1-4
<i>Sottoscala Bisogno di approvazione</i>	3.00	0.42	1-4
<i>Sottoscala Ansia da separazione</i>	2.57	0.62	1-4
<i>Sottoscala Timidezza</i>	2.49	0.62	1-4
<i>Sottoscala Io interiore fragile</i>	1.98	0.70	1-4
<i>Stress Accademico</i>	2.69	0.68	1-5
<i>Sottoscala Stress Aspettative</i>	1.90	0.79	1-5
<i>Sottoscala Stress carico di lavoro</i>	2.94	0.79	1-5
<i>Sottoscala Stress autopercezione</i>	2.89	0.85	1-5
<i>Soddisfazione per il corso di laurea</i>	3.80	0.79	1-5
<i>Motivazione allo studio</i>	3.20	1.11	1-5
<i>Piacere per lo studio</i>	3.55	0.92	1-5
<i>Senso di Appartenenza all'università</i>	3.80	0.95	1-5

2.3.1 Prima ipotesi - Valutazione dell'MHC-SF negli studenti universitari

Analisi descrittiva

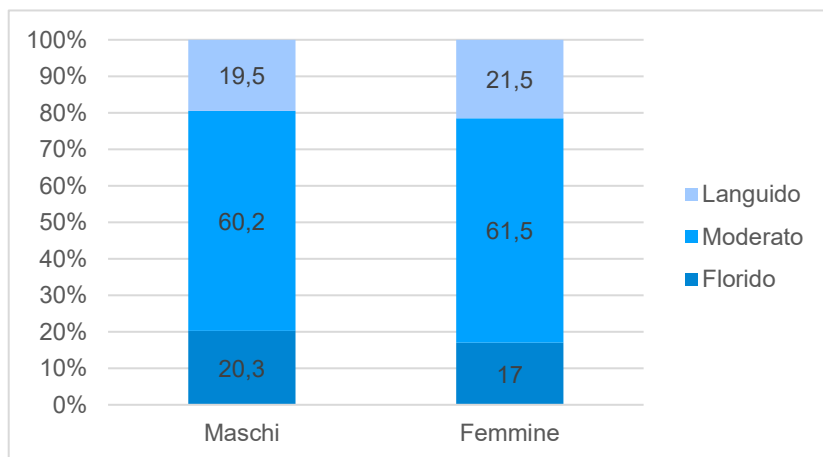
Il campione ha ottenuto una media di punteggio totale all'MHC-SF pari a 3.41 (SD = 1.02; range: 1-6), mentre per le sottoscale, la media è stata di 3.77 (SD = 1.25; range: 1-6) per il benessere emotivo, 3.79 (SD= 1.19; range: 1-6) per il benessere psicologico e 2.74 (SD = 1.02; range: 1-6) per il benessere sociale.

Conseguentemente è stata applicata la diagnosi categorica dell'MHC-SF così da poter suddividere i partecipanti in floridi, moderati, languidi e ottenere le stime delle prevalenze di tali categorie di benessere mentale: il 21.34% del campione è risultato languido, il 17.67% florido ed in fine, la maggior parte degli studenti, precisamente il 60.99% è stato classificato con un benessere moderato. Per i languidi e i moderati è stata registrata un'età media di circa 23 anni (Languidi M = 23.29; SD = 3.77 Moderati M = 23.43; SD = 5.09), mentre per i floridi è stata osservata un'età media maggiore corrispondente a 26.27 con una deviazione standard uguale a 9.71 indice di una maggiore eterogeneità.

Inoltre, calcolate le percentuali delle categorie in base al genere (vedi Figura 1), ma creando un subset che contenesse soltanto i maschi e le femmine:

- Per le femmine il 17% è risultata florida, il 21.5% languida e il 61.5% moderata
- Per i maschi il 20.3% è stato classificato florido, il 19.5% languido e il 60.2% moderato

Figura 1 - Grafico categorie benessere in base al genere



Analisi della varianza (ANOVA)

Per testare i livelli medi delle variabili psicologiche in base alla diagnosi di benessere mentale sono stati adoperati i contrasti multipli utilizzando il test della differenza onestamente significativa di Tukey, in quanto tale metodo è indicato per gruppi non bilanciati proprio come in questo caso. Prima di applicare il test, è stata condotta un'analisi preliminare per osservare se l'effetto del predittore risultasse significativo e se i prerequisiti di normalità e omoschedasticità fossero rispettati; condizioni necessarie per poter utilizzare il metodo di Tukey.

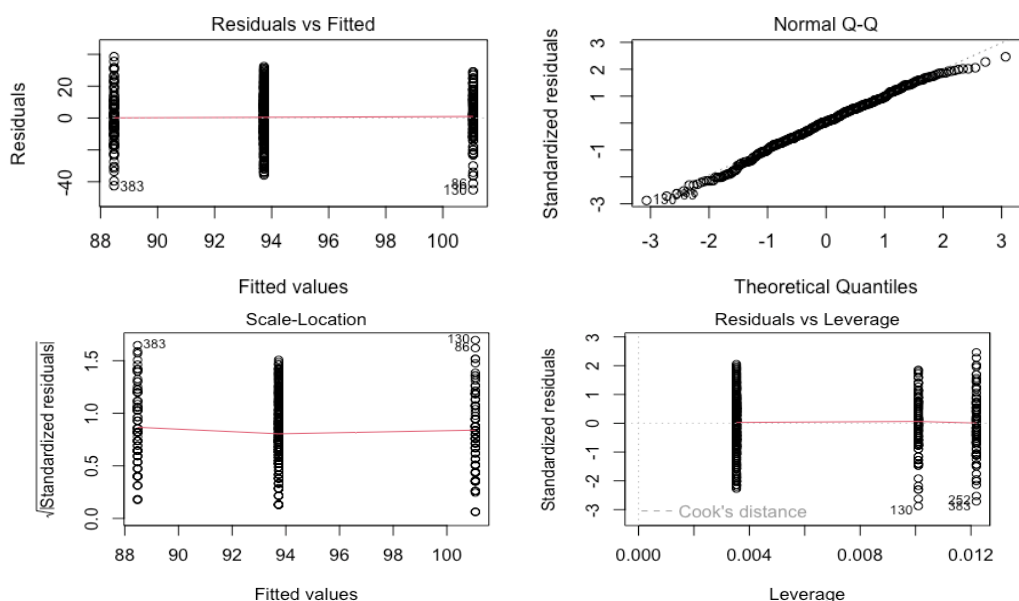
Di seguito, vengono riportati i test e i grafici utilizzati per la verifica dei prerequisiti di ogni modello.

- Prerequisiti sensibilità interpersonale ~ categorie benessere

Il t-test dei residui ($M = <0.001$; $p = 1$) ha riportato una media degli errori non significativamente diversa da zero. Il test di Shapiro-Wilk è risultato significativo ($p = 0.03$), ma essendo un test potente anche piccole deviazioni dalla normale possono comportare una significativa del test. Tenendo conto che la W di Shapiro tende a 1 ($W = 0.99$), che la numerosità del campione è ampia ($N = 464$) e che il QQ-plot (secondo grafico in alto a destra presentato in Figura 2) mostra una distribuzione che segue la normale teorica è stato possibile confermare la normalità.

Il test di Levene è risultato non significativo ($p = 0.19$) e anche il test di Durbin – Watson ($DW = 1.97$; $p = 0.36$) per cui omoschedasticità e indipendenza degli errori sono risultate rispettate.

Figura 2- Prerequisiti sensibilità interpersonale ~ categorie benessere



Osservando i grafici presentati in Figura 2 è stato possibile ribadire quanto ottenuto dai test.

Il primo grafico (in alto a sinistra in Figura 2) ha permesso di affermare che la relazione tra la sensibilità interpersonale e l'apparenza ai gruppi è lineare e che l'omoschedasticità degli errori è rispettata in quanto non si sono viste configurazioni riconoscibili nella distribuzione dei residui.

Il secondo è il Q-Q plot per la normalità della distribuzione degli errori, che è già stato preso in considerazione precedentemente.

Il terzo (in basso a sinistra in Figura 2), utilizzando la radice quadrata dei residui, ha consentito di identificare probabili outliers (383, 130, 86) e di valutare anche qui l'omoschedasticità. Infine, con il quarto grafico (in basso a destra in Figura 2) si è potuta individuare la presenza o meno di casi influenti che avrebbero dovuto trovarsi oltre la linea tratteggiata indicante la Cook's distance, in questa circostanza nessun outliers è risultato essere un caso influente.

In definitiva, si possono considerare rispettati tutti i prerequisiti del modello.

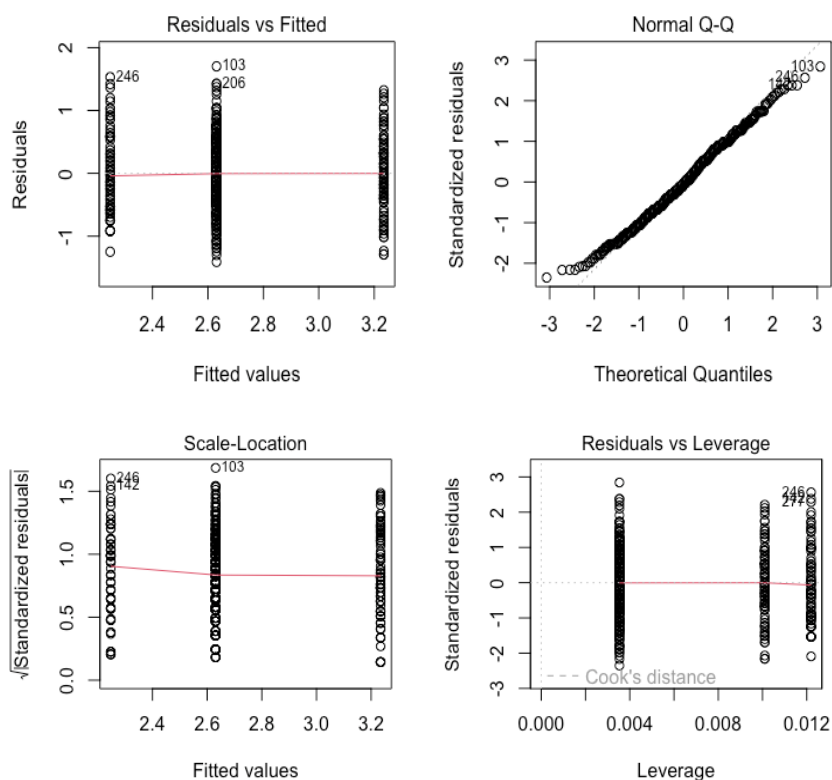
- Prerequisiti stress accademico ~ categorie benessere

Il t-test è risultato non significativo (media degli errori non diversa da zero $M = <0.001$; $p = 1$), il test di Shapiro-Wilk non è apparso significativo ($p = 0.03$), ma la W è risultata tendente a 1 ($W=0.99$) e dall'osservazione del QQ-plot (grafico in alto a destra presentato in Figura 3) è stato possibile ritenere anche questa volta la normalità rispettata.

Il test di Levene non è risultato significativo ($p = 0.28$), quindi l'omoschedasticità è stata rispettata, allo stesso modo nel Durbin-Watson test non si è ottenuto un riscontro significativo ($DW = 2.08$; $p = 0.82$) confermando così l'indipendenza degli errori.

Osservando i grafici presentati in Figura 3, si è riconfermato quanto riportato precedentemente ed esaminando il quarto grafico (in basso a destra) si è constatata l'assenza di casi influenti.

Figura 3 - Prerequisiti stress accademico ~ categorie benessere

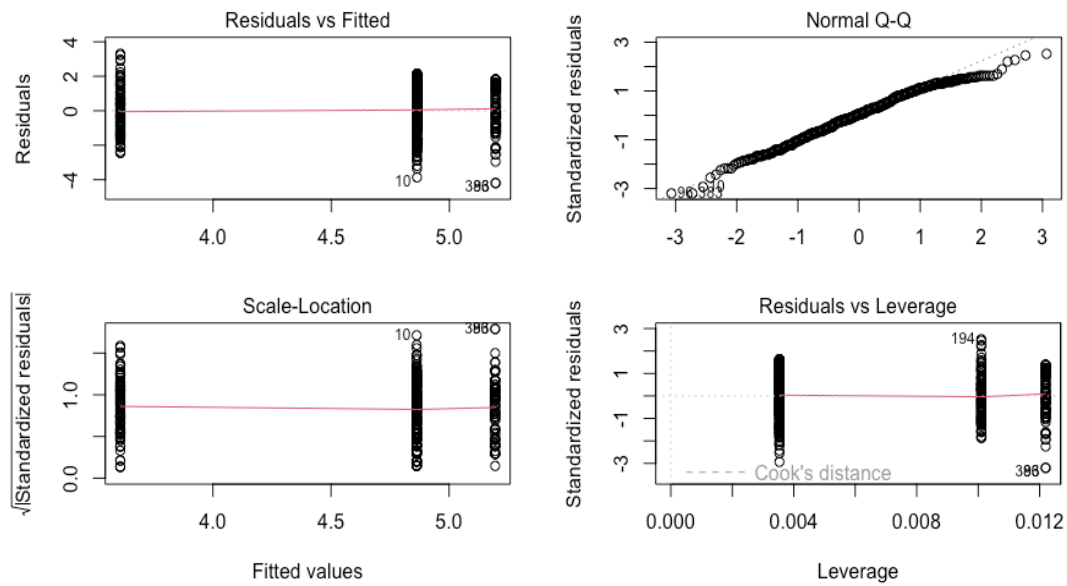


- Prerequisiti supporto sociale ~ categorie benessere

Il t-test non è risultato significativo (media degli errori non diversa da zero $M = <0.001$; $p = 1$), il test di Shapiro-Wilk è apparso significativo ($p = 0.001$), invece la W tendente a 1 ($W=0.99$) e osservando il QQ-plot (grafico in alto a destra in Figura 4) si è potuto ritenere la normalità rispettata, con una piccola deviazione verso la punta.

L'omoschedasticità e l'indipendenza degli errori sono state anche esse confermate, in quanto i rispettivi test sono risultati non significativi (Levene $p = 0.59$; Durbin-Watson Test $DW = 1.88$, $p = 0.10$). I grafici (riportati in Figura 4) hanno confermato nuovamente che la normalità e l'omoschedasticità sono state rispettate, mentre si è notato la presenza di outliers (194, 386), ma controllando il quarto grafico in basso a destra (Figura 4) nessuno possedeva un alto valore di leverage (non superano la distanza di cook), quindi il modello è esente da casi influenti e tutti i prerequisiti sono così rispettati.

Figura 4 - Prerequisiti supporto sociale ~ categorie benessere



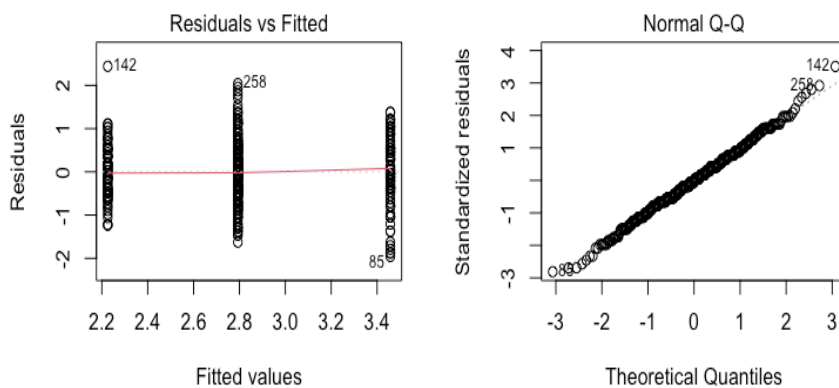
- Prerequisiti burnout ~ categorie benessere

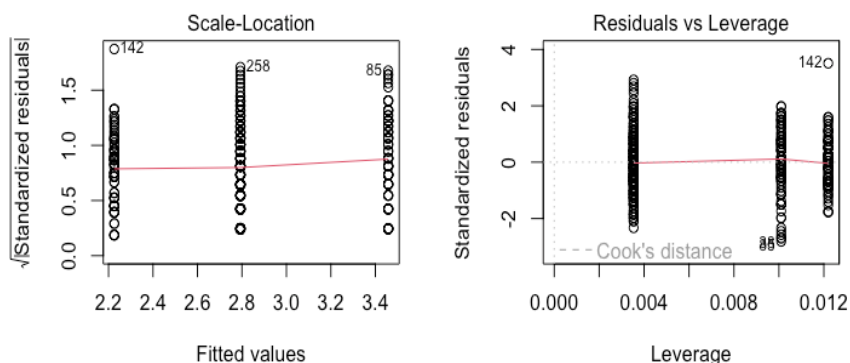
Il t-test non è risultato significativo (media degli errori non diversa da zero $M = <0.001$; $p = 1$), il test di Shapiro-Wilk non è emerso significativo ($p = 0.052$; $W = 0.99$), quindi la normalità del modello è confermata.

Analogamente l'omoschedasticità e l'indipendenza degli errori sono rispettate (test di Levene $p = 0.07$; Durbin-Watson test $DW = 1.97$, $p = 0.38$).

I grafici (Figura 5) hanno confermato quanto riportato dai test; osservando il terzo e il quarto grafico (rispettivamente in basso a sinistra e destra) si sono riscontrati degli outliers (142, 258, 85), ma nessuno ha un alto valore di leverage; quindi non sono presenti dei casi influenti.

Figura 5 - Prerequisiti burnout ~ categorie benessere





Dopo aver confermato tutti i prerequisiti dei modelli, è stato eseguito il test di Tukey.

I risultati sono riassunti graficamente nella seguente tabella 2, che include le F-statistic e i valori di p di ciascun modello al fine di convalidarne la significatività.

Tabella. 2 Analisi descrittive e ANOVA per categoriali di benessere mentale

	Range	M	SD	Languidi N= 99	Moderati N= 283	Florida N= 82	F	P	η^2
Sensibilità interpersonale	1-4	2.62	0.45	2.81	2.60	2.46	14.93	<0.001	0.06
Stress accademico	1-5	2.69	0.68	3.23	2.63	2.25	64.42	<0.001	0.22
Supporto sociale	1-7	4.65	1.43	3.60	4.86	5.19	41.61	<0.001	0.15
Burnout accademico	1-5	2.83	0.79	3.46	2.79	2.23	70.79	<0.001	0.23

Leggenda: Per tutti i modelli $df = 2, 461$.

- In grassetto il gruppo con media più alta e statisticamente differente dalle altre due
- In corsivo il gruppo con la media intermedia statisticamente differente dal gruppo con media più bassa
- In stile normale il gruppo con media più bassa.

Tutte le misure psicologiche, eccetto il supporto sociale, sono risultate più elevate nei soggetti languidi rispetto a quelli moderatamente sani e florida.

Nel supporto sociale i floridi e i moderati hanno ottenuto una media statisticamente differente e più alta dei languidi, ma tra i due gruppi non è stata rilevata una media significativamente diversa (Tukey test $p = 0.11$).

2.3.2 Seconda ipotesi (H2a) - Modello predittivo del benessere

Regressione lineare multipla

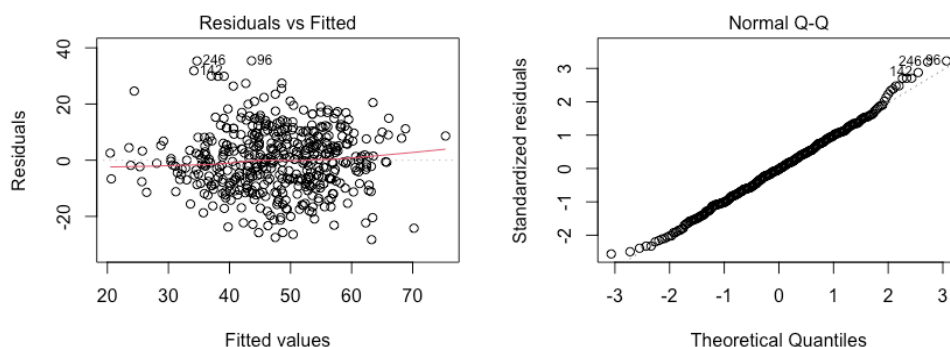
Per verificare la prima parte della seconda ipotesi è stato impiegato un processo di model selection per passi in direzione forward. Questa tecnica permette la costruzione graduale di un modello predittivo aggiungendo al modello nullo iniziale un singolo predittore per volta e valuta se l'inserimento delle variabili è significativo confrontando l'AIC (Akaike Information Criterion) dei modelli risultanti.

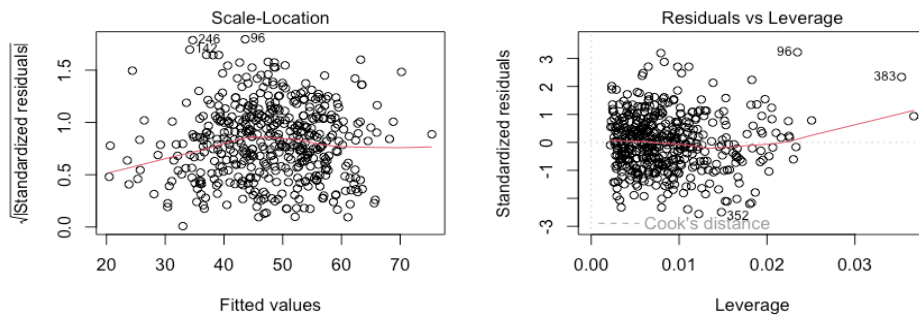
In questo caso specifico il modello nullo iniziale era semplicemente la media del benessere come predittore, al quale gradualmente si è testato l'inserimento delle seguenti variabili psicologiche: stress accademico, sensibilità interpersonale e supporto sociale.

Il modello con il fit migliore restituito da tale procedura è stato quello contenente tutti i costrutti psicologici scelti e prima di analizzarlo nel dettaglio è stata eseguita la verifica dei prerequisiti.

Dai grafici diagnostici (Figura 6) è stato possibile osservare che la normalità e l'omoschedasticità dei residui sono rispettate e dall'ultimo grafico si è notata l'assenza di casi influenti. Sono stati eseguiti anche i test per confermare quanto osservato, per valutare l'indipendenza degli errori e per testare il prerequisito di multicollinearità che si aggiunge nel caso di un modello di regressione multipla.

Figura 6 – Prerequisiti modello predittivo benessere





- Normalità

Il t-test dei residui non è risultato significativo ($M = <0.001$; $p = 1$), quindi la media degli errori non è diversa da zero, il test di Shapiro-Wilk ($p = 0.19$; $W = 0.99$) ha ribadito quanto osservato dal QQ-plot (il secondo in alto a destra in Figura 6), ovvero che la distribuzione degli errori segue la normale.

- Omoschedasticità

In questo caso non è stato utilizzato il Test di Levene perché non è indicato per una regressione lineare multipla, ma si è optato per il test di Breusch-Pagan ($p = 0.15$), che ha confermato il rispetto del prerequisito di omoschedasticità.

- Indipendenza degli errori

Il test di Durbin-Watson per l'autocorrelazione dei residui è apparso non significativo ($DW = 2.13$; $p = 0.92$), confermando così anche questo prerequisito.

- Multicollinearità

Per valutare la presenza di multicollinearità tra i predittori si utilizza il Variance Inflation Factor (VIF); dividendo 1 per il VIF si ottengono le percentuali di varianza unica dei fattori, se sono alte possiamo decretare l'assenza di multicollinearità.

In questo caso i predittori non hanno presentato problemi di multicollinearità:

- Stress (VIF 1.23): 80% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.
- Supporto (VIF 1.08): 92% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori
- Sensibilità Interpersonale (VIF 1.16): 86% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.

Avendo constatato che tutti i prerequisiti sono stati rispettati, indici di un buon fit del modello, è stata eseguita un'analisi dettagliata dello stesso per descriverne le caratteristiche. In questo caso si è deciso di utilizzare i punteggi totali grezzi delle scale per apprezzarne meglio l'effetto. Inoltre, è stata poi eseguita la scomposizione dell'R2 multiplo, per comprendere meglio quanta varianza del benessere è spiegata da ogni predittore.

Gli errori del modello vanno da una sottovalutazione massima di 28.3 punti a una sopravvalutazione massima di 35.39 punti del benessere: l'errore mediano è di circa 0.26, quindi accettabile.

I tre predittori, nel complesso, spiegano il 39.75% della variabilità dei livelli di benessere, stima che in popolazione rimane praticamente invariata pari a 39.36%.

Il modello risulta essere fortemente significativo (F -stastic (3, 460) = 101.2; $p = <0.001$) e la varianza spiegata dai predittori è significativamente maggiore di quella attribuibile all'errore:

- Lo stress accademico, indipendentemente dagli altri due predittori, esercita un effetto negativo e non casuale sul benessere ($p = <0.001$; 95% CI [-0.54, -0.36]); per un punto in più di stress il punteggio del benessere si abbassa di 0.45.
- Il supporto sociale, indipendentemente dagli altri due predittori, è anche esso significativo e al contrario dello stress esercita un effetto positivo sui livelli di benessere ($p = <0.001$; 95% CI [0.21, 0.33]); per ogni punto in più del supporto sociale il punteggio del benessere aumenta di 0.27.
- La sensibilità interpersonale, al netto degli altri due predittori, è significativa ed esercita un effetto negativo sul benessere ($p = <0.001$; 95% CI [-0.22, -0.09]): per ogni punto in più di sensibilità interpersonale il benessere diminuisce di 0.15 punti. Con un intervallo di confidenza al 95% di verosimiglianza molto vicino allo zero, la sensibilità interpersonale esercita un effetto di predizione significativo, ma molto più debole rispetto ai primi due.

Il conforto tra i tre coefficienti standardizzati indica che l'effetto dello stress è più forte (e negativo) di quello esercitato dal supporto sociale e dalla sensibilità interpersonale, dato che comporta una variazione in valore assoluto di 0.39 sd verso 0.33 del supporto sociale e l'0.17 della sensibilità.

Calcolando la scomposizione dell'R2 multiplo, infatti, è possibile notare che al netto degli altri predittori lo stress spiega il 20.69% della varianza del benessere, il supporto il 13.78%, mentre la sensibilità interpersonale solo il 5.27%.

2.3.3 Seconda ipotesi (H2b) - Modello predittivo del burnout

Prima di procedere con la costruzione del modello predittivo sono state eseguite delle analisi descrittive e correlative per indagare maggiormente la rappresentazione dei livelli di burnout e delle sue sottodimensioni in relazione a differenti variabili al fine di ottenere un quadro approfondito per comprensione del fenomeno a livello accademico.

Analisi descrittiva

Il campione ha ottenuto una media di punteggio totale all'BAT-C short-form pari a 2.83 (SD = 0.79; range: 1-5), mentre per le sottoscale, la media è stata di 3.29 (SD = 0.96; range: 1-5) per la dimensione dell'esaurimento, 2.45 (SD= 0.99; range: 1-5) per il distanziamento mentale, 3.14 (SD = 1.07; range: 1-5) per il deterioramento cognitivo e 2.46 (SD= 1.05; range: 1-5) per la compromissione emotiva.

Da tali medie è stato possibile osservare che i partecipanti hanno presentato livelli moderati di burnout accademico e in particolare livelli moderatamente più alti nei sintomi associati all'esaurimento mentale, fisico e legati alla sfera cognitiva.

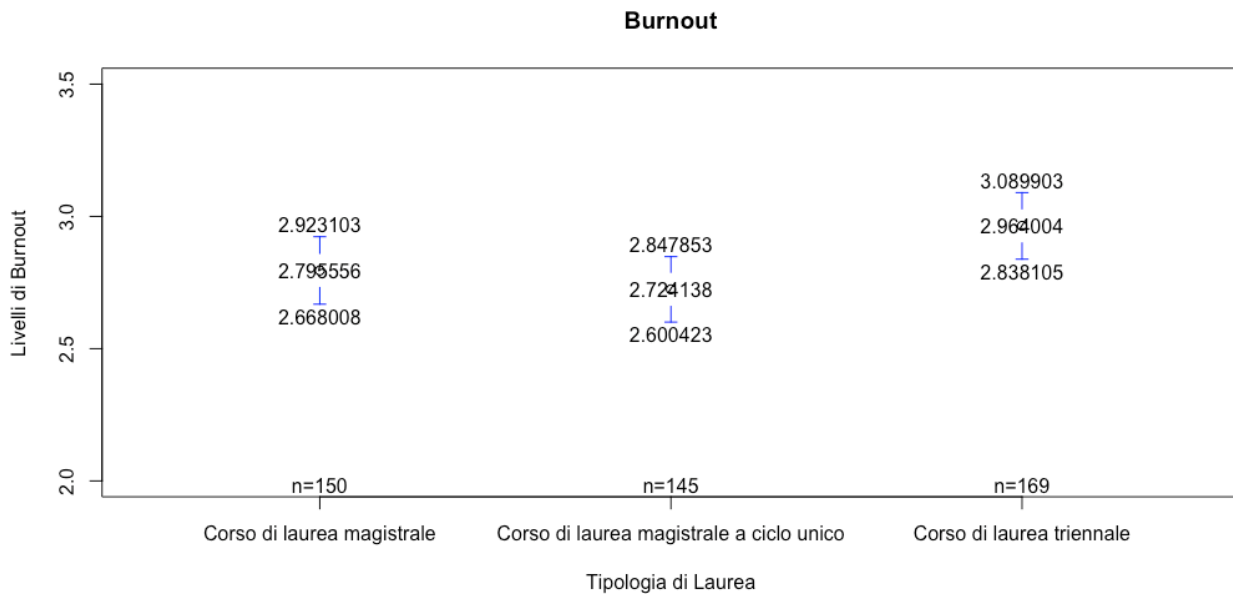
Utilizzando il punteggio grezzo totale si è constatato che il range dei punteggi va da un minimo di 12, che è esattamente il punteggio minimo ottenibile al test (segno della totale assenza di burnout), ad un massimo di 58, ovvero solo due punti distante dal massimo ottenibile (che per l'appunto è 60), al contrario tale dato è risultato essere un chiaro indice della presenza di forti sintomi legati alla sindrome.

Successivamente si è indagato se vi fossero delle differenze nei livelli di burnout in base alla tipologia di laurea e all'area di studio.

- Livelli di burnout in base alla tipologia di laurea

Tramite la funzione `plotmenas ()` del pacchetto `gplots` si è calcolata la media per ogni gruppo e i relativi CI (95%).

Figura 7- Medie e intervalli di Confidenza del burnout per tipologia di laurea

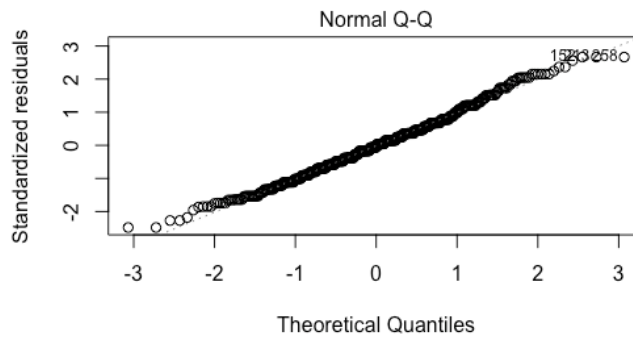


Dal grafico presentato in Figura 7 si è potuto notare che, i gruppi sono tra loro sbilanciati, ma non gravemente, le medie sono molto simili (laurea magistrale $M = 2.79$, $SD = 0.79$; laurea a ciclo unico $M = 2.72$, $SD = 0.75$ e laurea triennale $M = 2.96$ $SD = 0.83$), gli intervalli di confidenza sono ristretti e tra loro relativamente sovrapponibili; è stata ipotizzata una possibile differenza significativa unicamente tra la laurea a ciclo unico e la laurea triennale.

Per testare tale significatività si è costruito il modello corrispondente e verificati i prerequisiti.

I test sono risultati tutti non significativi (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; Levene Test $p = 0.32$; Durbin-Watson Test $DW = 2$, $p = 0.51$), tranne il test di Shapiro-Wilk ($W = 0.99$ $p = 0.02$), che come ribadito in precedenza, per campioni grandi può risultare comunque significativo, ma associandoci il QQ-plot (riportato in Figura 8) è stato possibile confermare anche il prerequisito di normalità.

Figura 8- QQ-plot modello burnout ~ tipologia di laurea



Successivamente è stata eseguita l'ANOVA e i confronti multipli tramite il metodo di Tukey. Come sospettato l'unica differenza risultata significativa è stata quella tra la laurea triennale e la laurea magistrale a ciclo unico ($F(2, 461) = 3.832$ $p: 0.02$; TukeyHSD $p. adj = 0.02$).

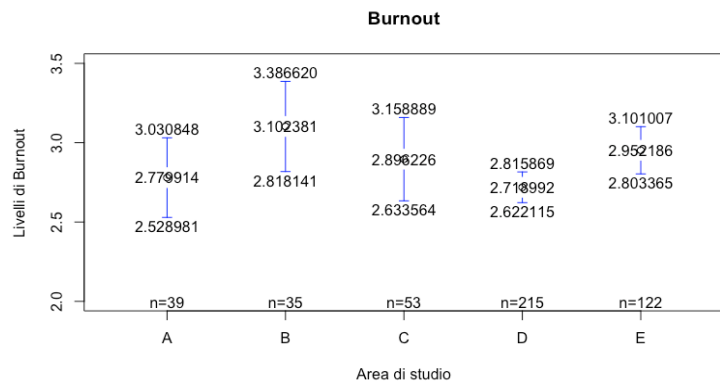
- Livelli di burnout in base all'area di studio

Analogamente alla variabile precedente sono state riportate a livello grafico le medie e i relativi Intervalli di Confidenza - CI (95%) dei punteggi di burnout in base all'appartenenza dell'area di studio.

Leggenda:

- A. Area economico/giuridico/sociale
- B. Area ingegneria/architettura
- C. Area letterario/linguistica/educativa
- D. Area medico/veterinario/sanitario/psicologica
- E. Area scientifica (matematica, biologia, fisica, informatica...)

Figura 9- Medie e intervalli di Confidenza del burnout per tipologia di laurea



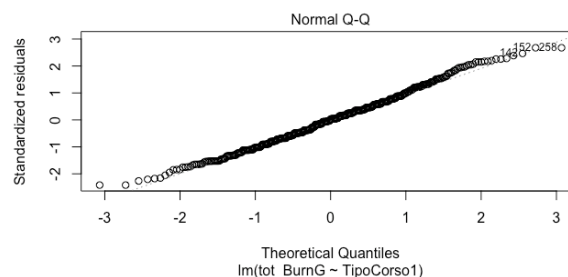
Dal grafico (in Figura 9) si è denotata una grande differenza nella numerosità dei vari gruppi e che naturalmente i CI per le aree di studio con pochi soggetti sono risultati più grandi.

Nel complesso i CI sono sovrapponibili ed è stato plausibile ipotizzare che le differenze visibili siano dovute unicamente allo squilibrio nella numerosità delle aree di studio.

Si è deciso comunque di eseguire l'ANOVA e il test di Tukey per i confronti multipli.

I prerequisiti del modello sono stati tutti confermati. I test corrispondenti sono risultati non significativi (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; Levene Test $p = 0.055$; Durbin-Watson Test $DW = 2$, $p = 0.55$), tranne il test di Shapiro-Wilk ($W = 0.99$ $p = 0.04$), che è apparso leggermente sotto la soglia, ma anche qua il QQ-plot (Figura 10) ha restituito una distribuzione dei residui che segue egregiamente la normale teorica.

Figura 10 - QQ-plot modello burnout ~ tipologia di corso



Per concludere, l'ANOVA ha riportato un effetto significativo del predittore (F-statistic (4, 459) = 2.945 $p: 0.02$), ma il test di Tukey ha confermato quanto detto inizialmente, ovvero, che non vi è alcuna differenza significativa nei livelli medi di burnout in base all'area di studio di appartenenza. Nella tabella 3 è riportato l'output del test di Tukey con i valori di p aggiustati per ogni confronto e tutti risultano non significativi.

Tabella 3 - Test di Tukey per i livelli di burnout in base all'area di studio

	diff	lwr	upr	p adj
B-A	0.32	-0.18	0.83	0.41
C-A	0.12	-0.34	0.57	0.96
D-A	-0.06	-0.44	0.32	0.99
E-A	0.17	-0.23	0.57	0.76
C-B	-0.21	-0.68	0.27	0.75
D-B	-0.38	-0.78	0.01	0.06
E-B	-0.15	-0.57	0.27	0.86
D-C	-0.18	-0.51	0.16	0.59
E-C	0.06	-0.30	0.41	0.99
E-D	0.23	-0.01	0.48	0.07

Analisi correlazionale

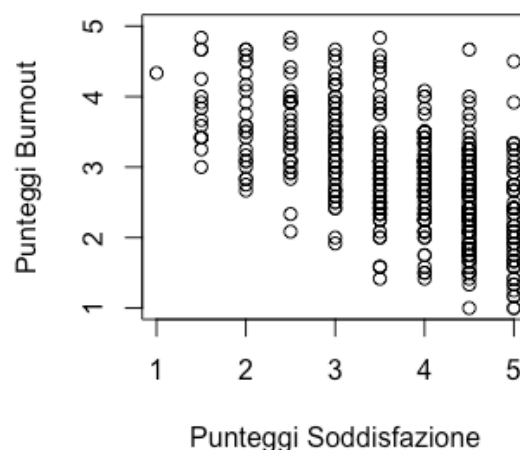
Si è scelto di eseguire un'analisi di correlazione tra i punteggi di burnout e la soddisfazione per il corso di laurea poiché è stato ritenuto pertinente indagare la variazione dei livelli della sindrome in relazione alla percezione complessiva della qualità dell'esperienza accademica.

La soddisfazione per il corso di laurea ha ottenuto un punteggio medio di 3.80 (SD = 0.79; range: 1-5), i partecipanti hanno quindi riferito un grado di soddisfazione verso il proprio corso di laurea moderatamente alto.

Interessanti sono state le risposte raccolte dal secondo item (riferito all'abbandono universitario), in quanto quasi la metà del campione, esattamente il 47.84%, ha dichiarato di non aver mai considerato l'idea di abbandonare l'università, il 18.10% ci ha pensato una volta, il 22.41% ha riferito di pensarci ogni tanto, il 10.99% spesso e solo l'0.65% ha affermato di pensarci sempre.

Dopo la breve panoramica sulla soddisfazione per il corso di laurea si è realizzato uno scatterplot per poter visionare la relazione tra le due variabili.

Figura 11 - Grafico correlazione tra burnout e i punteggi di soddisfazione per il corso di studio



Analizzando il grafico (riportato in Figura 11), si è immediatamente notato un andamento specifico: coloro che hanno dichiarato una bassa soddisfazione per il proprio corso di laurea hanno registrato punteggi elevati di burnout, mentre, al contrario, chi ha riportato una soddisfazione maggiore ha mostrato livelli di burnout più bassi. Importante è la dispersione dei punteggi, che è concentrata sulla

destra. Tale spostamento mette in luce che, nonostante molti partecipanti abbiano espresso un'elevata soddisfazione complessiva, hanno comunque ottenuto punteggi piuttosto alti nel questionario BAT-C.

Successivamente è stato eseguito il test per la significatività della correlazione ed è stato impiegato il test Tau di Kendall.

Non è stato adoperato il coefficiente di Pearson, in quanto non è stato rispettato il prerequisito della normalità bivariata (verificato tramite l'utilizzo del pacchetto MVN con il test di Royston $p = <0.001$ e il Chi-square QQ-plot che mostrava una deviazione evidente dalla normale teorica).

Il test di correlazione è risultato significativo ($p = <0.001$) ed ha riportato un coefficiente di correlazione di -0.43, quindi i livelli di burnout correlano negativamente con la soddisfazione al corso di laurea e l'entità di questa relazione è moderata.

Modello di regressione lineare multipla

Utilizzando il processo di model selection per passi in direzione forward si è costruito il modello predittivo del Burnout inserendo le stesse variabili psicologiche risultate predittive per il benessere.

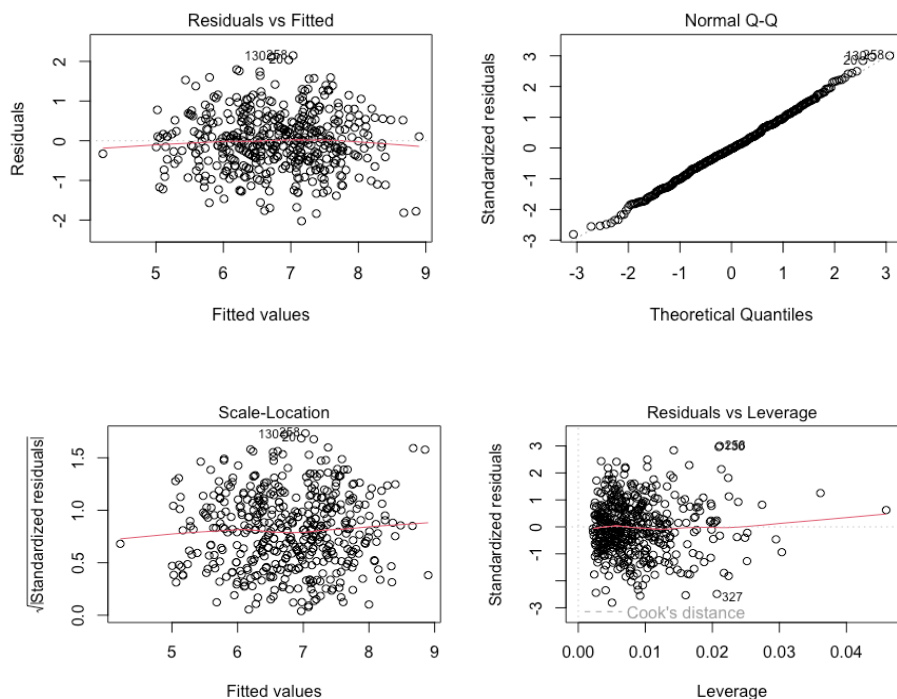
Il modello con il fit migliore restituito da tale procedura è stato quello contenente tutti i costrutti psicologici.

Come per gli altri modelli, prima della sua descrizione, si è condotta l'analisi dei prerequisiti.

Eseguendo i test di verifica dei prerequisiti alla violazione di normalità, che poteva essere spiegata dalla potenza del test, si è aggiunta la violazione del prerequisito di omoschedasticità (Test di Shapiro-Wilk $W = 0.99$, $p = 0.03$; Breusch-Pagan test $p = 0.003$). Per tali ragioni, è stata eseguita una trasformazione non lineare con il metodo del box-cox servendosi del pacchetto di base MASS. Con questo metodo viene individuato il valore lambda (λ) da elevare ad ogni variabile per poter ottenere la migliore normalizzazione. In questo caso, il valore lambda ottenuto è stato pari a 0.54545 ed è stato approssimato a 0.5.

Plottando i grafici (riporta in Figura 12) ed eseguendo nuovamente i test associati è stato possibile confermare la riuscita della trasformazione non lineare e il rispetto di tutti i prerequisiti (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; test Shapiro-Wilk $W = 0.99$, $p = 0.81$; Breusch-Pagan test $p = 0.33$; Durbin-Watson test $DW = 2.02$, $p = 0.61$).

Figura 12 - Prerequisiti modello predittivo burnout



Inoltre, i predittori non hanno presentato problemi di multicollinearità:

- Stress (VIF 1.23): 81.16% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.
- Sensibilità interpersonale (VIF 1.17): 85.77% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.
- Supporto sociale (VIF 1.08): 92.43% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.

Prima di commentare il modello sono stati adeguatamente ritrasformati i coefficienti angolari, i residui e gli intervalli (applicando l'inverso della trasformazione usata), per poter interpretare il modello nella scala originale.

Gli errori del modello vanno da una sottovalutazione massima dei punteggi di burnout pari a 1.47 ad una sopravvalutazione massima di 4.05; l'errore mediano è di circa -0.00027, praticamente uguale a

zero. I predittori, insieme, spiegano l'54,51% della variabilità del burnout e in popolazione la percentuale rimane praticamente la stessa pari a 54.21%. Il modello è statisticamente significativo, indicando che la variazione spiegata dalle variabili predittive è maggiore rispetto a quella attribuibile all'errore ($F(3, 460) = 183.7, p = <0.001$):

- Lo stress, al netto della sensibilità interpersonale e del supporto sociale, esercita un effetto significativo e positivo sul burnout ($p = <0.001$; 95% CI= [0.32, 0.48], per un punto in più di stress il punteggio di burnout si alza di 0.40.
- Il supporto sociale, indipendentemente dagli altri due predittori, è anche esso significativo e al contrario dello stress esercita un effetto negativo sul burnout ($p = 0.036$); per ogni punto in più del supporto sociale il punteggio del burnout diminuisce di -0.0035. L'effetto predittivo del supporto sul burnout, per quanto significativo, è davvero debole; infatti, il CI (95%) contiene praticamente lo zero: -0.012 a -0.000023.
- La sensibilità interpersonale, al netto degli altri due predittori, è significativa ed esercita un effetto positivo sul burnout ($p = <0.001$; 95% CI= [0.0085, 0.052]): per ogni punto in più di sensibilità interpersonale il benessere diminuisce di 0.026 punti.

Utilizzando il modello trasformato non linearmente si sono poi calcolati i coefficienti standardizzati per un confronto: l'effetto dello stress è nettamente più forte (e positivo) di quello esercitato dalle altre due variabili, dato che comporta una variazione in valore assoluto di 0.65 sd verso 0.15 sd della sensibilità e l'0.07 sd del supporto.

Calcolando la scomposizione dell' R^2 multiplo, infatti, è possibile notare che al netto degli altri predittori lo stress spiega quasi tutta la varianza del burnout, esattamente il 47.56%, mentre la sensibilità interpersonale solo il 5.4% e il supporto sociale risulta davvero poco rilevante e trascurabile con l'1.5%.

Modelli predittivi con l'aggiunta del senso di appartenenza

Non avendo utilizzato un test validato e standardizzato, è stata primariamente misurata l'affidabilità interna tramite la quantificazione dell'alfa di Cronbach con il pacchetto psych () di R.

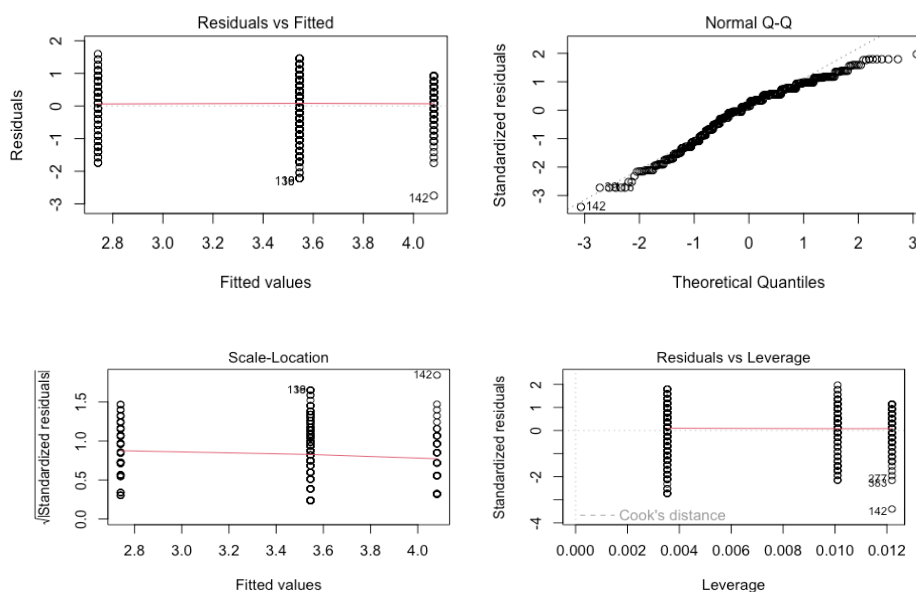
L'alfa ha ottenuto un valore pari a 0.86, indice di una buona coerenza interna tra gli item scelti per la valutazione del senso di appartenenza.

Grazie a tale risultato, sono state verificate le ipotesi avanzate in precedenza con l'aggiunta del senso di appartenenza.

- Senso di appartenenza ~ categorie benessere

Eseguendo i test di verifica dei prerequisiti, il test di Shapiro-Wilk per la normalità è risultato molto significativo ($p = <0.001$) con una $W = 0.95$, il QQ-plot (secondo grafico in alto a destra in Figura 13) ha mostrato un'evidente deviazione dalla normale, la media degli errori è apparsa non diversa da zero, l'omoschedasticità, e l'indipendenza degli errori sono state rispettate (t-test residui $M = <0.0001$, $p = 1$; Test di Levene $p = 0.22$; Durbin-Watson test $DW = 1.85$, $p = 0.06$). Inoltre, nonostante la presenza di outliers (138, 142, 277, 383) nel quarto grafico in basso a destra (Figura 13) si è riscontrata l'assenza di casi influenti.

Figura 13 – Prerequisiti senso di appartenenza ~ categorie benessere



Per tali ragioni, si è scelto di applicare un'ANOVA robusta con medie tronche ($\alpha = 0.2$).

Si è utilizzata la funzione `t1way()` del pacchetto `WR2` con specifico post-hoc associato `lincon()`.

L'ANOVA robusta ha restituito un effetto significativo delle categorie di benessere sul punteggio del senso di appartenenza (Test statistic: $F(2, 107.36) = 51.2911$, $p = 0$; effect-size = 0.7; Bootstrap CI = 0.57 a 0.84) e il post-hoc ha mostrato una differenza significativa tra il confronto di tutti i gruppi (per osservare la significatività dei confronti, in questo caso oltre il valore di p , è stato necessario controllare che il CI non contenesse lo zero).

Tabella 4 - Anova robusta e Confronti multipli senso di appartenenza e categorie benessere

Confronti	Psihat	ci.lower	ci.upper	p
Florido vs. Languido	1.34667	1.02693	1.66640	0
Florido vs. Moderato	0.52113	0.28508	0.75718	0
Languido vs. Moderato	-0.82554	-1.10497	-0.54610	0

I soggetti floridi hanno ottenuto punteggi medi di appartenenza all'università significativamente maggiori dei languidi e dei moderati e allo stesso modo quest'ultimi hanno ottenuto una media significativamente maggiore rispetto ai languidi (Floridi $M = 4.08$ $SD = 0.72$; Moderati $M = 3.54$ $SD = 0.82$; Languidi $M = 2.74$ $SD = 0.86$).

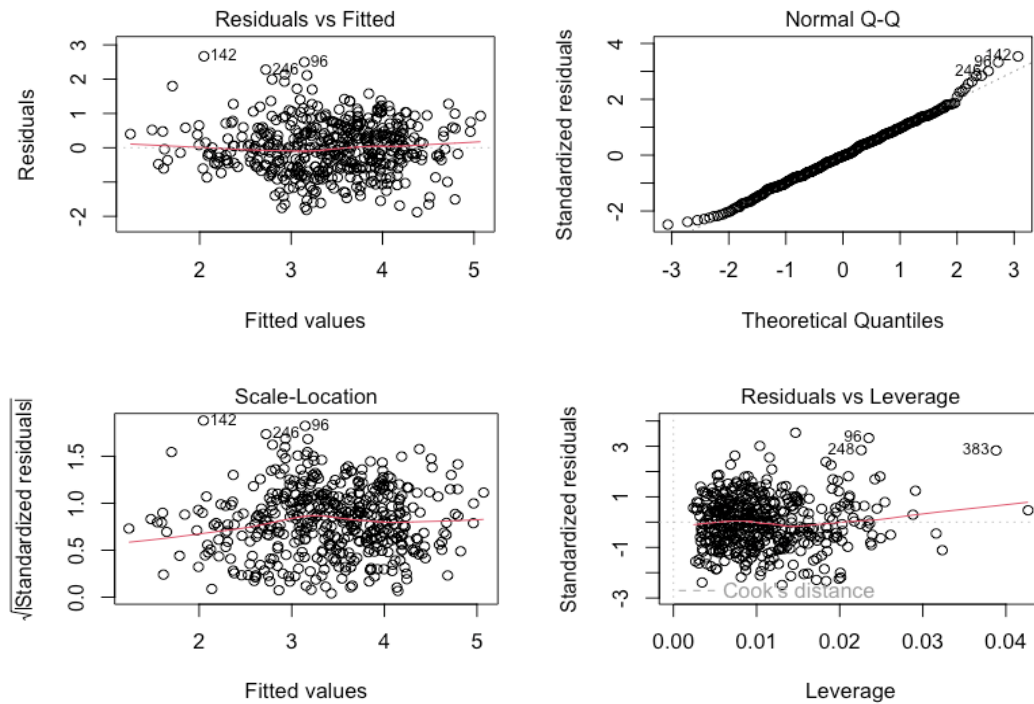
- Modello predittivo benessere con il senso di appartenenza

Il processo di model selection ha riconfermato le variabili predittive del precedente modello ed ha aggiunto il senso di appartenenza come variabile predittiva significativa.

Dai grafici (riportati nella Figura 14) e dai test impiegati è stato possibile verificare il rispetto di tutti i prerequisiti (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; test Shapiro-Wilk $W = 0.99$, $p = 0.09$; Durbin-Watson test $DW = 2.15$, $p = 0.95$; dal quarto grafico è possibile notare l'assenza di casi influenti).

Il test di Breusch-Pagan ha restituito un p proprio sotto la soglia ($p = 0.04$), ma eseguendo un modello di regressione ausiliaria è stato possibile verificare che i predittori spiegano solo il 2.2% della varianza dei residui, quindi è ragionevole ritenere l'omoschedasticità rispettata.

Figura 14 – Prerequisiti modello predittivo benessere con il senso di apparenza



Anche il prerequisito di multicollinearità è stato confermato, ma è interessante notare che con l'introduzione del costrutto di appartenenza le varianze uniche del supporto e soprattutto dello stress si sono abbassate rispetto al modello precedente:

- Appartenenza (VIF = 1.51): 65.88% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori
- Stress (VIF = 1.46): 68.23% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori
- Supporto sociale (VIF = 1.24): 81% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori
- Sensibilità interpersonale (VIF = 1.17): 85.44% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.

Il modello è fortemente significativo, quindi la variazione spiegata dalle variabili predittive è significativamente maggiore rispetto a quella attribuibile all'errore ($F(4, 459) = 93.19, p < 0.001$):

- Lo stress, al netto degli altri tre predittori, esercita un effetto significativo, ma negativo sul benessere ($p = <0.001$; 95% CI= [-0.43, -0.23]), per un punto in più di stress il punteggio del benessere diminuisce di 0.33.
- Il supporto sociale, indipendentemente dagli altri tre predittori, è significativo e positivo ($p = 0.036$; 95% CI= [0.13, 0.26]); per ogni punto in più del supporto sociale il benessere aumenta di 0.19.
- Il senso di appartenenza, a prescindere dagli altri predittori, esercita un effetto significativo e positivo ($p = <0.001$; 95% CI= [0.50, 0.93]); per ogni unità in più di appartenenza il benessere aumenta di 0.72.
- La sensibilità interpersonale, come nel modello precedente, ha un effetto significativo e negativo sul benessere, ma più debole ($p = <0.001$; 95% CI = [-0.19 a 0.07]). Per ogni punto in più di sensibilità il benessere diminuisce di 0.13.

Come per gli altri modelli sono stati calcolati i coefficienti standardizzati: Gli effetti più forti sono attuati dallo stress e dal senso di appartenenza, che comportano delle variazioni in valore assoluto pari a 0.28, mentre il supporto sociale esercita una variazione pari a 0.24 deviazioni standard e in ultimo la sensibilità interpersonale con 0.25 sd. Calcolando la scomposizione dell'R2 multiplo, infatti, è stato possibile notare che al netto degli altri predittori lo stress e il senso di appartenenza spiegano ognuno il 15% dei livelli di benessere, mentre il supporto il 10.07% e la sensibilità interpersonale solo il 4.5%

- Modello predittivo burnout con il senso di appartenenza

Il processo di model selection con l'inserimento del senso di appartenenza ha restituito un modello predittivo del burnout contenente tutte le variabili, tranne il supporto sociale.

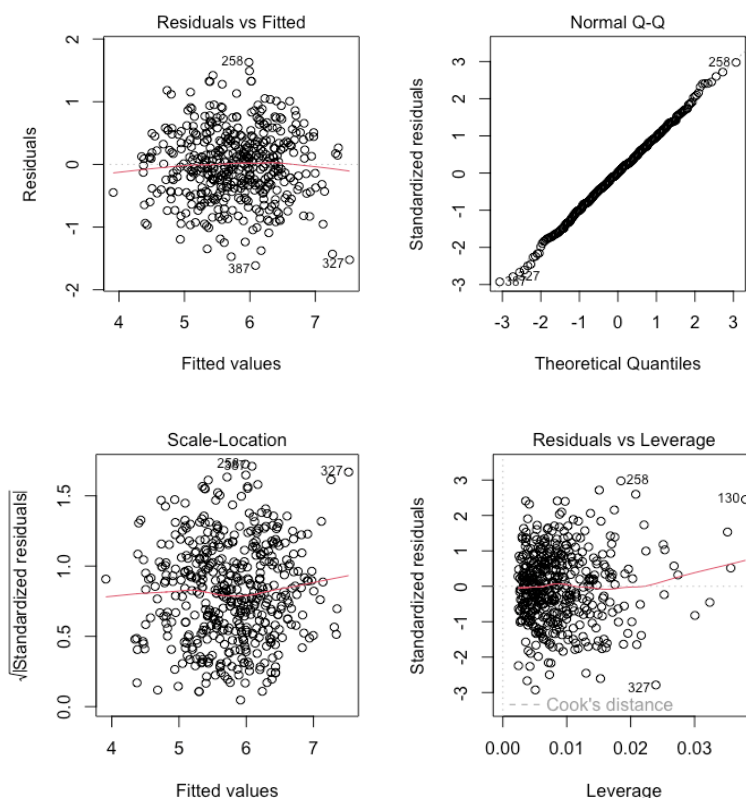
Tale esclusione non ha sorpreso avendo constatato precedentemente quanto poco l'effetto del supporto fosse significativo nella predizione dei punteggi di burnout.

Eseguendo la verifica dei prerequisiti è stata rilevata solo una condizione di eteroschedasticità ($p = 0.0004$).

Essendo il valore di p molto significativo si è deciso, anche questa volta, di applicare una trasformazione non lineare utilizzando il metodo del box-cox, che ha restituito un valore lambda approssimato a 0.5.

Elevando tutte le variabili del modello con lambda è stato possibile confermare tutti i prerequisiti sia con i test specifici (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; Shapiro-Wilk test $W = 0.99$, $p = 0.96$; Breusch-Pagan test = 0.13; Durbin-Watson Test $DW = 1.98$, $p = 0.41$) che con i grafici riportati in Figura 15.

Figura 15 - Prerequisiti modello predittivo burnout con senso di appartenenza



Anche il prerequisito di multicollinearità è stato confermato ed anche in questo caso l'introduzione del senso di appartenenza ha abbassato la varianza unica dello stress:

- Appartenenza (VIF = 1.31): 76.32% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.
- Stress (VIF = 1.44): 69.59% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.
- Sensibilità interpersonale (VIF = 1.14): 87.50% della varianza unica non è spiegata dagli altri predittori.

Il modello seguente è stato interpretato e descritto prestando attenzione alla trasformazione non lineare e quindi elevando i coefficienti, i residui e gli intervalli di confidenza con l'inverso del valore lambda utilizzato.

I predittori, nell'insieme, spiegano il 56.30% della variabilità del burnout e in popolazione la percentuale rimane invariata (56.01%). Il modello è fortemente significativo, quindi la variazione spiegata dalle variabili predittive è significativamente maggiore rispetto a quella attribuibile all'errore ($F(3, 460) = 197.5, p < 0.001$).

Tutti i predittori esercitano un effetto significativo sui punteggi di burnout: per ogni un punto in più di stress il punteggio del burnout aumenta di 0.31 ($p < 0.001$; 95% CI = [0.24, 0.39]), per ogni punto in più nel senso di appartenenza il burnout diminuisce di 0.05 ($p < 0.001$; 95% CI = [-0.09, -0.02]) e per ogni punto in più di sensibilità interpersonale il punteggio di burnout aumenta di 0.02 ($p < 0.001$; 95% CI = [0.42, 0.04]).

Il calcolo dei coefficienti standardizzati ha messo in luce nuovamente il forte effetto esercitato dallo stress che comporta una variazione in valori assoluti di 0.59 deviazioni standard verso 0.17 deviazioni standard dell'appartenenza e 0.13 della sensibilità interpersonale.

La scomposizione dell' R^2 multiplo, infatti, riporta che al netto degli altri predittori lo stress spiega il 43.49% della varianza dei punteggi di burnout, mentre il senso di appartenenza 7.98% e la sensibilità interpersonale il 4.9%.

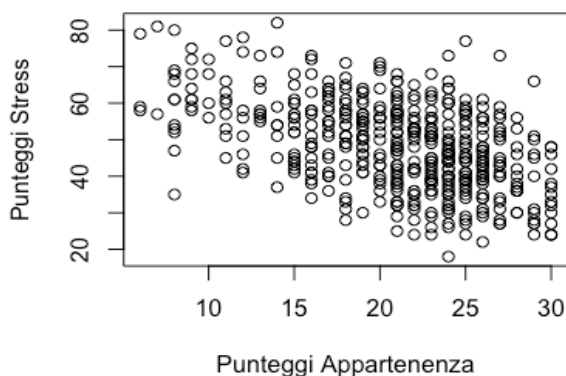
Correlazione Stress e Senso di Appartenenza

Avendo osservato una discreta diminuzione di varianza unica dello stress con l'introduzione della sensibilità interpersonale si è ipotizzata una significativa correlazione tra le due variabili

Già dal grafico (Figura 16) è stata potuta osservare una palese relazione: chi ha dichiarato un basso senso di appartenenza ha ottenuto punteggi più alti di stress.

La correlazione è stata verificata con il Test Tau di Kendall (distribuzione normale bivariata non rispettata, test di Royston $p = <0.001$) che ha riportato una correlazione negativa e significativa ($p = <0.001$) pari a -0.34.

Figura 16 - Grafico correlazione stress accademico e senso di appartenenza all'università

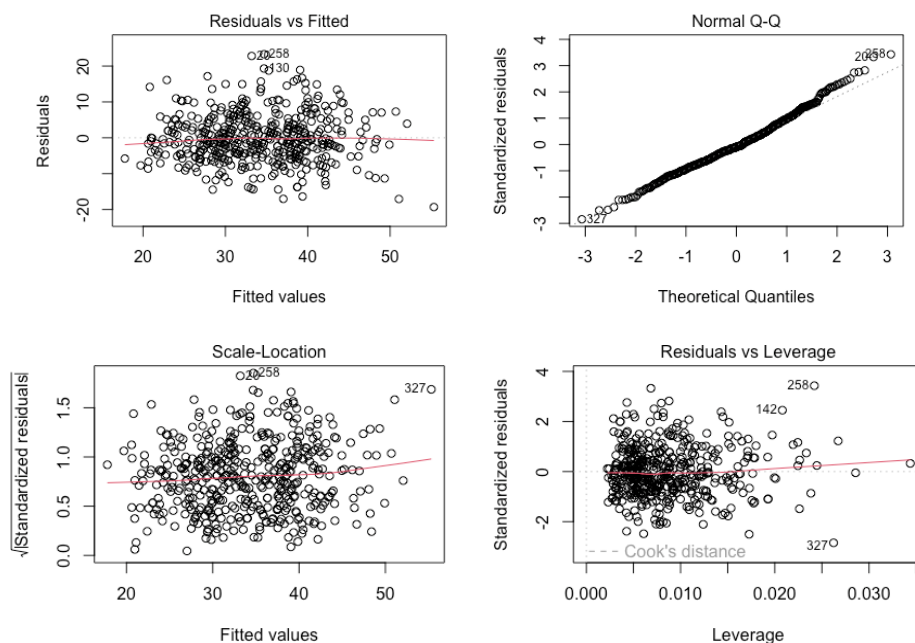


Modello di regressione lineare del burnout per le sottodimensioni di stress

Con poco stupore, lo stress ha esercitato l'effetto di predizione più forte per il burnout in entrambi i modelli, si è quindi deciso di esplorare la relazione individualmente, ma utilizzando le sottoscale, invece che il punteggio totale. Questa scelta è stata fatta proprio per osservare potenziali effetti predittivi più significativi in una fonte di stress accademico rispetto all'altra.

Sempre con il metodo del model selection per passi sono state inserite le variabili dei punteggi di ogni sottoscala. Sono stati eseguiti i test di tutti i prerequisiti, che sono risultati tutti non significativi (t-test residui $M = <0.001$, $p = 1$; Breusch-Pagan test $p = 0.07$; Durbin-Watson Test $DW = 2.06$, $p = 0.76$), tranne il test di Shapiro-Wilk ($p = 0.003$), ma tendo conto che la statistica W tende a 1 ($W = 0.99$) e osservando il QQ-plot dei residui (secondo grafico in alto a destra presentato in Figura 17) è stato possibile confermare anche la normalità. Sono presenti diversi outliers (130, 142, 258, 327), ma nessuno è un caso influente.

Figura 17 - Prerequisiti modello predittivo burnout con sottoscale stress



Il prerequisito di multicollinearità è stato soddisfatto, anche se naturalmente le percentuali di varianze uniche non sono risultate altissime, essendo che sono state confrontate delle sottoscale, riguardanti lo stesso costrutto:

- Stress legato all'autopercezione accademica (VIF = 1.33), $1/VIF = 0.7480348$
- Stress legato al carico di lavoro/studio (VIF = 1.56), $1/VIF = 0.6405356$
- Stress legato alle aspettative (VIF = 1.60), $1/VIF = 0.6250498$

Il modello è risultato significativo (Df = 3, 460 ; F = 146; p = <0.001), complessivamente le tre sottoscale spiegano il 48.78% della variazione dei punteggi di burnout, dato che rimane praticamente invariato in popolazione (48.45%). Per ogni punto in più nella sottoscala dello stress carico di studio il burnout aumenta di 0.48 (p = < 0.001; 95% CI = [0.34, 0.62]); per ogni punto in più dello stress legato alle aspettative il burnout aumenta significativamente di 0.46 (p = <0.001; 95% CI = [0.21,0.71]) e per ogni punto in più dello stress legato all'autopercezione il burnout aumenta di 0.80 (p = <0.001; 95% CI = [0.65, 0.93]).

I risultati più interessanti sono giunti dal confronto dei coefficienti standardizzati e dalla conseguente scomposizione di R² multiplo:

- Stress legato al carico di lavoro/studio: esercita una variazione in valori assoluti di 0.15 deviazioni standard del punteggio di burnout e spiega, al netto delle altre due fonti di stress, il 7.57% della varianza.
- Stress legato alle aspettative: esercita una variazione in valori assoluti di 0.28 deviazioni standard del punteggio di burnout e spiega il 15.22% della variazione dei livelli di burnout.
- Stress legato all'autopercezione accademica: esercita una variazione in valori assoluti di 0.42 deviazioni standard del punteggio di burnout e spiega il 25.98 % della variazione dei livelli di burnout.

Per concludere, quindi lo stress legato all'autopercezione esercita l'effetto di predizione più forte, mentre risulta molto meno impattante lo stress derivato dalla aspettative esterne.

2.4 Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati dell'analisi hanno nettamente confermato la prima ipotesi avanzata, convalidando la suddivisione categoriale di salute mentale formulata da Keyes (2002, 2005, 2007). Nello specifico, gli studenti categorizzati come "floridi" hanno ottenuto livelli significativamente inferiori di stress accademico, burnout e sensibilità interpersonale rispetto ai loro colleghi "moderatamente sani" e "languidi". Contemporaneamente, in accordo con studi precedenti (Capone et al., 2020, Petrillo et al., 2014), hanno presentato un maggior senso di appartenenza all'università e una percezione più elevata del supporto sociale. Tali evidenze suggeriscono che il modello del Mental Health Continuum possa essere configurato come uno strumento promettente da implementare a livello accademico.

La sua capacità di discriminare tra livelli di benessere psicologico fornisce una base solida per la progettazione di interventi mirati e personalizzati, consentendo di individuare con precisione gli studenti che potrebbero maggiormente beneficiare di un sostegno aggiuntivo.

La prima parte della seconda ipotesi, volta a investigare la possibilità di costruire un modello predittivo del benessere, che includesse tutte le variabili psicologiche esaminate, ha trovato sostegno negli esiti dello studio. È emerso infatti che, lo stress accademico, il senso di appartenenza, il supporto

sociale e la sensibilità interpersonale esercitano un effetto significativo nella predizione dei livelli di benessere psicologico degli studenti universitari.

È importante notare che, nonostante la sensibilità interpersonale sia stata inclusa nel modello, la sua capacità predittiva è risultata meno marcata rispetto agli altri costrutti e questo potrebbe essere attribuito alla natura intrinseca del costrutto. Essendo la sensibilità interpersonale un tratto di personalità ciò potrebbe spiegare la sua minore capacità predittiva dovuta quindi alla sua stabilità nel tempo e la sua limitata variazione rispetto a variabili più dinamiche come lo stress e il sostegno sociale.

Focalizzando l'attenzione sul fenomeno del burnout accademico primariamente sono state indagate possibili differenze significative nei punteggi medi, in base alla tipologia di laurea intrapresa (triennale, magistrale e magistrale a ciclo unico) e in base all'ambito di studio d'appartenenza.

Nel primo caso è stata rilevata una differenza significativa, tra laurea triennale e magistrale a ciclo unico, con una media di punteggio significativamente maggiore per la triennale.

Tale risultato potrebbe essere spiegato non tanto da una reale differenza tra i due gruppi, ma dall'esistenza di differenti traiettorie di sviluppo del burnout, proprio come sono state evidenziate dagli studi di Salmela e Upadyaya (2013).

Ad esempio, gli studenti della laurea triennale potrebbero sperimentare livelli di stress più elevati durante i primi anni di corso, mentre coloro che intraprendono un percorso di laurea magistrale a ciclo unico potrebbero affrontare una maggiore pressione nelle fasi avanzate del loro percorso accademico.

Altri fattori che potrebbero influenzare questa discrepanza sono la durata complessiva del percorso di studio, le aspettative accademiche e le dinamiche specifiche legate a ciascuna tipologia di laurea.

Per quanto riguarda l'area di studio non sono state rilevate differenze significative, ma questo potrebbe dipendere da diversi fattori limitanti del campione, come l'esagerato squilibrio tra i differenti corsi, così come la stessa suddivisione delle aree proposta.

In ultimo, la seconda ipotesi, teorizzava anche la possibilità di utilizzare le variabili significative, individuate in precedenza per il benessere, per predire i livelli di burnout. Tale supposizione si è

dimostrata parzialmente verificata. Nello specifico, il supporto sociale non è emerso come un fattore significativo nella predizione del burnout. Questo risultato potrebbe essere attribuito a varie ragioni, tra cui la complessità delle dinamiche sociali e la soggettività nella percezione del supporto. È plausibile pensare che il supporto sociale abbia un effetto moderato piuttosto che diretto sulla variazione del burnout accademico; infatti, come è stato evidenziato dagli studi presentati in precedenza (Thoits, 2011; Wei 2022; Yildirim et al., 2017) il supporto sociale agisce attenuando lo stress e di conseguenza potrebbe diminuire la probabilità d'insorgenza del burnout.

Va sottolineato che il tratto di sensibilità interpersonale, pur risultando significativo, ha mostrato un effetto di entità limitata soprattutto rispetto allo stress e al senso di appartenenza. Questo può essere spiegato, oltre alla considerazione precedentemente espressa, dal fatto che il tratto di sensibilità interpersonale è stato originariamente identificato per individuare soggetti a rischio di depressione (Boyce & Parker, 1989). In passato, questi due costrutti erano considerati simili e quasi sovrapponibili, ma ad oggi si riconoscono le differenze e unicità. Il burnout è uno stato di esaurimento e prosciugamento associato a un contesto ben specifico fatto di doveri e responsabilità, mentre la depressione è un malessere generale riconducibile all'intera esistenza (Warr, 1987). Di conseguenza risulta verosimile ritenere che la sensibilità interpersonale non abbia un impatto determinante sui livelli di burnout.

Inoltre, un'analisi più approfondita della relazione tra stress e burnout, utilizzando le sottoscale dello stress accademico, ha rivelato un ruolo particolarmente significativo dello stress derivante dall'autopercezione accademica. Ciò suggerisce che, all'interno del contesto accademico, le pressioni legate alla valutazione personale possono avere un impatto più significativo sullo sviluppo del burnout rispetto ad altre forme di stress.

Da una parte le evidenze emerse da queste analisi hanno confermato come fattori protettivi del benessere universitario il supporto sociale e il senso di appartenenza e come fattori di rischio lo stress e la sensibilità interpersonale. I modelli trovati suggeriscono che gli sforzi volti a migliorare il

benessere psicologico degli studenti universitari dovrebbero focalizzarsi in modo prioritario sulla gestione dello stress, sulla promozione del senso di appartenenza e sull'incremento del supporto sociale per ottenere impatti significativi e sostenibili. Parlando nello specifico di prevenzione alla sindrome di burnout accademico sembrerebbe essenziale attuare strategie volte a minimizzare l'impatto dello stress legato all'autopercezione di sé a livello accademico.

Dall'altra parte l'analisi sottolinea la necessità di approfondire ulteriormente la comprensione dei fattori legati al burnout negli studenti universitari. In particolare, si evidenzia l'esigenza di condurre studi longitudinali, al fine di esplorare in dettaglio le dinamiche evolutive di questo fenomeno in studenti appartenenti a differenti anni accademici. Questa prospettiva temporale potrebbe rivelare sfumature cruciali, permettendo di individuare specifici momenti critici o variazioni nei livelli di stress degli studenti durante il loro percorso universitario.

Parallelamente, l'analisi comparativa dei livelli di burnout tra corsi di laurea differenti emerge come un'altra priorità. Approfondire la comprensione delle differenze nelle esperienze di stress legate a specifici ambiti di studio è essenziale per identificare eventuali tipologie di studenti più a rischio.

BIBLIOGRAFIA

- Abdullah, R.Y., & Abbas, I.H., (2022). Social Support For University Students. *Journal Of Positive School Psychology*. 6(6): 6315- 6332.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890423349>
- Angelini, G., Buonomo, I., Benevene, P., Consiglio, P., Romano, L., & Fiorilli, C. (2021). The Burnout Assessment Tool (BAT): A Contribution to Italian Validation with Teachers'. *Sustainability*, 13(16), 9065. <https://doi.org/10.3390/su13169065>
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived Social Support and Well-Being: First-Year Student Experience in University. *International Education Studies*, 7(13), 261-270. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Batchelor, R., & Pitman, E., & Sharpington, A., & Stock, M., & Cage, E. (2020). Student perspectives on mental health support and services in the UK. *Journal of Further and Higher Education*.;44(4):483–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1579896>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Ben-Ari, A., & Gil, S. (2004). Well-Being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work*, 4(2), 215-225. <https://doi.org/10.1177/1468017304045510>

- Bianchi, C. (2017). La Psicologia Positiva. Piesse (rivistapiesse.altervista.org) 3 (3-1).
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, É. (2015). Interpersonal rejection sensitivity predicts burnout: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 75, 216–219. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.043>
- Blatt, S. J., D’Afflitti, J. P., & Quinlan, D. M. (1976). Experiences of depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 85(4), 383–389. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.85.4.383>
- Boniwell, I. (2015). La scienza della felicità. Introduzione alla psicologia positiva. Bologna: Il Mulino.
- Boudreau, R. A., Boudreau, W. F., & Mauthe-Kaddoura, A. J. (2015). From 57 for 57: A Bibliography of Burnout Citations. In Proceedings of the 17th Conference of the European Association of Work and Organizational Psychology (EAWOP), Oslo, Norway, 20–22 May 2015.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol.1. Attachment: Second Edition. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation anxiety and anger. Basic Books.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. An expanded version of the Fiftieth Maudsley Lecture, delivered before the Royal College of Psychiatrists, 19 November 1976. *The British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 23(3), 341–351.
- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M., & Smith, F. (1991). Personality as a vulnerability factor to depression. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 159, 106–114. <https://doi.org/10.1192/bjp.159.1.106>

- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K., & Brodaty, H. (1993). Specificity of interpersonal sensitivity to non-melancholic depression. *Journal of affective disorders*, 27(2), 101–105. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(93\)90082-u](https://doi.org/10.1016/0165-0327(93)90082-u)
- Broadhead, W. E., Kaplan, B. H., James, S. A., Wagner, E. H., Schoenbach, V. J., Grimson, R., Heyden, S., Tibblin, G., & Gehlbach, S. H. (1983). The epidemiologic evidence for a relationship between social support and health. *American journal of epidemiology*, 117(5), 521–537. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a113575>
- Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R., & Procentese, F. (2020). University Student Mental Well-Being during COVID-19 Outbreak: What Are the Relationships between Information Seeking, Perceived Risk and Personal Resources Related to the Academic Context? *Sustainability*, 12(17), 7039. <https://doi.org/10.3390/su12177039>
- Caprara, G.V., Gennaro, A. (1994). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Bologna, il Mulino
- Casapulla, S., Rodriguez, J., Nandyal, S., & Chavan, B. (2020). Toward resilience: Medical students 'perception of social support. *Journal of Osteopathic Medicine*, 120(12), 844–854. <https://doi.org/10.7556/jaoa.2020.158>
- Cassel, J. (1976) The Contribution of the Social Environment to Host Resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107–123. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112281>
- Chambel, M.J., & Curren, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology*, 54, 135-147.
- Cicognani E. & Pirini C. (2007). Partecipazione sociale, senso di comunità e benessere: una ricerca con studenti universitari [Social participation, sense of community and well-being: a study with university students]. *Psicologia della Salute*, 1: 103-115.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being: A study on American,

Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97–112.

<https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>

- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of general psychiatry*, 50(12), 975–990.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Cloninger, C.R., Przybeck, T.R., Svrakic, D.M., Wetzell, R.D. (1994). The Temperament and Character Inventory (TCI): A Guide to its Development and Use. St Louis (MO): Center for Psychobiology of Personality, Washington University.
- Cobb, S. (1974). Physiologic changes in men whose jobs were abolished. *Journal of Psychosomatic Research*, 18(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(74\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0022-3999(74)90005-1)
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (pp. 253-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 3-22). Orlando, FL: Academic.
- Consiglio, C., Mazzetti, G., & Schaufeli, W. B. (2021). Psychometric Properties of the Italian Version of the Burnout Assessment Tool (BAT). *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9469.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18189469>
- Cummins, R. A., & Lau, A. L. D. (2005). Personal Well-Being Index—School Children (PWI-SC) Manual (3rd ed.). Melbourne: Deakin University.
- Davidson, J., Zisook, S., Giller, E. L., & Helms, M. J. (1989). Symptoms of interpersonal sensitivity in depression. *Comprehensive Psychiatry*, 30(5), 357–368.
[https://doi.org/10.1016/0010-440x\(89\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0010-440x(89)90001-1)

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1973). SCL-90: an outpatient psychiatric rating scale--preliminary report. *Psychopharmacology bulletin*, 9(1), 13–28.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2015). Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS): un contributo alla validazione italiana [Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS): A contribution to Italian validation]. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 8(3), 127–140.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Erschens, R., Keifenheim, K. E., Herrmann-Werner, A., Loda, T., Schwille-Kiuntke, J., Bugaj, T. J., Nikendei, C., Hühn, D., Zipfel, S., & Junne, F. (2018). Professional burnout among medical students: Systematic literature review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 41(2), 172–183. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1457213>
- Farber B.A. (1983). A critical prospective on Burn-out, in Stress and burn-out in the Human Service Professions, Pergamon Press, New York.
- Fata, A. (2004). La Psicologia Positiva: una introduzione. *Psico-Pratika*, 10, 2-5.
- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., & Romano, L. (2022). Students 'Burnout at University: The Role of Gender and Worker Status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811341>
- Fisher, S. (1994). Stress in academic life. New York: Open University Press.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 109 - 59.
- Freeman, S., Haak, D., & Wenderoth, M. P. (2011). Increased course structure improves performance in introductory biology. *CBE life sciences education*, 10(2), 175–186. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-08-0105>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Freudenberger, H. (1974). Journal of social issues.
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of personality and social psychology*, 102(4), 700–717. <https://doi.org/10.1037/a0026659>
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2019). College Students 'Sense of Belonging: A National perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <https://doi.org/10.3102/0013189x19897622>
- Gopalan, M., Linden-Carmichael, A. N., & Lanza, S. T. (2022). College students 'sense of belonging and mental health amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 70(2), 228–233. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.010>
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the Interpersonal Sensitivity Measure in social anxiety disorder. *Behaviour research and therapy*, 40(8), 961–979. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(01\)00125-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(01)00125-5)

- Hartung, F. M., Sproesser, G., & Renner, B. (2015). Being and feeling liked by others: how social inclusion impacts health. *Psychology & health, 30*(9), 1103–1115.
<https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1031134>
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. JPMA. *The Journal of the Pakistan Medical Association, 58*(4), 167–170.
- Hirschfeld, R. M. A., Klerman, G. L., Gough, H. G., Barrett, J. E., Korchin, S. J., & Chodoff, P. (1977). A measure of interpersonal dependency. *Journal of Personality Assessment, 41*(6), 610–618. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4106_6
- Hoops, L. D., Green, M., Baker, A., & Hensley, L. C. (2016). Success in terms of belonging: An exploration of college student success stories. Paper presented at The Ohio State University Hayes Research Forum, Columbus, OH.
- Huebner, E. S. (1994). Relationships among Demographics, Social Support, Job Satisfaction and Burnout among School Psychologists. *School Psychology International, 15*(2), 181–186. <https://doi.org/10.1177/0143034394152007>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students 'sense of belonging. *Sociology of Education, 70*(4), 324. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Hurtado, S., Han, J. C., Sáenz, V. B., Espinosa, L. L., Cabrera, N. L., & Cerna, O. (2007). Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants 'and minority students 'first year of college. *Research in Higher Education, 48*(7), 841–887. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9051-x>
- IsHak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., Bernstein, C. (2013). Burnout in Medical Students: A Systematic Review. *Clin. Teach. 10*, 242–245.
- Jacobs, S., & Dodd, D.K. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development, 44*, 291 - 303.

- Johnson, D., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H. T., & Longerbeam, S. D. (2007). Examining sense of belonging among First-Year undergraduates from different Racial/Ethnic groups. *Journal of College Student Development, 48*(5), 525–542. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054>
- Jumat, M. R., Chow, P. K., Allen, J. C., Jr, Lai, S. H., Hwang, N. C., Iqbal, J., Mok, M. U. S., Rapisarda, A., Velkey, J. M., Engle, D. L., & Compton, S. (2020). Grit protects medical students from burnout: a longitudinal study. *BMC medical education, 20*(1), 266. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02187-1>
- Keyes C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *The American psychologist, 62*(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2005). The Subjective Well-Being of America's Youth: Toward a Comprehensive Assessment. *Adolescent and Family Health, 4*, 3-11.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical psychology & psychotherapy, 15*(3), 181–192. <https://doi.org/10.1002/cpp.572>

- Kleppa, E., Sanne, B., & Tell, G. S. (2008). Working overtime is associated with anxiety and depression: the Hordaland Health Study. *Journal of occupational and environmental medicine*, 50(6), 658–666. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3181734330>
- Kumar, S., Dagli, R. J., Mathur, A., Jain, M., Prabu, D., & Kulkarni, S. (2009). Perceived sources of stress amongst Indian dental students. *European journal of dental education : official journal of the Association for Dental Education in Europe*, 13(1), 39–45. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2008.00535.x>
- Kuwabara, H., & Sakado, K., & Uehara, T., & Sakado, M., & Sato, T., & Someya, T. (1991). The Japanese version of interpersonal sensitivity measure: its reliability and validity. *Archives of Psychiatric Diagnostics and Clinical Evaluation*, 10, 333-341. (In Japanese)
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*; Springer. New York: Springer.
- Lewis, K. L., Stout, J. G., Pollock, S. J., Finkelstein, N. D., and Ito, T. A. (2016). Fitting in or opting out: A review of key social-psychological factors influencing a sense of belonging for women in physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12, 020110. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020110>
- Li, S., & Lajoie, S. P. (2021). Cognitive engagement in self-regulated learning: an integrative model. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 833–852. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00565-x>
- Liu, J., Meng, X., & Xu, Q. (2006). The relationship between test anxiety and personality, self-esteem in grade one senior high students. *Zhonghua Yu Fang Yi Xue Za Zhi* 40: 50–52.
- Lo Presti, A., Capone, V., Aversano, A., & Akkermans, J. (2021). Career Competencies and Career Success: on the roles of employability activities and academic satisfaction during the School-to-Work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 107–125. <https://doi.org/10.1177/0894845321992536>

- Luo, Y., Shi, Z., Zhang, B., Yu, P., Zhang, A., & Zeng, Y. (2021). Interpersonal sensitivity and social avoidance and distress in female college students: Mediating role of self-inconsistency and moderating role of self-consciousness. *Journal of Psychology in Africa*, 31(3), 219–225. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1927342>
- Luty, S. E., Joyce, P. R., Mulder, R., Sullivan, P. F., & McKenzie, J. M. (2002). The interpersonal sensitivity measure in depression: associations with temperament and character. *Journal of Affective Disorders*, 70(3), 307–312. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(01\)00312-3](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(01)00312-3)
- Lyne, J., & Barrett, P.T. (2001). Action on Health Questionnaire: Organisational and Employee Well-Being Assessment. Slough (UK): ASE Ltd. (NFER).
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mai, Y., Wu, Y. J., & Yan-Ni, H. (2021). What type of social support is important for student resilience during COVID-19? A Latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646145>
- Mancini, J., Lavecchia, C., & Clegg, R. L. (1983). Graduate nursing students and stress. *Journal of Nursing Education*, 22(8), 329–334. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19831001-04>
- Masillo, A., Valmaggia, L., Lanna, A., Brandizzi, M., Lindau, J. F., Curto, M., Solfanelli, A., Kotzalidis, G. D., Patanè, M., Godeas, L., Leccisi, D., Girardi, P., & Nastro, P. F. (2014). Validation of the Italian version of interpersonal sensitivity measure (IPSM) in adolescents and young adults. *Journal of Affective Disorders*, 156, 164–170. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.012>
- Maslach, C. (1976). “Burned-out”, *Human Behavior*, Vol. 9, pp. 16-22.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout, in Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor & Francis, Washington, DC, pp. 1-16.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McCabe, R. E., Blankstein, K. R., & Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 587–604. <https://doi.org/10.1023/A:1018732707476>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.5.509>
- McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived Social Support and Stress: a Study of 1st Year Students in Ireland. *International journal of mental health and addiction*, 1–21. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>

- Monserrat-Hernández, M., Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á., López-Liria, R., & Rocamora-Pérez, P. (2023). Academic Stress in University Students: The Role of Physical Exercise and Nutrition. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, *11*(17), 2401.
<https://doi.org/10.3390/healthcare11172401>
- Mc, M., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T. U., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020). A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, *6*(29).
<https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- Nelwati, McKenna, L., & Plummer, V. (2012). Indonesian student nurses 'perceptions of stress in clinical learning: A phenomenological study. *Journal of Nursing Education and Practice*, *3*(5). <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n5p56>
- Olivera, C.P., Gordillo, P.G., Mejía, H.N., Taborga, I.L.F., Chacón, A.G., & Unzueta, A.S. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, *10*:2, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Otani, K., Suzuki, A., Ishii, G., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2008). Relationship of interpersonal sensitivity with dimensions of the Temperament and Character Inventory in healthy subjects. *Comprehensive psychiatry*, *49*(2), 184–187.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.09.004>
- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Shibuya, N., Sadahiro, R., & Enokido, M. (2014). Correlations of interpersonal sensitivity with negative working models of the self and other: evidence for link with attachment insecurity. *Annals of general psychiatry*, *13*(1), 5.
<https://doi.org/10.1186/1744-859X-13-5>
- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2009a). Parental overprotection increases interpersonal sensitivity in healthy subjects. *Comprehensive psychiatry*, *50*(1), 54–57. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.05.009>

- Otani, K., Suzuki, A., Shibuya, N., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2009b). Dysfunctional parenting styles increase interpersonal sensitivity in healthy subjects. *The Journal of nervous and mental disease*, 197(12), 938–941.
<https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181c29a4c>
- Pedler, M.L., & Willis, R., & Nieuwoudt, J.E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46:3, 397-408, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Petit, F., & Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17(3), 196–207.
<https://doi.org/10.1375/bech.17.3.196>
- Petrillo, G., Capone, V., Caso, D., & Keyes, C. L. M. (2014). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) as a Measure of Well-Being in the Italian context. *Social Indicators Research*, 121(1), 291–312. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0629-3>
- Pfeiffer, D. (2001). Academic and Environmental Stress among Undergraduate and Graduate College Students: A Literature Review. Master’s Thesis, University of Wisconsin-Stout Menomonee, Menomonie, WI, USA; Unpublished.
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *The British journal of educational psychology*, 80(Pt 1), 137–160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>
- Reale, E., & Carbone, O. (2009). *Il genere nel lavoro, valutare e prevenire i rischi lavorativi nella donna*. Milano: Franco Angeli.
- Renshaw, T. L., & Cohen, A. S. (2013). Life satisfaction as a distinguishing indicator of college student functioning: Further validation of the Two-Continua Model of Mental Health. *Social Indicators Research*, 117(1), 319–334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0342-7>

- Rogers C.R., The Concept of the Fully Functioning Person, in «Psychotherapy: Theory, Research, and Practice», 1 (1963), pp. 17-26.
- Romani, M., & Ashkar, K. (2014). Burnout among physicians. *Libyan Journal of Medicine*, 9(1), 23556. <https://doi.org/10.3402/ljm.v9.23556>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2022). An Italian Adaptation of the Burnout Assessment Tool-Core Symptoms (BAT-C) for Students. *Education Sciences*, 12(2), 124. <https://doi.org/10.3390/educsci12020124>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91–102. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.013>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69 4, 719-27
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). “The contours of positive human health”, *Psychological Inquiry*, 9, 1-28. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Sakado, K., Sato, T., Uehara, T., Sakado, M., Kuwabara, H., & Someya, T. (1999). The association between the high interpersonal sensitivity type of personality and a lifetime history of depression in a sample of employed Japanese adults. *Psychological medicine*, 29(5), 1243–1248. <https://doi.org/10.1017/s0033291798007958>
- Sakado, K., Kuwabara, H., Sato, T., Uehara, T., Sakado, M., & Someya, T. (2000). The relationship between personality, dysfunctional parenting in childhood, and lifetime depression in a sample of employed Japanese adults. *Journal of affective disorders*, 60(1), 47–51. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(99\)00150-0](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(99)00150-0)
- Salmela-Aro, K. E Upadyaya, K. (2013). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology* (2014), 84, 137–151.

- Santini, Z. I., Koyanagi, A., Tyrovolas, S., Mason, C., & Haro, J. M. (2015). The association between social relationships and depression: a systematic review. *Journal of affective disorders, 175*, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.049>
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)-Development, Validity, and Reliability. *International journal of environmental research and public health, 17*(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. *Handbook of positive psychology, 2*, 3-12.
- Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps. *Journal of Social Issues, 40*, 11-36.
- Sirigatti, S., & Stefanile, C., & Menoni, E. (1988). Sindrome di Burnout e caratteristiche di personalità. *Bollettino di Psicologia Applicata, 187-188*, 55-64.
- Song, L., Son, J., & Lin, N., (2011) "Social Support." Pp. 116-128 in *The Sage Handbook of Social Network Analysis*, edited by John Scott and Peter J. Carrington. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446294413.n9>
- Steckler, T. (2005). The neuropsychology of stress. In *Techniques in the Behavioral and Neural Sciences* (Vol. 15, pp. 25-42). Elsevier Masson SAS. [https://doi.org/10.1016/S0921-0709\(05\)80005-7](https://doi.org/10.1016/S0921-0709(05)80005-7)
- Stewart, D. W., de Vries, J., Singer, D. L., Degen, G. G., & Wener, P. (2006). Canadian dental students' perceptions of their learning environment and psychological functioning over time. *Journal of dental education, 70*(9), 972–981.

- Strayhorn, T. L. (2008). Fittin 'in: Do diverse interactions affect sense of belonging for black men at predominately white institutions? *NASPA Journal*, Vol. 45, no. 4 501-527.
- Tangade, P. S., Mathur, A., Gupta, R., & Chaudhary, S. (2011). Assessment of Stress Level among Dental School Students: An Indian Outlook. *Dental research journal*, 8(2), 95–101.
- Tapia, A., & Guajardo, C., & Quintanilla, A. (2008). Estilos cognitivos en el bienestar y el estrés. *Revista Mexicana de Psicología, Número Especial*, 388-389.
- The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL) (1995): position paper from the World Health Organization. *Soc Sci Med*. 41(10):1403-9.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423.
- Thoits P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of health and social behavior*, 52(2), 145–161.
<https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
<https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2003). *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series*.
- Tobia, V., & Marzocchi, G.M. (2015). “QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio”, Erickson ISBN: 978-88-590-0899-6

- Trujillo, G., & Tanner, K. D. (2014). Considering the role of affect in learning: monitoring students' self-efficacy, sense of belonging, and science identity. *CBE life sciences education*, 13(1), 6–15. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-12-0241>
- Ursprung, A. W. (1986). Burnout in the human services: A review of the literature. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 29(3), 190–199.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Warshawski, S., Itzhaki, M., & Barnoy, S. (2018). The associations between peer caring behaviors and social support to nurse students 'caring perceptions. *Nurse Education in Practice*, 31, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.05.009>
- Warr, P. (1987). *Work employment and mental health*. New York: Oxford University Press.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wei, P. (2022). The impact of social support on students 'mental health: A new perspective based on fine art majors. *Frontiers in Psychology*, 13 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994157>
- Weiss, J. M., Bailey, W. H., Pohorecky, L. A., Korzeniowski, D., & Grillione, G. (1980). Stress-induced depression of motor activity correlates with regional changes in brain norepinephrine but not in dopamine. *Neurochemical research*, 5(1), 9–22. <https://doi.org/10.1007/BF00964456>

- Weissman, AT. (1980). Assessing depressogenic attitudes: A validation study. Paper presented at the 51st annual meeting of the Eastern Psychological Association, Hartford, Connecticut.
- Westerman, G. H., Grandy, T. G., Ocanto, R. A., & Erskine, C. G. (1993). Perceived sources of stress in the dental school environment. *Journal of dental education*, 57(3), 225–231.
- Wilhelm, K., Boyce, P., & Brownhill, S. (2004). The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. *Journal of affective disorders*, 79(1-3), 33–41. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00069-1](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00069-1)
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Xin, Z., (2022). Perceived social support and college student engagement: moderating effects of a grateful disposition on the satisfaction of basic psychological needs as a mediator. *BMC Psychol* 10(1), 298. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01015-z>
- Xu, H., Peng, L., Wang, Z., Zeng, P., & Liu, X. (2022). Interpersonal sensitivity on college freshmen's depression: A moderated moderation model of psychological capital and family support. *Frontiers in psychiatry*, 13, 921045. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.921045>
- Xu, J., Xie, Y.N., Zhao, J.B., et al. (2005). Effects of self-concept on test anxiety level among sophomores in a medical college. *Academic journal of the first medical college of PLA*, 25(6): 759–760.
- Yıldırım, N., Karaca, A., Cangür, Ş., Açıkgöz, F., & Akkuş, D. (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self-esteem, social support, and health status among nursing students in Turkey: A structural equation modeling approach. *Nurse Education Today*, 48, 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.014>
- You, Z., Liu, Y., Tan, Q., Xu, Y., Zhang, L., & Andrasik, F. (2021). Development and Validation of the Chinese Version of Short-Form of Interpersonal Sensitivity Measure

(IPSM). *Community mental health journal*, 57(2), 277–284. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00646-z>

- Zamani-Alavijeh, F., Dehkordi, F. R., & Shahry, P. (2017). Perceived social support among students of medical sciences. *Electronic Physician*, 9(6), 4479–4488. <https://doi.org/10.19082/4479>
- Zhang, Y., & Sun, Q. (2023). How Interpersonal Sensitivity Affects Depression Under the COVID-19 Lockdown Among College Students in South China: A Moderated Mediation Model. *Psychology research and behavior management*, 16, 1271–1282. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S407430>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661–684. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0>