

## Student Well-Being: supporting well-being skills development for well-being in learning and professional contexts

### Student Well-Being: accompagnare lo sviluppo di well-being skills per il benessere nei contesti di apprendimento e professionali

---

Daniela Frison<sup>a</sup>, Chiara Funari<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [daniela.frison@unifi.it](mailto:daniela.frison@unifi.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [chiara.funari@unifi.it](mailto:chiara.funari@unifi.it)

---

#### Abstract

The literature on well-being, especially post-pandemic, focuses on Student Well-being and the development of well-being skills to facilitate well-being in learning and professional contexts. The paper presents a research project developed as part of the teff Academy, Teacher Academy Erasmus+ aimed at promoting cooperation among stakeholders in initial and continuing teacher education. Precisely, the results of the first qualitative sub-phase of an exploratory mixed methods research with sequential architecture aimed at investigating whether and how university teaching can support the development of well-being skills valuable both during university and, later, in the professional context are presented.

**Keywords:** teacher well-being; student well-being; well-being skills; burnout; teaching methods.

---

#### Sintesi

La letteratura sul well-being, soprattutto post-pandemia si sta concentrando sullo Student Well-being e sullo sviluppo di well-being skills per il benessere nei contesti di apprendimento e professionali. Il contributo presenta un progetto di ricerca sviluppato nell'ambito della teff Academy, Teacher Academy Erasmus+ volta a promuovere la cooperazione tra i soggetti che si occupano della formazione iniziale e continua degli insegnanti. Precisamente, vengono presentati i risultati della prima sotto-fase qualitativa di una ricerca *mixed methods* esplorativa ad architettura sequenziale volta ad indagare se e come la didattica universitaria possa supportare lo sviluppo di *well-being skills* preziose sia durante il percorso universitario che, successivamente, nel contesto professionale.

**Parole chiave:** teacher well-being; student well-being; well-being skills; burnout; didattica universitaria.

---

<sup>1</sup> Daniela Frison ha coordinato il progetto di ricerca e ha elaborato i paragrafi 1, 2.1 e 2.2. Chiara Funari ha elaborato il paragrafo 2.3. Il paragrafo 3 è stato elaborato congiuntamente dalle autrici.

## 1. Student well-being e sviluppo di well-being skills

Recentemente, soprattutto post-pandemia, si rileva un'attenzione incrementale verso il benessere di chi opera o beneficia di contesti di apprendimento ed educativi: dagli insegnanti agli educatori, dagli studenti della scuola primaria e secondaria agli studenti e studentesse di livello universitario. A livello internazionale, è soprattutto *Teacher Well-being* ad aver attirato l'attenzione mirata dell'Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005; 2013; 2015; 2020; Viac & Fraser, 2020) e della Commissione Europea (European Commission/Eacea/Eurydice, 2021). Anche a livello nazionale è fiorente la letteratura che indaga sia il benessere degli insegnanti che, in generale, il benessere nei contesti educativi e i fattori che possono contribuire a promuoverlo (Castellana & Botta, 2023a; 2023b; Gozzoli, et al., 2017; Iavarone, 2008; Iavarone & Iavarone, 2007; Lucisano & Botta, 2023; Rossi, Stanzione & Botta, 2023; Zini & Scipione, 2024).

All'interno di questo ambito di ricerca, stiamo assistendo anche ad un incremento di studi e ricerche focalizzati specificamente sullo *Student Well-being* e su strategie e azioni per poterlo supportare nei contesti di apprendimento, con particolare riferimento all'istruzione terziaria. La letteratura evidenzia, infatti, come gli studenti con scarsi livelli di benessere e di salute mentale siano maggiormente esposti a difficoltà accademiche durante il loro percorso di studi (Eisenberg et al., 2009). Già prima del lockdown, alcune ricerche avevano reso evidente come ansia e depressione fossero più comuni tra gli studenti universitari rispetto alla popolazione generale. Gli studenti universitari, infatti, soprattutto se fuori sede, si trovano a dover gestire la lontananza da casa e le nuove abitudini di vita che ne conseguono in un contesto non protetto da una rete di relazioni consolidate che devono essere costruite ex-novo (Bayram & Bilgel, 2008; DeRosier et al., 2013; Eisenberg et al., 2007; Morosanu et al., 2010).

Nonostante l'attenzione alla salute mentale e al benessere degli studenti fosse rilevante anche prima dell'emergenza sanitaria<sup>2</sup>, è soprattutto dopo la pandemia che il well-being di studenti e studentesse si è manifestato in tutta la sua precarietà di fronte all'interruzione della didattica in presenza, pressioni finanziarie, riduzione del sostegno dei pari e situazioni di isolamento (Ihm et al., 2021; Lemyre et al., 2023).

A partire da un'esplorazione della letteratura sullo Student Well-Being è possibile aggregare le azioni a supporto del benessere di studenti e studentesse in tre grandi cluster:

- un primo cluster che accorpa programmi e interventi che possano sostenere la salute mentale e il well-being, contrastando stress e ansia durante il percorso universitario;
- un secondo cluster che aggrega azioni volte allo sviluppo di well-being skills che possano accompagnare la gestione e la promozione del proprio well-being sia durante il percorso di studi che, successivamente, nel mondo del lavoro e nei contesti professionali;
- infine, un terzo cluster che riguarda i docenti e il loro ruolo, insieme a quello delle loro scelte metodologico-didattiche - nel far fronte a situazioni di disagio di studenti e studentesse e la loro (im-)preparazione a rivestire tale ruolo.

Il primo cluster – programmi e interventi a sostegno della salute mentale e del well-being

---

<sup>2</sup> Si pensi alle università aderenti al Healthy Universities Network, dal 2015 orientato a sostenere ambienti di apprendimento e una cultura organizzativa che favorisca la salute, il benessere e la sostenibilità.

– aggrega studi e ricerche che presentano e/o valutano gli esiti di azioni di formazione e accompagnamento offerte durante il percorso universitario, sia extra-curriculum sia integrate nei corsi di studio (Brooker et al., 2019; Upsher et al., 2022a; 2022b; 2023; Weatherby-Fell et al., 2019). Sono parte di questo cluster studi che indagano il contributo di azioni volte a promuovere la resilienza degli studenti (Turner et al., 2017) o opportunità di praticare yoga, meditazione e mindfulness per contrastare forme di ansia e depressione (Breedvelt et al. 2019) o ancora interventi di riduzione dello stress quali training di rilassamento o di sviluppo delle abilità di coping (Yusufov et al., 2019). Interessante su questo fronte risulta l'analisi sistematica della letteratura elaborata nel 2022 da Worsley et al. con l'obiettivo di indagare interventi volti a sostenere la salute mentale e il benessere degli studenti sia della scuola secondaria di secondo grado che universitari.

Il secondo cluster – azioni volte allo sviluppo di well-being skills – aggrega studi che partono dalla premessa condivisa che sostenere studenti e studentesse nello sviluppo di well-being skills abbia benefici a lungo termine quali lo sviluppo della resilienza in età adulta e di una alfabetizzazione in materia di salute mentale (Davies, 2018; Lucciarini, 2022; Lucciarini et al., 2022; Winder et al., 2024). Questo cluster rende subito evidente una criticità: così come per il well-being è difficile rintracciare una definizione condivisa di well-being skills. Come evidenziavano Sancassiani e colleghi già nel 2015 le well-being skills, così come le life skills, sono difficili da definire in modo univoco soprattutto a causa della mancanza di studi volti a sviluppare e validare strumenti che possano valutarle.

Il terzo cluster – il ruolo dei docenti e della didattica universitaria – si focalizza su come le scelte metodologiche adottate dai docenti possano contribuire attivamente (o meno) alla creazione di ambienti di apprendimento che promuovano benessere a partire dall'evidenza che le esperienze scolastiche e universitarie siano fortemente influenzate dall'ambiente di insegnamento e dalle esperienze di apprendimento (Barden & Caleb, 2019; Brooker et al., 2017; Crawford & Johns, 2018; Hughes et al., 2018). Questo cluster raccoglie soprattutto contributi che seguono un approccio al well-being *curriculum-embedded* (Upesher et al., 2022a; 2022b; 2023) con l'obiettivo di spostare l'attenzione dalla fornitura di servizi a supporto del benessere a una prospettiva più ampia che prenda in considerazione l'impatto che l'ambiente universitario nel suo complesso può esercitare sul benessere della comunità accademica, intendendo come parte di essa non soltanto gli studenti e le studentesse, ma anche i docenti e il personale tutto. Entro questa cornice viene riconosciuto come particolarmente rilevante il contributo che docenti e percorsi di studi, quali punti di contatto principali tra studenti e università, possono apportare (Houghton, & Anderson, 2017; Hughes et al., 2018).

Il secondo e il terzo cluster risultano quelli di maggior interesse per questo studio in quanto indagano, seppur contando su un numero ancora limitato di studi, peraltro in gran parte concettuali, come la didattica universitaria possa contribuire al benessere di studenti e studentesse e al contempo allo sviluppo di well-being skills che possano accompagnarli nel loro ingresso nel mondo del lavoro.

I contributi esplorati a livello internazionale, appartenenti a questi due cluster, mettono in evidenza alcune dimensioni particolarmente attenzionate. Tra esse ritroviamo, ad esempio, il riferimento all'elaborazione e all'uso del syllabus, strumento che può offrire a studenti e studentesse informazioni chiare su cosa il docente si aspetta da loro e può così supportarli nel riflettere sulle loro personali aspettative rispetto al percorso universitario e al singolo insegnamento (Counseling and Mental Health Center, 2019; Stanton et al., 2016; Center for Teaching and Learning, 2022.).

Anche la scelta dei metodi di insegnamento e apprendimento oltre che dei metodi e

strumenti di valutazione può avere un impatto rilevante sul benessere degli studenti (Hughes & Spanner, 2019). Lo stress da esame è associato ad ansia, depressione, alimentazione disordinata, autolesionismo, attacchi di panico, burnout e pensieri suicidari (Pascoe et al., 2020; Ribeiro et al., 2018) influenzando negativamente sul processo di apprendimento e sulle performance (Kötter et al., 2017). È rilevante, infatti, che gli studenti identifichino proprio i metodi di insegnamento e valutazione tra le potenziali fonti di disagio (Sampson et al., 2022).

Un altro elemento notoriamente citato nei framework sul well-being, sia dei docenti che degli studenti, è il carico di lavoro. La ricerca ha evidenziato come un elevato carico di lavoro possa avere ricadute negative sul benessere e quanto l'attenzione dei docenti al carico di lavoro a cui espongono gli studenti possa orientarli verso migliori pratiche di insegnamento contribuendo alla riduzione dello stress accademico e del tasso di abbandono da parte di studenti e studentesse (Smith, 2019). Un altro fattore, citato dalla letteratura sullo Student Well-being e strettamente connesso al carico di lavoro, riguarda il *work-study-life balance* (Lowe & Gayle, 2007). Questo tema, ancora poco indagato con riferimento agli studenti, è stato invece maggiormente approfondito per chi è già inserito professionalmente, in relazione alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro. Il tema del bilanciamento studio-vita si amplia con riferimento anche alla dimensione del lavoro soprattutto in aree – come quella della formazione – che vedono un numero rilevante di studenti e studentesse lavoratori, spesso adulti e già inseriti nel mondo del lavoro. Entrano in campo così i riferimenti al time management (Chansaengsee, 2017) e l'attenzione, come la definisce Picton (2021), alla propria *self-care in a culture of self-sacrifice*.

Verso una gestione più equilibrata e consapevole dei propri impegni accademici che tenga conto anche della dimensione personale e relazionale, sono riconosciute come estremamente rilevanti le opportunità di coinvolgimento attivo degli studenti nella comunità accademica (partecipazione progettualità ed eventi, networking con docenti e pari) accanto ad opportunità formative mirate sul well-being, per favorire relazioni sociali e senso di appartenenza (Ahn & Davis, 2020; Morris, 2021; Suhlmann et al., 2018).

L'attenzione ai fattori qui brevemente descritti e l'incremento recente degli studi ad essi dedicati evidenzia una transizione in corso che muove da strategie di reazione al disagio, concentrate sul singolo, verso un approccio più sistemico che coinvolga l'intera istituzione, non come soggetto isolato, bensì inserito in un contesto di riferimento, e tutti coloro che ne sono parte, docenti in primis.

## 2. Il progetto di ricerca

### 2.1. Il contesto della ricerca: la teff Academy

Il contesto di ricerca è stato offerto dalla *teff Academy – Teacher Education for a Future in Flux*, un consorzio composto da dieci università europee, istituti scolastici e provider di formazione che ha come mission il miglioramento della formazione iniziale e continua degli insegnanti dei paesi partner coinvolgendo studenti-futuri insegnanti, insegnanti in servizio, formatori e docenti universitari impegnati nella formazione iniziale e continua del corpo docente. Il partenariato internazionale rientra tra le Teacher Academy Erasmus+ volte a promuovere la cooperazione tra i soggetti che si occupano della formazione iniziale e continua degli insegnanti (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/erasmus-teacher-academies>).

La teff Academy, in particolare, intende sviluppare e implementare opportunità di apprendimento *cross-phased* e interdisciplinari rivolte agli insegnanti di ogni disciplina, ordine e grado per tutto il corso della loro carriera, sulla base di un modello di progettazione guidato da standard professionali. Più nel dettaglio, la teff si sta concentrando su quattro aree di competenze: digitali, per la sostenibilità, per la diversità e l'inclusione e per il well-being (Del Gobbo et al., 2022; Frison, 2024). In particolare, una linea di azione della teff si concentra proprio sullo sviluppo di *well-being skills* sia a supporto dei docenti in servizio, che di studenti e studentesse, futuri insegnanti.

## 2.2. Metodo e strumenti

Nell'ambito della teff Academy è stato avviato, con gli studenti e le studentesse futuri insegnanti di scuola primaria, un progetto di ricerca volto a indagare se e come la didattica universitaria possa supportare lo sviluppo di *well-being skills* preziose sia durante il proprio percorso universitario che, successivamente, nel contesto professionale.

Dopo una prima analisi documentale di normative e report, elaborati a livello europeo e dai paesi partner, relativamente al Teacher Well-Being e allo Student Well-Being e successivamente ad una mappatura dei progetti e delle azioni attivate sul tema nelle università del consorzio, è stato messo a punto un disegno di ricerca secondo una strategia *mixed methods* esplorativa ad architettura sequenziale, articolato come segue:

1. fase qualitativa mediante *well-being journal* volta ad indagare i fattori che potranno facilitare il well-being come futuri insegnanti e le strategie per incoraggiare lo sviluppo di *well-being skills*;
  - 1.1. sottofase individuale: elaborazione di un *well-being journal* volto a identificare i fattori che facilitano il well-being secondo la prospettiva di studenti e studentesse, a partire da esperienze concrete associate al benessere;
  - 1.2. sottofase di gruppo: a partire dalla riflessione individuali, definizione, in gruppi di 5-6 rispondenti, di strategie *curriculum-embedded* per incoraggiare lo sviluppo di *well-being skills*.
2. fase quantitativa mediante questionario auto-compilato volto a indagare le prospettive di studenti e studentesse sull'impatto della didattica universitaria sul benessere (in corso).

La scelta di una strategia *mixed methods* esplorativa ad architettura sequenziale ha risposto all'esigenza di effettuare una prima esplorazione del fenomeno (Trinchero & Robasto, 2019), considerata la complessità del costrutto di well-being e la scarsità di risorse e studi precedenti che indagassero la relazione tra well-being e didattica universitaria (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Upsher et al., 2022; Worsley et al., 2020).

Il presente contributo si focalizzerà sulla prima sottofase individuale durante la quale a studenti e studentesse è stata proposta l'elaborazione di un diario riflessivo (Brockbank & McGill, 2006; Moon, 2003), strumento particolarmente noto nell'ambito della formazione degli insegnanti sebbene di norma adottato come strumento di accompagnamento e riflessione durante le esperienze di tirocinio. Nel caso specifico, il *well-being journal* ha avuto l'obiettivo di ricostruire esperienze e situazioni vissute che i partecipanti hanno associato al proprio benessere. Precisamente, sono state proposte agli studenti e alle studentesse sette dimensioni rintracciabili nella letteratura sull'approccio *curriculum-embedded* al well-being e allo sviluppo di *well-being skills*:

- elaborazione e uso del syllabus;

- scelta e proposta di metodi didattici;
- scelta e proposta di metodi e strumenti di valutazione;
- organizzazione del carico;
- opportunità di coinvolgimento attivo nella comunità accademica;
- opportunità formative sul well-being;
- organizzazione studio-vita-lavoro.

Per ciascuna dimensione, i partecipanti sono stati sollecitati ad individuare azioni concrete e relativi esempi sperimentati nel loro percorso universitario e ad indentificarne le ricadute percepite in termini di benessere<sup>3</sup>.

Il contributo fa riferimento al coinvolgimento tra aprile e maggio 2024 di 141 studenti e studentesse frequentanti il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, LM85bis presso l'Università di Firenze (F=137; M=4) che hanno preso parte alla prima sotto-fase individuale qui presentata.

### 2.3. Analisi dei dati

I 141 diari elaborati da studenti e studentesse sono stati sottoposti ad un'analisi qualitativa di contenuto con il software Atlas.ti. Il processo di codifica ha previsto l'assegnazione di codici, seguita dall'aggregazione degli stessi in gruppi tematici, al fine di identificare pattern e tendenze significative nei dati.

La Figura 1 mostra i 10 gruppi di codici che comprendono 157 codici e 3760 citazioni.

| Gruppi di codici                         | Codici | Quot | %     |
|------------------------------------------|--------|------|-------|
| Metodi di apprendimento e insegnamento   | 24     | 620  | 16.49 |
| Coinvolgimento nella comunità accademica | 19     | 509  | 13.54 |
| Syllabus                                 | 16     | 493  | 13.11 |
| Conciliazione studio-vita-lavoro         | 18     | 459  | 12.21 |
| Carico di lavoro                         | 17     | 457  | 12.15 |
| Lavori di gruppo                         | 18     | 436  | 11.6  |
| Metodi valutativi                        | 19     | 426  | 11.33 |
| Opportunità formative sul WB             | 16     | 296  | 8.27  |
| Relazione docente-studente               | 7      | 41   | 1.09  |
| Fattori di contesto                      | 3      | 23   | 1.01  |
|                                          | 157    | 3760 | 100%  |

Figura 1. Gruppi di codici, codici e quotation.

I codici sono stati successivamente raggruppati in tre sottogruppi: Problema, Strategia e Ricaduta. Questa suddivisione permette di concentrarsi su aspetti specifici, favorendo una comprensione più approfondita e mirata dei dati.

La Figura 2 mostra i codici che spiegano circa il 60% delle quotation totali.

| Codici | Sottogruppi | Quot | Gruppi di codici di riferimento |
|--------|-------------|------|---------------------------------|
|--------|-------------|------|---------------------------------|

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulla seconda sotto-fase qualitativa, condotta in gruppo, in cui gli studenti e le studentesse, partendo dalle riflessioni sviluppate nella fase individuale, hanno elaborato possibili strategie curriculum-embedded per promuovere il well-being e lo sviluppo delle well-being skills, si rimanda a Frison (2024).

|                                                    |           |     |                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------|-----------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maggior equilibrio vita-studio/lavoro              | Ricaduta  | 177 | Conciliazione studio-vita-lavoro (136), Syllabus (41)                                                               |
| Aumento della consapevolezza                       | Ricaduta  | 145 | Opportunità formative sul wellbeing (51), Coinvolgimento nella comunità accademica (50), Metodi di valutazione (44) |
| Maggior coinvolgimento                             | Ricaduta  | 124 | Metodi di insegnamento e apprendimento                                                                              |
| Syllabus dettagliato e chiaro                      | Strategia | 123 | Syllabus                                                                                                            |
| Metodi partecipativi                               | Strategia | 122 | Metodi di insegnamento e apprendimento                                                                              |
| Condivisione del sillabo a lezione                 | Strategia | 110 | Syllabus                                                                                                            |
| Calendario dettagliato dei contenuti delle lezioni | Strategia | 105 | Conciliazione studio-vita-lavoro                                                                                    |
| Invito a lezione di professionisti                 | Strategia | 100 | Coinvolgimento nella comunità accademica                                                                            |
| Negoziare le deadline                              | Strategia | 99  | Carico di lavoro                                                                                                    |
| Opportunità di valutazione formativa               | Strategia | 96  | Metodi di valutazione                                                                                               |
| Didattica laboratoriale in coppie o gruppi         | Strategia | 89  | Lavori di gruppo                                                                                                    |
| Organizzazione di workshop sul benessere           | Strategia | 81  | Opportunità formative sul wellbeing                                                                                 |
| Laboratori e uscite sul territorio                 | Strategia | 77  | Coinvolgimento nella comunità accademica                                                                            |
| Partecipazione a progetti con il territorio        | Strategia | 77  | Coinvolgimento nella comunità accademica                                                                            |
| Lavori di gruppo per favore il networking          | Strategia | 76  | Lavori di gruppo                                                                                                    |
| Riduzione dell'incertezza                          | Ricaduta  | 73  | Syllabus                                                                                                            |
| Autovalutazione e valutazione tra pari             | Strategia | 67  | Metodi di valutazione                                                                                               |
| Aumento del senso di appartenenza                  | Ricaduta  | 60  | Coinvolgimento nella comunità accademica                                                                            |
| Videolezioni                                       | Strategia | 58  | Conciliazione studio-vita-lavoro                                                                                    |
| Didattica blended                                  | Strategia | 56  | Metodi di insegnamento e apprendimento                                                                              |
| Prevedere feedback                                 | Strategia | 45  | Metodi di valutazione                                                                                               |
| Analisi e discussione del syllabus                 | Strategia | 40  | Syllabus                                                                                                            |
| Corso sul benessere in classe                      | Strategia | 40  | Opportunità formative sul wellbeing                                                                                 |
| Prove intermedie                                   | Strategia | 40  | Carico di lavoro                                                                                                    |
| Didattica collaborativa                            | Strategia | 39  | Metodi di insegnamento e apprendimento                                                                              |
| Riduzione dell'ansia                               | Ricaduta  | 39  | Conciliazione studio-vita-lavoro                                                                                    |
| Sviluppo di abilità relazionali e sociali          | Ricaduta  | 39  | Lavori di gruppo                                                                                                    |

|                                     |          |    |                                        |
|-------------------------------------|----------|----|----------------------------------------|
| Aumento della motivazione           | Ricaduta | 37 | Metodi di insegnamento e apprendimento |
| Mancanza di progetti sul well-being | Problema | 37 | Opportunità formative sul wellbeing    |

Figura 2. Codici più rilevanti.

Si deve specificare che il 54.76% del totale delle quotation è spiegato dai codici che compongono il sottogruppo “Strategia” mentre il 37.98% sono spiegate dal sottogruppo “Ricaduta”, infine il 7.26% dal sottogruppo “Problema”.

Di seguito (Figure 3-8) verrà fornita una descrizione generale dei gruppi di codici più rilevanti. Le tabelle relative ai gruppi di codici indicano il numero di citazioni associate a ciascun codice all’interno del gruppo. Ogni tabella evidenzia i codici più significativi che spiegano almeno il 60% delle citazioni relative al gruppo di codici. I gruppi di codici e le rispettive tabelle sono presentati in ordine di rilevanza.

*Gruppo di codici: Metodi di insegnamento e apprendimento*

| <b>Gruppo di codici: Metodi di insegnamento e apprendimento</b> | <b>Codice</b>             | <b>Quot</b> | <b>%</b> |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------|----------|
| Ricaduta                                                        | Maggior coinvolgimento    | 124         | 20       |
| Strategia                                                       | Metodi partecipativi      | 122         | 20.08    |
| Strategia                                                       | Didattica blended         | 56          | 9.03     |
| Strategia                                                       | Didattica collaborativa   | 39          | 6.29     |
| Ricaduta                                                        | Aumento della motivazione | 37          | 6.37     |

Figura 3. Gruppo di codici: Metodi di insegnamento e apprendimento.

Il gruppo di codici “Metodi di insegnamento e apprendimento” (16.49%) identifica metodi e strategie che, secondo gli studenti e le studentesse coinvolti, favoriscono il loro coinvolgimento (“maggior coinvolgimento”, 20%) migliorando l’efficacia dell’apprendimento e favorendo così il benessere. Uno studente, infatti, evidenzia come “la scelta di metodi partecipativi [...] con attività mirate al coinvolgimento attivo, sono generalmente seguite con maggiore interesse e curiosità da parte degli studenti”.

Tra le ricadute di una appropriata scelta metodologica, viene citato anche l’“aumento della motivazione” (6.37%), che evidenzia come i metodi di insegnamento possano stimolare l’interesse e la partecipazione attiva degli studenti (“proporre metodi non trasmissivi ma di Cooperative Learning [...] mi ha stimolato e motivato maggiormente nella frequenza di alcuni corsi”).

Tra le strategie adottate dai docenti, i “metodi partecipativi” (20.08%) vengono citati frequentemente in quanto favoriscono l’interazione tra docente e studenti, creando un ambiente di apprendimento più dinamico e inclusivo.

*Gruppo di codici: Coinvolgimento nella comunità accademica*

| <b>Gruppo di codici: Coinvolgimento nella comunità accademica</b> | <b>Codice</b>                      | <b>Quot</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------|----------|
| Strategia                                                         | Invito a lezione di professionisti | 100         | 20.05    |
| Strategia                                                         | Laboratori e uscite sul territorio | 77          | 15.13    |

|           |                                             |    |       |
|-----------|---------------------------------------------|----|-------|
| Strategia | Partecipazione a progetti con il territorio | 77 | 15.13 |
| Ricaduta  | Aumento del senso di appartenenza           | 60 | 12.19 |
| Ricaduta  | Aumento della consapevolezza                | 50 | 10.22 |

Figura 4. Gruppo di codici: Coinvolgimento nella comunità accademica.

Il gruppo di codici “Coinvolgimento nella comunità accademica” (13.54%) si concentra sulle pratiche che favoriscono l’interazione tra gli studenti e la comunità esterna, includendo il coinvolgimento di professionisti, uscite sul territorio e progetti collaborativi con istituti scolastici e enti locali. Tra le strategie, l’“invito a lezione di professionisti” (20.05%) emerge come uno strumento importante per arricchire l’esperienza accademica, permettendo il confronto diretto con esperti del settore e l’applicazione delle conoscenze in contesti reali. Uno studente a tale proposito evidenzia come “entrare in contatto con figure esperte e professionisti, oltre a rendere l’apprendimento più pratico e reale, consente di ampliare la propria rete sociale e di sentirsi meno isolati nel contesto accademico”.

“Laboratori e uscite sul territorio” (15.13%) e “partecipazione a progetti con il territorio” (15.13%) rappresentano, secondo i rispondenti, strategie efficaci per portare gli studenti fuori dall’aula, favorendo un apprendimento esperienziale che connette teoria e pratica.

Tra le ricadute, vengono citate l’“aumento del senso di appartenenza” (12.19%) e l’“aumento della consapevolezza” (10.22%). Con particolare riferimento al senso di appartenenza, una studentessa evidenzia che “entrare in contatto con figure esperte e professionisti, oltre a rendere l’apprendimento più pratico e reale, consente di ampliare la propria rete sociale e di sentirsi meno isolati nel contesto accademico” e un’altra sottolinea che “la sensazione di sentirsi parte di una comunità o di un gruppo e di non sentirsi solo, permette allo studente di vivere in modo diverso momenti di sconforto o di difficoltà”.

#### *Gruppo di codici: Syllabus*

| <b>Gruppo di codici:<br/>Syllabus</b> | <b>Codice</b>                         | <b>Quot</b> | <b>%</b> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------|----------|
| Strategia                             | Syllabus dettagliato e chiaro         | 123         | 25.35    |
| Strategia                             | Condivisione del syllabo a lezione    | 110         | 22.31    |
| Ricaduta                              | Riduzione dell’incertezza             | 73          | 15.21    |
| Ricaduta                              | Maggior equilibrio vita-studio/lavoro | 41          | 8.32     |
| Strategia                             | Analisi e discussione del syllabus    | 40          | 8.11     |

Figura 5. Gruppo di codici: Syllabus.

Il gruppo di codici “Syllabus” (13.11%) si concentra sugli aspetti legati all’organizzazione, alla chiarezza e alla comunicazione del syllabus dell’insegnamento.

La strategia più citata è quella di un “syllabus dettagliato e chiaro” (25.35%), che sottolinea l’importanza di una pianificazione precisa del corso per facilitare la comprensione e la gestione del programma da parte degli studenti. Un’altra strategia rilevante riguarda la “condivisione del syllabo a lezione” (22.31%) mentre, l’“analisi e discussione del syllabus” (8.11%) appare come una pratica utile per garantire che gli studenti siano completamente informati su obiettivi e aspettative del corso avendo anche la possibilità di confrontarsi con il/la docente.

La ricaduta, “riduzione dell’incertezza” (15.21%) sottolinea l’importanza di un syllabus ben strutturato e facilmente accessibile che aiuti a risolvere dubbi e consenta agli studenti di concentrarsi meglio sul contenuto del corso (“Durante l’inizio di un corso, un syllabus ben formulato aiuta a togliere molteplici dubbi che potrebbero riscontrare gli studenti, rendendo anche le stesse lezioni in presenza più ordinate per via di un minore bisogno di utilizzare tempo per rispondere ad eventuali domande”).

Una ricaduta rilevante è quella relativa ad un “maggior equilibrio vita-studio/lavoro” (8.32%), che suggerisce come una pianificazione dettagliata del syllabus possa favorire una gestione più efficace del tempo, bilanciando gli studi con altri impegni. Una studentessa, a tale proposito, evidenzia: “Nel mio caso [il syllabus] è servito proprio a farmi organizzare lo studio in base agli impegni universitari e lavorativi, in modo tale da non ritrovarmi a studiare tutto all’ultimo minuto”.

*Gruppo di codici: Conciliazione studio-vita-lavoro*

| <b>Gruppo di codici:<br/>Conciliazione studio-<br/>vita-lavoro</b> | <b>Codice</b>                                      | <b>Quot</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------|----------|
| Ricaduta                                                           | Maggior equilibrio vita-studio/lavoro              | 136         | 30.03    |
| Strategia                                                          | Calendario dettagliato dei contenuti delle lezioni | 105         | 23.28    |
| Strategie                                                          | Videolezioni                                       | 58          | 13.04    |
| Ricaduta                                                           | Riduzione dell’ansia                               | 39          | 8.5      |
| Strategie                                                          | Aggiornamento di Moodle dopo ogni lezione          | 30          | 6.54     |

Figura 6. Gruppo di codici: Conciliazione studio-vita-lavoro.

Il gruppo di codici “Conciliazione studio-vita-lavoro” (12.21%) aggrega i codici relativi alla ricerca di un bilanciamento tra gli studi, la vita personale e il lavoro.

Nel dettaglio, la ricaduta più significativa rimanda infatti ad un “maggior equilibrio vita-studio/lavoro” (30.03%). Una studentessa evidenzia: “Per fare in modo che lo studente si trovi in una situazione di benessere, è necessario organizzare al meglio studio-vita-lavoro, in modo che lo studente possa dedicare un piccolo spazio al tempo libero. Il tempo libero è importante perché offre una necessaria distrazione dalle pressioni che possono nascere in ambiti scolastici e fornisce una possibilità di relax mentale e fisico”.

Inoltre, il “calendario dettagliato dei contenuti delle lezioni” (23.28%) emerge come un elemento fondamentale per aiutare gli studenti a pianificare il loro tempo e a gestire in modo chiaro e trasparente le aspettative relative al corso. Le strategie individuate includono le “videolezioni” (13.04%) e l’implementazione dell’“aggiornamento di Moodle dopo ogni lezione” (6.54%) per facilitare l’accesso alle risorse didattiche e rimanere aggiornati. La ricaduta “riduzione dell’ansia” (8.5%), evidenzia che l’equilibrio tra studio e vita privata contribuisce anche a una gestione più serena degli impegni accademici e lavorativi. A riguardo, risulta particolarmente eloquente la seguente quotation: “Saper gestire il proprio tempo, i propri impegni personali e la propria mole di studio mi permette di studiare in modo sereno e produttivo per gli esami universitari, evitando il rischio di sovraccarico e ansia”.

*Gruppo di codici: Carico di lavoro*

| Gruppo di codici:<br>Carico di lavoro | Codice                                           | Quot | %     |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------|------|-------|
| Strategia                             | Negoziare le deadline                            | 99   | 18.02 |
| Strategia                             | Prove intermedie                                 | 40   | 7.12  |
| Problema                              | Sovraccarico del materiale richiesto per l'esame | 32   | 6.09  |
| Ricaduta                              | Riduzione dell'ansia                             | 26   | 5.03  |
| Strategia                             | Gestione dell'ansia                              | 24   | 4.27  |
| Strategia                             | Supporto di tutor didattico                      | 24   | 4.27  |
| Strategia                             | Ampliare il materiale di studio (video, ebook)   | 22   | 4.31  |

Figura 7. Gruppo di codici: Carico di lavoro.

Il gruppo di codici “Carico di lavoro” (12.15%) si concentra sulle pratiche e sui problemi legati alla gestione del carico di lavoro durante il percorso accademico.

Tra le strategie, la più rilevante è “negoziare le deadline” (18.02%), che suggerisce l'importanza di stabilire scadenze realistiche e flessibili, consentendo agli studenti di gestire meglio i loro impegni. A riguardo, una studentessa evidenzia: “La negoziazione delle deadline è importante in quanto i docenti non sono a conoscenza di altri progetti in cui gli studenti sono interessati. Per evitare accavallamenti o situazioni di *overload* è necessario comunicare e possibilmente discutere sulle scadenze”. La negoziazione è anche vista come un'apertura del docente all'ascolto dei bisogni degli studenti e contribuisce a una migliore relazione docente-studente.

Un'altra strategia rilevante è l'uso delle “prove intermedie” (7.12%), che offrono agli studenti l'opportunità di valutare il loro apprendimento prima dell'esame finale, riducendo lo stress e migliorando la preparazione.

Tra i problemi emersi, il “sovraccarico del materiale richiesto per l'esame” (6.09%) è una questione rilevante, poiché un carico eccessivo di materiale può portare a difficoltà nell'organizzazione dello studio e aumentare il livello di stress tra gli studenti.

#### *Gruppo di codici: Opportunità formative sul wellbeing*

| Gruppo di codici: Opportunità formative<br>sul wellbeing | Codice                                   | Quot | %     |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|------|-------|
| Strategia                                                | Organizzazione di workshop sul benessere | 81   | 28.24 |
| Ricaduta                                                 | Aumento della consapevolezza             | 51   | 17.53 |
| Strategia                                                | Corso sul benessere in classe            | 40   | 14.15 |
| Problema                                                 | Mancanza di progetti sul wellbeing       | 37   | 13.11 |

Figura 8. Gruppo di codici: Opportunità formative sul wellbeing

Seppur meno rilevante per codici e quotation, si è scelto qui di riportare anche i codici relativi al gruppo “Opportunità formative sul wellbeing” (8.27%).

Tra le strategie più significative, l'“organizzazione di workshop sul benessere” (28.24%) emerge come un'opportunità chiave per sensibilizzare gli studenti riguardo alla gestione

del benessere emotivo e psicologico. Un'altra strategia importante è il “corso sul benessere in classe” (14.15%), che integra la formazione sul benessere direttamente nel curriculum, permettendo agli studenti di acquisire competenze utili durante le lezioni stesse e per il loro futuro professionale.

Risulta particolarmente interessante il commento di una studentessa che evidenzia: “L’esser venuta a conoscenza che ci siano ricerche e studi sul benessere degli studenti e il fatto di aver appreso proprio sulla mia pelle quanto sia importante prendersene cura, mi ha fatto acquisire consapevolezza sulle buone pratiche da adottare per affrontare al meglio la carriera universitaria”.

### 3. Discussione

L’analisi dei diari, in linea con la letteratura, mostra come metodi di insegnamento e apprendimento partecipativi, collaborativi ed *experience-based* siano considerati da studenti e studentesse particolarmente rilevanti per migliorare l’esperienza di apprendimento e vengano collegati ad una situazione di benessere. Seppur qui non riportati nel dettaglio, va evidenziato che anche la scelta del docente dei metodi di valutazione (sebbene meno rilevante in termini di codici e quotation), accanto a quelli di insegnamento e apprendimento, viene associata alla promozione del benessere degli studenti. Opportunità di valutazione formativa, di autovalutazione e di valutazione tra pari oltre che di dare e ricevere feedback, a partire dalle esperienze dei rispondenti, sono percepite come strategie che possono contenere l’ansia da prestazione e favorire una migliore gestione del carico di lavoro in quanto favoriscono consapevolezza e assunzione di responsabilità rispetto al proprio percorso di apprendimento.

La centralità della collaborazione docente-studente e della collaborazione tra pari emerge chiaramente dal riferimento ai lavori di gruppo e alla loro organizzazione oltre che alle opportunità di essere parte attiva, come studenti, nell’organizzazione delle attività, delle prove e delle relative deadline. A riguardo, il syllabus viene riconosciuto, quando accuratamente elaborato e condiviso ad inizio insegnamento, come uno strumento essenziale per gestire al meglio la propria organizzazione del percorso di studi e la partecipazione al corso e viene evidenziato come possa influire positivamente sull’esperienza accademica degli studenti e delle studentesse, riducendo incertezze, frustrazione e consentendo un miglioramento dell’equilibrio tra le diverse aree della vita. Emerge, dunque, chiaramente come la partecipazione attiva e le opportunità di coinvolgimento nell’organizzazione dell’insegnamento vengano riconosciute come fattori facilitanti il benessere e ostacolanti situazioni di disagio e di stress.

Il coinvolgimento non viene citato esclusivamente con riferimento al singolo insegnamento ma anche, più ampiamente, con riferimento alla vita universitaria. I codici collegati alla partecipazione alla vita universitaria e allo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità accademica e al territorio in cui essa si situa, segnalano la centralità di una formazione “completa” che sostenga l’esperienza formativa di studenti e studentesse a 360 gradi, considerando lo sviluppo di conoscenze e di competenze professionali ma anche di relazionali fondamentali per il loro futuro personale e professionale. L’insistenza sul senso di appartenenza indica che esperienze di coinvolgimento con la comunità accademica contribuiscono a rafforzare il legame degli studenti con il loro ambiente di studio e con il mondo professionale.

Dalla prospettiva dello sviluppo di well-being skills, i rispondenti collegano gli eventi e le strategie rintracciate come associate al proprio benessere favorevoli per lo sviluppo di abilità relazionali e sociali che hanno a che vedere con competenze comunicative, di collaborazione e di gestione dei conflitti, preziose sia nel contesto accademico che in quello professionale.

Un aspetto che emerge chiaramente dai testi analizzati è come il tema del proprio benessere, indipendentemente dalla sua connessione con la didattica universitaria, risulti pressoché nuovo agli studenti coinvolti. I rispondenti esplicitano stupore e curiosità verso l'opportunità di aderire ad iniziative che siano pensate per incoraggiare il loro well-being come studenti universitari e favorire lo sviluppo di abilità e competenze che possano supportarli nel loro percorso sia accademico che personale e professionale. È interessante osservare come l'aumento della consapevolezza emerga come un codice ricorrente trasversalmente a diversi gruppi di codici, legandosi sia alla partecipazione attiva nella comunità universitaria, che favorisce la costruzione di relazioni di supporto, sia all'adesione a iniziative specifiche volte al well-being.

Un limite evidente di questa prima fase del progetto di ricerca è costituito indubbiamente dal numero circoscritto di studenti e studentesse coinvolti. Va tuttavia evidenziato che si tratta di una fase qualitativa che anticipa una seconda fase quantitativa che vedrà la somministrazione su larga scala di un questionario auto-compilato la cui diffusione sarà sostenuta dalla rete *teff*. Nel contempo, lo studio in corso sullo *Student Well-being* a livello universitario e i risultati di questa prima fase qualitativa stanno orientando la progettazione del contributo dell'Università di Firenze alla progettazione di un *Digital Learning Module* sul well-being, output della *teff Academy* rivolto a studenti e studentesse futuri insegnanti.

Nella cornice qui presentata, sensibilizzare gli studenti sull'importanza del benessere e sulla necessità di prendersi cura della propria salute mentale e fisica diviene infatti imperativo così come coinvolgere la comunità docente in occasioni di formazione che rendano manifeste le ricadute che le scelte metodologiche possono avere sul benessere di studenti e studentesse.

### Riferimenti bibliografici

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: a quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136–149.
- Barden, N., & Caleb, R. (2019). *Student mental health and wellbeing in higher education: A practical guide*. Sage.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Breedvelt, J. J., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Gilbody, S., Bockting, C. L., Cuijpers, P., & Ebert, D. D. (2019). The effects of meditation, yoga, and mindfulness on depression, anxiety, and stress in tertiary education students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 193. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00193>

- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Kogan Page.
- Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a whole of curriculum approach to student wellbeing. *Student Success*, 10(3), 55–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1417>
- Center for Teaching and Learning. (2022). *Promoting student well-being in learning environments: A guide for instructors*. Washington University in St. Louis. <https://ctl.wustl.edu/well-being/>
- Chansaengsee, S. (2017). Time management for work-life and study-life balance. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts)*, 10(5), 20–34.
- Counseling and Mental Health Center. (2019). *Texas well-being: Promoting well-being in learning environments guidebook*. The University of Texas.
- Crawford, N., & Johns, S. (2018). An academic's role? Supporting student wellbeing in pre-university enabling programs. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(3). <https://doi.org/10.53761/1.15.3.2>
- Davies, M. (2018). The SLL Resilience Programme: fostering wellbeing skills at the University of Reading. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 2(1). <https://centaur.reading.ac.uk/75848/>
- Del Gobbo, G., Frison, D., Bresges, A., Dawkins, D. J., Springob, J., Túri, I., Solis Becerra, J. A., & Hersant, M. (2023). Sustainability, health care, well-being and inclusion: toward new professional standards for the teachers of the future. *Nuova Secondaria Ricerca*, (5)2023, 146–154.
- DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 538–544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frison, D. (2024). *Teacher Well-being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Pensa Multimedia.
- Gozzoli C., D'Angelo, C., Frascaroli, D., & Gazzaroli, D. (2017). Benessere e malessere degli insegnanti: cosa protegge e cosa espone? *Psicologia dell'Educazione*, (2017)1, 71–81.
- Houghton, A. M., & Anderson, J. (2017). Embedding mental wellbeing in the curriculum: maximising success in higher education. *Higher Education Academy*, 68, 1–44.
- Hughes, G., Panjwani, M., Tulcidas, P., Byrom, N. (2018). *Student mental health: The role and responsibilities of academics*. Student Minds.

- Hughes, G., & Spanner, L. (2019). *The university mental health charter*. Leeds.
- Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Mondadori.
- Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2007). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario*. FrancoAngeli.
- Ihm, L., Zhang, H., van Vijfeijken, A., & Waugh, M. G. (2021). Impacts of the Covid-19 pandemic on the health of university students. *The International journal of health planning and management*, 36(3), 618–627. <https://doi.org/10.1002/hpm.3145>
- Lowe, J., & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225–238. <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin–Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 27, 73–99.
- Kötter, T., Wagner, J., L. Brüheim, & Voltmer, E. (2017). Perceived Medical School Stress of Undergraduate Medical Students Predicts Academic Performance: An Observational Study. *BMC Medical Education*, 17(1), 256. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1091-0>
- Lemyre, A., Palmer-Cooper, E., & Messina, J. P. (2023). Wellbeing among university students during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Public Health*, 222, 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.07.001>
- Lucciarini, E. (2022). Wellbeing skills in the classroom: exploring the right match for every teacher and school. *European Congress of Positive Psychology Symposium 2022*.
- Lucciarini, E., Bressoud, N., & Gay, P. (2022, November). Using feedback to enhance both academic skills and explicit wellbeing skills: presentation of a novel evidence-based tool. *In 23rd Annual Meeting of the Association for Educational Assessment– Europe*.
- Moon, J. (2003). *Learning Journals and Logs, Reflective Diaries. Good Practice in Teaching and Learning*. University College Dublin.
- Morosanu, L., Handley, K., & O'Donovan, B. (2010). Seeking support: researching first year students' experiences of coping with academic life. *Higher education research & development*, 29(6), 665–678.
- Morris, C. (2021). “Peering through the window looking in”: Postgraduate experiences of non-belonging and belonging in relation to mental health and wellbeing. *Stud. Graduate Postdoctoral Educ.* 12, 131–144. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i3.3148>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publications. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publications. [https://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2015-en](https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en)
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2020). *Teachers' Well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Education Working. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Pascoe, M., S. Hetrick, & Parker, A. (2020). The Impact of Stress on Students in Secondary School and Higher Education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Picton, A. (2021). Work-life balance in medical students: self-care in a culture of self-sacrifice. *BMC Medical Education*, 21, 1–12.
- Ribeiro, I., R. Pereira, I. Freire, B. de Oliveira, C. Casotti, & Boery, E. (2018). Stress and Quality of Life among University Students: A Systematic Literature Review. *Health Professions Education*, 4(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rossi, L., Castellana, G., & Botta, E. (2023a). La percezione di efficacia e di disagio nelle pratiche dei docenti: esiti di un'indagine condotta nel percorso di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 158–181. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.739>
- Rossi, L., Castellana, G., & Botta, E. (2023b). Un'indagine sui fattori di benessere/disagio e sulla riflessività dei docenti nei processi di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma. *Q-TIMES*, 2(1), 376–397.
- Sampson, K., Priestley, M., Dodd, A. L., Broglia, E., Wykes, T., Robotham, D., Tyrrell, K., Vega, M. O., & Byrom, N. C. (2022). Key questions: research priorities for student mental health. *BJPsych open*, 8(3), e90.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M2), 21.
- Smith, A. P. (2019). Student workload, wellbeing and academic attainment. In *Human Mental Workload: Models and Applications: Third International Symposium, H-WORKLOAD 2019, Rome, Italy, November 14–15, 2019, Proceedings 3* (pp. 35–47). Springer International Publishing.
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., & Black, T. (2016). Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, 6(3), 90–99.

- Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 102–119.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Soc. Psychol.* 49, 16–28.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Turner, M., Holdsworth, S., & Scott-Young, C. M. (2017). Resilience at university: The development and testing of a new measure. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 386–400.
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022a). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37(6), 100464.
- Upsher, R., Percy, Z., Nobili, A., Foster, J., Hughes, G., & Byrom, N. (2022b). A non-randomised controlled study of interventions embedded in the curriculum to improve student wellbeing at University. *Education Sciences*, 12(9), 622.
- Upsher, R., Percy, Z., Cappiello, L., Byrom, N., Hughes, G., Oates, J., Nobili, A., Rakow, K., Anaukwu, C., & Foster, J. (2023). Understanding how the university curriculum impacts student wellbeing: A qualitative study. *Higher Education*, 86(5), 1213–1232.
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S., & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 621–637.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publications.
- Winder, L., Stanley-Clarke, N., Maris, R., Hay, A., & Knook, J. (2024). Wellbeing education increases skills and knowledge among tertiary students in the agricultural sector: insights from a mixed methods study. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 1–17.
- Worsley, J.D., Pennington, A. & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLoS ONE* 17(7), e0266725.
- Yusufov, M., Nicoloso-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., & Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132–145.
- Zini, A., & Scipione, L. (2024). Il benessere a scuola: sviluppo e risultati di un'inchiesta partecipativa. *Q-Times Webmagazine*, XVI(3), 644–656.