

Relazione finale delle attività svolte dall'Università degli Studi di Sassari nell'ambito del progetto PRISMA: Promuovere Risorse Individuali e Sociali nel Mondo Accademico – Università per il benessere, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito dell'Avviso 1159 e del relativo bando PRO-BEN 2023. Responsabile scientifica: prof.ssa Patrizia Patrizi

Staff:

- Patrizia PATRIZI - Responsabile scientifica;
- Ernesto LODI – Coordinatore delle attività progettuali;
- Gian Luigi LEPRI – Supervisore metodologico del progetto e del SCA;
- Lucrezia PERRELLA – Responsabile attività di ricerca;
- Debora MORETTI – Gruppo di ricerca;
- Martina TEDDE – Gruppo di ricerca;
- Giovanna COTTU - Psicologa e psicoterapeuta del SCA;
- Debora PALAMÀ - Psicologa e psicoterapeuta del SCA;
- Rosellina PONTI - Psicologa e psicoterapeuta del SCA;
- Maria Luisa SCARPA - Psicologa e psicoterapeuta del SCA;
- Adriana SABA - Psicologa e psicoterapeuta del SCA;
- Eleonora SECCHI - Accoglienza psicologica studenti del SCA;
- Luigi MARA - Facilitatore *circle*;
- Alessia MARREU - Gestione relazioni con le/gli studenti del SCA.

Le azioni progettuali attuate dall'Università di Sassari riguardano:

- 1) rilevazione quali-quantitativa del benessere e degli stili di vita degli/delle studenti;
- 2) consulenze individuali e di gruppo presso il Servizio di counseling e sostegno psicologico di Ateneo;
- 3) coordinamento e supervisione metodologica agli/alle operatori/trici del progetto e del Servizio di counseling;
- 4) *circle* tra studenti per discutere e confrontarsi sulla vita universitaria e su come migliorarne la qualità, nonch per promuovere il senso di comunità accademica;
- 5) attività sportive svolte in collaborazione con il CUS di Sassari;
- 6) seminari e giornate tematiche rivolti a studenti, personale docente e tecnico-amministrativo-bibliotecario di Ateneo, sia in presenza che a distanza.

Di seguito i risultati raggiunti nel primo di attività.

1. Rilevazione quali-quantitativa del benessere e degli stili di vita degli/delle studenti

1.1. Indagine quantitativa

Hanno partecipato all'indagine 778 studenti di età compresa tra 19 e 69 anni (M=27,9; D.S.=9,9) non bilanciati per genere (71,7% F, 27,6% M e 0,6 % altro) e, di questi, 756 (97,2%) sono di nazionalità italiana e 22 di nazionalità straniera (1,2% paesi europei e 1,7% paesi extra europei).

I partecipanti provengono da tutti i dipartimenti, in particolare l'1,5% (27) da Agraria, l'1% (18) da Architettura, design, urbanistica, il 3,1% (55) da Giurisprudenza, il 7,2% (127) da Medicina, chirurgia e farmacia, l'1% (17) da Medicina veterinaria, il 3,8% (68) da Scienze biomediche, meno dell'1% (16) da

Scienze chimiche, fisiche, matematiche e naturali, l'1,2% (22) da Scienze economiche e aziendali, il 17,7% (313) da Scienze umanistiche e sociali e il 6,5% (115) da Storia, scienze dell'uomo e della formazione.

Il 71,7% dei partecipanti frequenta un corso di laurea triennale, il 9,9% un corso di laurea specialistica magistrale, il 12,6% un corso di laurea magistrale a ciclo unico e il 5,8% un corso post-lauream (es. Master, dottorato, scuole di specializzazione); l'84,8% delle/degli studenti afferma di studiare a tempo pieno mentre il 15,2% part-time. I corsi di laurea sono rientrati nelle seguenti aree: medico-sanitaria (18,6%), umanistica-sociale (65%) e scientifico-tecnologica (16,3%).

Il 33,7% sono studenti in sede mentre il 66,3% sono studenti fuori sede, in particolare il 31,7% è una/o studente fuori sede pendolare e il 34,4% è una/o studente fuori sede domiciliata/o.

Il 7,2% dei/delle rispondenti (56) ha indicato di avere una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), in particolare: 35 (F) Discalculia (4,5%), 34 (F) Dislessia (4,3%), 16 (F) Disgrafia (2%) e 15 (F) Disortografia (1,9%). Il 41,8% (18) degli/delle studenti con un DSA certificato è attualmente in carico presso il servizio di inclusione per DSA e disabilità dell'Ateneo. Inoltre, il 3,1% (54) dei/delle rispondenti dichiara di avere una certificazione per disabilità/invalidità e, di questi, 10 studenti sono attualmente in carico al Servizio di inclusione per DSA e disabilità dell'Ateneo.

Relativamente all'accesso a servizi che erogano supporto psicologico, 325 partecipanti (41,8%) dichiarano di averne usufruito. Specificamente, 249 (32%) si sono rivolti a professionisti/e in ambito privato, 79 (10,1%) in ambito pubblico e 41 (5,2%) presso lo sportello di counseling attualmente attivo all'università. Di questi, 127 (16,3%) riferiscono di svolgere attualmente un percorso di sostegno psicologico.

Tutti/e gli/le studenti hanno dato il loro consenso a partecipare alla ricerca e, consapevoli della futura pubblicazione dei risultati generali, hanno compilato un sondaggio online. Il sondaggio online è stato costruito trasponendo le scale standardizzate e le domande sui dati demografici (si rimanda a pag. 13 per le specifiche sugli strumenti utilizzati) su un modulo di Google.

I/le partecipanti sono stati/e reclutati/e secondo un criterio di convenienza: (a) andando nelle aule durante le lezioni universitarie, coinvolgendo altri/e docenti; (b) inserendo annunci pubblicitari sui siti web istituzionali dell'Università; (c) utilizzando piattaforme social; (d) diffondendo informazioni sulla possibilità di partecipare alla ricerca via e-mail. Inoltre, non sono stati applicati criteri di esclusione.

Il questionario, compilato individualmente e completamente anonimo, ha richiesto circa 15-20 minuti per essere completato. I/le partecipanti erano liberi di abbandonare lo studio in qualsiasi momento.

La ricerca ha seguito le norme etiche dell'Associazione Italiana di Psicologia per la ricerca psicologica, del Codice deontologico degli psicologi italiani e della Dichiarazione di Helsinki.

Il software utilizzato per l'analisi dei dati è stato IBM SPSS Statistics versione 29.0 per calcolare le statistiche descrittive e le differenze nelle medie tra gruppi di studenti attraverso il t test per campioni indipendenti e l'analisi della varianza (ANOVA one-way con post-hoc di Duncan).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in base al genere (tab. 1), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi, in particolare:

- CSS, in 2 delle 5 sub-dimensioni della soddisfazione accademica, ovvero le sub-dimensioni della "Soddisfazione per le relazioni" e "Soddisfazione per lo Studio", nonché nella soddisfazione accademica totale, in cui gli uomini riportano maggiore soddisfazione rispetto alle donne.
- MHC-SF, in tutte le sub-dimensioni della scala, incluso il benessere psicologico totale, in cui gli uomini riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto alle donne.
- ACU, dove gli uomini riportano maggiori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario rispetto alle donne.

- SMSSP, nella sola sub-dimensione “Altro significativo”, dove gli uomini riportano maggiori livelli di supporto sociale percepito rispetto alle donne.
- GAD-2, dove gli uomini riportano maggiori livelli di ansia rispetto alle donne.
- PHQ-2, dove gli uomini riportano minori livelli di depressione rispetto alle donne.
- PSS-4, dove gli uomini riportano minori livelli di depressione rispetto alle donne.

Tabella 1. T-test: differenze nelle medie delle scale con il genere

Scale	Genere	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Uomo	215	8,02	4,80	-0,29	,766	5,14
	Donna	558	8,14	5,27			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Uomo	215	16,47	3,31	0,13	,896	3,36
	Donna	558	16,44	3,37			
Soddisfazione per i servizi	Uomo	215	12,96	3,57	1,63	,103	3,48
	Donna	558	12,50	3,44			
Soddisfazione per le relazioni	Uomo	215	13,78	4,13	2,05	,040	4,42
	Donna	558	13,08	4,52			
Soddisfazione per lo Studio	Uomo	215	14,50	3,79	2,49	,013	3,77
	Donna	558	13,75	3,77			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Uomo	215	16,14	3,69	0,78	,432	3,67
	Donna	558	15,91	3,66			
Totale Soddisfazione accademica	Uomo	215	73,86	13,97	2,04	,041	13,86
	Donna	556	71,58	13,81			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Uomo	215	11,04	2,71	2,75	,006	2,71
	Donna	558	10,44	2,70			
SWB	Uomo	215	15,02	4,36	2,86	,004	4,20
	Donna	558	14,06	4,14			
PWB	Uomo	215	22,89	4,52	2,54	,011	5,02
	Donna	558	21,92	5,20			
Benessere totale	Uomo	215	48,95	10,21	2,97	,003	10,60
	Donna	558	46,42	10,75			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							

Senso di appartenenza al contesto universitario	Uomo	215	21,33	5,71	2,85	,005	6,00
	Donna	558	19,90	6,11			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Uomo	215	37,24	8,00	1,48	,138	8,50
	Donna	558	35,69	8,68			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Uomo	215	21,75	6,00	1,13	,258	6,65
	Donna	558	20,81	6,89			
Amici	Uomo	215	21,78	6,42	0,22	,823	6,63
	Donna	558	19,86	6,70			
Altro significativo	Uomo	215	22,50	7,11	-2,21	,027	6,63
	Donna	558	21,31	6,44			
Totale supporto sociale	Uomo	215	66,02	15,68	-0,41	,675	16,17
	Donna	558	61,97	16,36			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Uomo	215	2,78	1,90	-3,61	<,001	1,96
	Donna	558	2,31	1,98			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Uomo	215	2,57	1,89	-4,87	<,001	1,96
	Donna	558	3,32	1,98			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Uomo	215	6,80	3,74	-2,31	,021	3,80
	Donna	558	7,51	3,83			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,766$); le sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,896$), "Soddisfazione per i servizi" ($p=,103$) e "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi" ($p=,432$); nelle sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,258$) e "Amici" ($p=,823$), nonché nel supporto sociale totale ($p=,675$) della scala SMSSP.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base alla nazionalità** (tab. 2), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi, in particolare:

- CSS, in 2 delle 5 sub-dimensioni della soddisfazione accademica, ovvero le sub-dimensioni della "Soddisfazione per i servizi" e "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi", in cui gli/le studenti stranieri/e riportano maggiore soddisfazione rispetto agli/alle studenti italiani/e in entrambe le sub-dimensioni della scala.
- MHC-SF, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero la sub-dimensione "SWB", nonché rispetto

il benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti stranieri/e riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto agli/alle studenti italiani/e.

- SMSSP, in 2 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero “Amici” e “Altro significativo”, nonché nel supporto sociale totale, dove gli/le studenti italiani/e riportano maggiori livelli di supporto sociale percepito rispetto agli/alle studenti stranieri/e.

Tabella 2. T-test: differenze nelle medie delle scale con la nazionalità

Scale	Nazionalità	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Italiana	756	8,10	5,15	0,04	,964	5,14
	Straniera	22	8,05	4,70			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Italiana	756	16,46	3,38	-0,58	,564	3,35
	Straniera	22	16,73	2,07			
Soddisfazione per i servizi	Italiana	756	12,58	3,48	-2,48	,013	3,48
	Straniera	22	14,45	3,71			
Soddisfazione per le relazioni	Italiana	756	13,24	4,44	-1,17	,240	4,42
	Straniera	22	14,36	3,61			
Soddisfazione per lo Studio	Italiana	756	13,95	3,80	-0,83	,405	3,79
	Straniera	22	14,64	3,12			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Italiana	756	15,94	3,69	-2,13	,033	3,66
	Straniera	22	17,64	2,55			
Totale Soddisfazione accademica	Italiana	753	72,06	13,95	-1,91	,055	13,86
	Straniera	22	77,82	10,10			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Italiana	756	10,59	2,74	-0,54	,586	2,73
	Straniera	22	10,91	2,15			
SWB	Italiana	756	14,24	4,22	-2,42	,015	4,21
	Straniera	22	16,45	3,75			
PWB	Italiana	756	22,15	5,05	-1,20	,230	5,03
	Straniera	22	23,45	4,57			
Benessere totale	Italiana	756	46,98	10,71	-2,12	,044	10,65
	Straniera	22	50,82	8,26			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
	Italiana	756	21,12	6,06	0,19	,847	6,04

Senso di appartenenza al contesto universitario	Straniera	22	20,86	4,94			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Italiana	756	37,01	8,54	0,00	,997	8,53
	Straniera	22	37,00	8,13			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Italiana	756	21,67	6,64	1,70	,089	6,63
	Straniera	22	19,23	6,03			
Amici	Italiana	756	21,60	6,54	2,75	,006	6,58
	Straniera	22	17,68	7,80			
Altro significativo	Italiana	756	22,43	6,62	2,76	,006	6,64
	Straniera	22	18,45	7,26			
Totale supporto sociale	Italiana	756	65,70	16,01	2,97	,003	16,07
	Straniera	22	55,36	17,96			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Italiana	756	2,71	1,99	-0,52	,603	1,97
	Straniera	22	2,86	1,35			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Italiana	756	3,11	2,00	-0,35	,726	1,98
	Straniera	22	3,23	1,47			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Italiana	756	7,30	3,85	-0,34	,731	3,82
	Straniera	22	7,50	2,57			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,964$); le sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,564$), "Soddisfazione per le relazioni" ($p=,240$) e "Soddisfazione per lo studio" ($p=,405$), nonché la soddisfazione accademica totale ($p=,055$); le sub-dimensioni "EWB" ($p=,586$) e "PWB" ($p=,230$) della scala MHC-SF; il senso di appartenenza al contesto universitario ($p=,847$); la grinta accademica ($p=,997$); la sub-dimensione "Famiglia" ($p=,089$) della scala SMSSP; le scale GAD-2 ($p=,603$), PHQ-2 ($p=,726$) e PSS-4 ($p=,731$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base al corso di studi frequentato** (tabella 3), i risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative nelle scale:

- C-Sat, in 4 delle 5 sub-dimensioni della scala, ovvero:
 - "Soddisfazione per i servizi", in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale i livelli più alti. Gli/le studenti triennali e post-laurea non

- mostrano differenze con gli altri gruppi;
- “Soddisfazione per le relazioni”, dove gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale, triennale e post-lauream i livelli più alti, i/le quali però non differiscono tra di loro;
- “Soddisfazione per lo studio”, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale e magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di soddisfazione più bassi, senza differenze tra i due gruppi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale e post-lauream i livelli più alti, senza differenze tra i due gruppi;
- “Soddisfazione per l’utilità del corso di studi”, dove gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale, laurea specialistica magistrale e post-lauream mostrano i livelli di soddisfazione più bassi, senza differenze tra i due gruppi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico i livelli più alti.
- MCH-SF, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, nonché nel benessere psicologico totale, in particolare:
 - “SWB”, dove gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico e post-lauream mostrano i livelli di SWB più bassi, senza differenze tra di loro, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale i livelli più alti. Gli/le studenti triennali non mostrano differenze con gli altri gruppi;
 - Benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di SWB più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale i livelli più alti. Gli studenti triennali e post-lauream non mostrano differenze con gli altri gruppi.
- ACU, dove gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di senso di appartenenza al contesto universitario più bassi mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale, triennale e post-lauream i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro.
- GRIT, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale e magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di grinta accademica più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso post-lauream i livelli più alti. gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale non mostrano differenze con gli altri gruppi.
- SMSSP, nella sola sub-dimensione degli “amici”, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale e magistrale a ciclo unico mostrano i livelli di supporto sociale percepito dagli amici più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso post-lauream i livelli più alti. Gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale non mostrano differenze con gli altri gruppi.
- GAD-2, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale mostrano i livelli di di ansia più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico i livelli più alti. gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale e post-lauream non mostrano differenze con gli altri gruppi.
- PHQ-2, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea specialistica magistrale e post-lauream mostrano i livelli di depressione più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico i livelli più alti. gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale non mostrano differenze con gli altri gruppi.

- PSS-4, in cui gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea triennale, specialistica magistrale e post-lauream mostrano i livelli di stress più bassi, mentre gli/le studenti iscritti/e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico i livelli più alti.

Tabella 3. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base al corso di studi

Scale	p	N	Triennale	N	Magistrale	N	Post-laurea	N	Mag. ciclo unico
Intenzione di abbandonare/cambiare università	,089	558	8,24 ^a	77	6,75 ^{ab}	45	7,71 ^{ab}	98	8,49 ^b
College Satisfaction Scale (CSS)									
Soddisfazione per la scelta	,587	558	16,46 ^a	77	16,90 ^a	45	16,16 ^a	98	16,29 ^a
Soddisfazione per i servizi	,010	558	12,74 ^{ab}	77	13,31 ^b	45	12,22 ^{ab}	98	11,67 ^a
Soddisfazione per le relazioni	,003	558	13,53 ^b	77	13,16 ^b	45	13,53 ^b	98	11,73 ^a
Soddisfazione per lo studio	<,001	558	13,87 ^a	77	15,40 ^b	45	15,20 ^b	98	12,86 ^a
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	<,001	558	15,91 ^a	77	15,25 ^a	45	15,02 ^a	98	17,49 ^b
Totale soddisfazione accademica	,288	558	72,37 ^a	77	74,01 ^a	45	72,13 ^a	98	70,04 ^a
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)									
EWB	,194	558	10,60 ^a	77	11,04 ^a	45	10,73 ^a	98	10,15 ^a
SWB	,015	558	14,34 ^{ab}	77	15,47 ^b	45	13,76 ^a	98	13,48 ^a
PWB	,084	558	22,18 ^{ab}	77	22,96 ^b	45	22,98 ^b	98	21,20 ^a
Benessere totale	,041	558	47,12 ^{ab}	77	49,47 ^b	45	47,47 ^{ab}	98	44,84 ^a
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)									
Senso di appartenenza al contesto universitario	,002	558	21,33 ^b	77	22,01 ^b	45	21,36 ^b	98	19,02 ^a
Academic grit scale									
Grinta accademica	,010	558	36,58 ^a	77	38,82 ^{ab}	45	40,18 ^b	98	36,58 ^a
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)									
Famiglia	,604	558	21,73 ^a	77	20,99 ^a	45	22,24 ^a	98	21,09 ^a
Amici	,021	558	21,64 ^{ab}	77	21,06 ^a	45	23,53 ^b	98	20,03 ^a
Altro significativo	,607	558	22,37 ^a	77	22,39 ^a	45	23,13 ^a	98	21,60 ^a
Totale supporto sociale	,149	558	65,73 ^{ab}	77	64,44 ^{ab}	45	68,91 ^b	98	62,72 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)									
Ansia	,004	558	2,67 ^{ab}	77	2,22 ^a	45	2,78 ^{ab}	98	3,29 ^b
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)									

Depressione	,006	558	3,13 ^{ab}	77	2,58 ^a	45	2,80 ^a	98	3,60 ^b
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)									
Stress	,002	558	7,26 ^a	77	6,49 ^a	45	6,64 ^a	98	8,51 ^b

L'ANOVA non rileva invece differenze tra le medie dei tre gruppi rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,089$); alla sub-dimensione della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,587$) nonché nella soddisfazione accademica totale ($p=,288$) della scala CSS; nelle sub-dimensioni EWB ($p=,194$) e PWB ($p=,84$) della scala MHC-SF; nelle sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,604$) e "Altro significativo" ($p=,607$), nonché nel supporto sociale totale ($p=,149$) della scala SMSSP.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base all'area del corso di studi** (tabella 4), i risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative nelle scale:

- Intenzione di abbandonare/cambiare università, dove gli/le studenti di area umanistico-sociale e medico-sanitaria mostrano i livelli di abbandono più bassi e gli/le studenti di area scientifico-tecnologica più alti.
- CSS, in 4 delle 5 sub-dimensioni della scala, ovvero:
 - "Soddisfazione per la scelta del corso di studi", in cui gli/le studenti di area scientifico-tecnologica mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti di area umanistico-sociale e medico-sanitaria i livelli più alti, senza differire tra di loro;
 - "Soddisfazione per i servizi", in cui gli/le studenti di area medico-sanitaria mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti di area umanistico-sociale e scientifico-tecnologica i livelli più alti, senza differire tra di loro;
 - "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi", in cui gli/le studenti di area scientifico-tecnologica e umanistico-sociale mostrano i livelli di soddisfazione più bassi, senza differire tra di loro, mentre gli/le studenti di area medico-sanitaria i livelli più alti.

Tabella 4. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base all'area di studi

Scale	p	N	Umanistica-sociale	N	Medico-sanitaria	N	Scientifico-tecnologica
Intenzione di abbandonare/cambiare università	,005	506	7,76 ^a	145	8,12 ^a	127	9,40 ^b
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	,014	506	16,55 ^b	145	16,83 ^b	127	15,71 ^a
Soddisfazione per i servizi	<,001	506	12,99 ^b	145	11,54 ^a	127	12,41 ^b
Soddisfazione per le relazioni	,830	506	13,21 ^a	145	13,46 ^a	127	13,31 ^a
Soddisfazione per lo studio	,168	506	14,07 ^a	145	14,13 ^a	127	13,39 ^a
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	<,001	506	15,61 ^a	145	17,74 ^b	127	15,50 ^a
Totale soddisfazione accademica	,156	506	72,33 ^{ab}	145	73,55 ^b	127	70,32 ^a
Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)							

EWB	,240	506	10,72 ^a	145	10,39 ^a	127	10,35 ^a
SWB	,525	506	14,43 ^a	145	14,03 ^a	127	14,12 ^a
PWB	,202	506	22,42 ^a	145	21,64 ^a	127	21,88 ^a
Benessere totale	,230	506	47,56 ^a	145	46,07 ^a	127	46,35 ^a
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	,394	506	21,29 ^a	145	20,51 ^a	127	21,09 ^a
Academic grit scale							
Grinta accademica	,141	506	36,97 ^{ab}	145	38,02 ^b	127	35,98 ^a
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	,305	506	21,45 ^a	145	22,37 ^a	127	21,35 ^a
Amici	,677	506	21,64 ^a	145	21,30 ^a	127	21,12 ^a
Altro significativo	,113	506	22,68 ^a	145	21,63 ^a	127	21,64 ^a
Totale supporto sociale	,580	506	65,77 ^a	145	65,30 ^a	127	64,10 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	,563	506	2,66 ^a	145	2,86 ^a	127	2,75 ^a
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	,449	506	3,08 ^a	145	3,30 ^a	127	3,06 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	,581	506	7,22 ^a	145	7,59 ^a	127	7,34 ^a

L'ANOVA non rileva invece differenze tra le medie dei tre gruppi rispetto: alle sub-dimensioni della "Soddisfazione per le relazioni" ($p=,830$) e "Soddisfazione per lo studio" ($p=,168$) nonché nella soddisfazione accademica totale ($p=,156$) della scala CSS; in nessuna delle sub-dimensioni delle scale MHC-SF e SMSSP, nelle scale ACU, GRIT, GAD-2, PHQ-2 e PSS-4.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale con il **tempo dedicato allo studio** (tab. 5), emergono differenze statisticamente significative tra chi studia part-time e chi a tempo pieno. In particolare:

- CSS, in 3 delle 5 sub-dimensioni della soddisfazione accademica, ovvero le sub-dimensioni della:
 - "Soddisfazione per i servizi", dove gli/le studenti che studiano part-time riportano maggiore soddisfazione rispetto agli/alle studenti che studiano a tempo pieno;
 - "Soddisfazione per le relazioni", dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiore soddisfazione rispetto agli/alle studenti che studiano part-time;
 - "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi", dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiore soddisfazione rispetto agli/alle studenti che studiano a part-time.
- MHC-SF, in 2 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero le sub-dimensioni "SWB" e "PWB", nonché rispetto il benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti che

studiano part-time riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto agli/alle studenti che studiano a tempo pieno.

- ACU, dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario rispetto agli/alle studenti che studiano part-time.
- SMSSP, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero “Amici”, nonché nel supporto sociale totale, dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiori livelli di supporto sociale percepito rispetto agli/alle studenti che studiano part-time.
- GAD-2, dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiori livelli di ansia rispetto agli/alle studenti che studiano part-time.
- PHQ-2, dove gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiori livelli di depressione rispetto agli/alle studenti che studiano part-time.

Tabella 5. T-test: differenze nelle medie delle scale con il tempo dedicato allo studio

Scale	Tempo dedicato allo studio	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	A tempo pieno	660	7,98	5,06	-1,51	,130	5,13
	Part-time	118	8,75	5,50			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	A tempo pieno	660	16,48	3,32	0,21	,834	3,35
	Part-time	118	16,41	3,56			
Soddisfazione per i servizi	A tempo pieno	660	12,44	3,48	-3,55	<,001	3,49
	Part-time	118	13,68	3,39			
Soddisfazione per le relazioni	A tempo pieno	660	13,48	4,39	3,10	,002	4,42
	Part-time	118	12,11	4,42			
Soddisfazione per lo Studio	A tempo pieno	660	14,06	3,75	1,49	,134	3,79
	Part-time	118	13,49	3,95			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	A tempo pieno	660	16,13	3,60	2,56	,011	3,67
	Part-time	118	15,19	3,93			
Totale Soddisfazione accademica	A tempo pieno	658	72,51	13,68	1,34	,180	13,89
	Part-time	117	70,64	14,96			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	A tempo pieno	660	10,53	2,71	-1,52	,128	2,73

	Part-time	118	10,95	2,84			
SWB	A tempo pieno	660	14,17	4,15	-2,08	,038	4,22
	Part-time	118	15,05	4,55			
PWB	A tempo pieno	660	21,97	4,96	-2,77	,006	5,02
	Part-time	118	23,36	5,28			
Benessere totale	A tempo pieno	660	46,68	10,43	-2,52	,012	10,64
	Part-time	118	49,36	11,67			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	A tempo pieno	660	21,33	6,03	2,37	,018	6,02
	Part-time	118	19,90	5,96			
Academic Grit Scale							
Grinta accademica	A tempo pieno	660	37,24	8,33	1,67	,098	8,52
	Part-time	118	35,69	9,44			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	A tempo pieno	660	21,75	6,46	1,27	,157	6,64
	Part-time	118	20,81	7,54			
Amici	A tempo pieno	660	21,78	6,50	2,91	,004	6,60
	Part-time	118	19,86	7,00			
Altro significativo	A tempo pieno	660	22,50	6,61	1,79	,074	6,67
	Part-time	118	21,31	6,92			
Totale supporto sociale	A tempo pieno	660	66,02	15,80	2,51	,012	16,15
	Part-time	118	61,97	17,66			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	A tempo pieno	660	2,78	1,96	2,42	,015	1,97
	Part-time	118	2,31	2,01			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	A tempo pieno	660	3,20	1,96	-2,81	,005	1,97
	Part-time	118	2,64	2,05			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							

Stress	A tempo pieno	660	7,37	3,81	1,03	,303	3,81
	Part-time	118	6,97	3,88			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,130$); le sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,834$) e "Soddisfazione per lo studio" ($p=,134$), nonché la soddisfazione accademica totale ($p=,180$); la sub-dimensione "EWB" ($p=,128$) della scala MHC-SF; la grinta accademica ($p=,098$); le sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,157$) e "Altro significativo" ($p=,074$) della scala SMSSP; la scala PSS-4 ($p=,303$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base alla condizione abitativa** (tab. 6), i risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative nelle scale:

- CSS, nella sola sub-dimensioni della "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi", dove gli/le studenti in sede e fuori sede pendolari mostrano i livelli di soddisfazione più bassi, senza differenze tra i due gruppi, mentre gli/le studenti fuori sede domiciliati i livelli più alti.
- SMSSP, nella sola sub-dimensione degli "amici", in cui gli/le studenti fuori sede pendolari mostrano i livelli di supporto sociale percepito dagli amici più bassi, mentre gli/le studenti fuori sede domiciliati i livelli più alti. Gli studenti in sede non mostrano differenze con gli altri gruppi. Rispetto il supporto sociale percepito totale, gli/le studenti fuori sede pendolari mostrano i livelli più bassi e gli/le studenti fuori sede domiciliati i livelli più alti. Gli/le studenti in sede non mostrano differenze con gli altri gruppi.

Tabella 6. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base alla condizione abitativa

Scale	p	N	In sede	N	Fuori sede domiciliato	N	Fuori sede pendolare
Intenzione di abbandonare/cambiare e università	,356	263	8,02 ^a	268	7,83 ^a	247	8,47 ^a
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	,276	263	16,26 ^a	268	16,72 ^a	247	16,41 ^a
Soddisfazione per i servizi	,549	263	12,48 ^a	268	12,62 ^a	247	12,81 ^a
Soddisfazione per le relazioni	,156	263	13,13 ^a	268	13,68 ^a	247	12,97 ^a
Soddisfazione per lo studio	,510	263	14,02 ^a	268	14,13 ^a	247	13,75 ^a
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	,003	263	15,54 ^a	268	16,58 ^b	247	15,83 ^a
Totale soddisfazione accademica	,084	263	71,91 ^a	268	73,73 ^b	247	71,76 ^{ab}
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	,788	263	10,63 ^a	268	10,65 ^a	247	10,50 ^a
SWB	,943	263	14,32 ^a	268	14,36 ^a	247	14,23 ^a
PWB	,994	263	22,21 ^a	268	22,18 ^a	247	22,16 ^a
Benessere totale	,943	263	47,16 ^a	268	47,19 ^a	247	46,89 ^a

Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	,155	263	21,16 ^a	268	21,57 ^a	247	20,55 ^a
Academic grit scale							
Grinta accademica	,185	263	36,40 ^a	268	37,75 ^a	247	36,40 ^a
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	,242	263	21,15 ^a	268	22,12 ^a	247	21,53 ^a
Amici	,021	263	21,67 ^{ab}	268	22,16 ^b	247	20,57 ^a
Altro significativo	,093	263	22,09 ^{ab}	268	23,02 ^b	247	21,80 ^a
Totale supporto sociale	,048	263	64,90 ^{ab}	268	67,29 ^b	247	63,90 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	,750	263	2,71 ^a	268	2,78 ^a	247	2,64 ^a
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	,794	263	3,12 ^a	268	3,17 ^a	247	3,05 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	,882	263	7,27 ^a	268	7,40 ^a	247	7,25 ^a

L'ANOVA non rileva invece differenze tra le medie dei tre gruppi rispetto: alle sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,276$), "Soddisfazione per i servizi" ($p=,549$), "Soddisfazione per le relazioni" ($p=,156$) e "Soddisfazione per lo studio" ($p=,510$) nonché nella soddisfazione accademica totale ($p=,084$) della scala CSS; nessuna delle sub-dimensioni delle scale MHC-SF; alle sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,242$) e "Altro significativo" ($p=,093$) della scala SMSSP; alle scale ACU, GRIT, GAD-2, PHQ-2 e PSS-4.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **all'essere studente con diagnosi o meno di DSA** (tab. 7), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi, in particolare:

- MHC-SF, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero la sub-dimensione "PWB", nonché rispetto il benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti senza diagnosi di DSA riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto agli/alle studenti con diagnosi di DSA.
- ACU, in cui gli/le studenti senza diagnosi di DSA riportano maggiori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario rispetto agli/alle studenti con diagnosi di DSA.
- PHQ-2, in cui gli/le studenti senza diagnosi di DSA riportano minori livelli di depressione rispetto agli/alle studenti con diagnosi di DSA.

Tabella 7. T-test: differenze nelle medie delle scale con diagnosi o meno di DSA

Scale	Diagnosi DSA	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Si	56	9,23	5,20	1,72	,085	5,13
	No	722	8,01	5,13			

College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Si	56	16,43	2,98	-0,08	,930	3,35
	No	722	16,47	3,38			
Soddisfazione per i servizi	Si	56	12,00	3,43	-1,40	,161	3,42
	No	722	12,68	3,50			
Soddisfazione per le relazioni	Si	56	12,71	4,63	-0,97	,330	4,40
	No	722	13,31	4,40			
Soddisfazione per lo Studio	Si	56	13,59	3,75	-0,78	,432	3,78
	No	722	14,00	3,79			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Si	56	15,91	3,51	-0,16	,867	3,65
	No	722	16,00	3,68			
Totale Soddisfazione accademica	Si	56	70,64	12,33	-0,88	,376	13,88
	No	719	72,35	14,00			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Si	56	10,13	2,59	-1,34	,180	2,73
	No	722	10,63	2,74			
SWB	Si	56	13,38	4,39	-1,71	,087	4,21
	No	722	14,38	4,20			
PWB	Si	56	20,80	4,43	-2,13	,033	5,01
	No	722	22,29	5,07			
Benessere totale	Si	56	44,30	10,02	-2,03	,043	10,63
	No	722	47,30	10,69			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Si	56	19,43	6,03	-2,16	,030	6,01
	No	722	21,24	6,02			
Academic Grit Scale							
Grinta accademica	Si	56	35,98	7,87	-0,93	,351	8,51
	No	722	37,09	8,57			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Si	56	21,77	6,03	0,19	,847	6,63
	No	722	21,59	6,68			
Amici	Si	56	20,27	7,22	-1,43	,151	6,58
	No	722	21,58	6,55			

Altro significativo	Si	56	22,07	6,60	-0,28	,775	6,66
	No	722	22,34	6,68			
Totale supporto sociale	Si	56	64,11	15,59	-0,62	,531	16,09
	No	722	65,51	16,20			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Si	56	3,20	2,11	1,91	,056	1,97
	No	722	2,67	1,96			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Si	56	3,82	1,86	2,77	,006	1,97
	No	722	3,06	1,98			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Si	56	8,18	3,86	1,77	,077	3,82
	No	722	7,24	3,81			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,085$); tutte le sub-dimensioni della scala CSS, inclusa la soddisfazione accademica totale; le sub-dimensioni "EWB" ($p=,180$) e "SWB" ($p=,087$) della scala MHC-SF; in tutte le sub-dimensioni della scala SMSSP, incluso il supporto sociale totale; le scale GAD-2 ($p=,056$) e PSS-4 ($p=0,77$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale con il **praticare o meno attività sportive** (tab. 8), emergono differenze statisticamente significative tra chi pratica e chi non pratica. In particolare:

- MHC-SF, in 2 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero le sub-dimensioni "EWB" e "PWB", nonché rispetto il benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti che praticano sport riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto agli/alle studenti che non praticano.
- ACU, dove gli/le studenti che praticano sport riportano maggiori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario rispetto agli/alle studenti che non praticano.
- SMSSP, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero "Amici", nonché nel supporto sociale totale, dove gli/le studenti che praticano sport riportano maggiori livelli di supporto sociale percepito rispetto agli/alle studenti che non praticano.
- GAD-2, dove gli/le studenti che non praticano sport riportano maggiori livelli di ansia rispetto agli/alle studenti che praticano.
- PHQ-2, dove gli/le studenti che non praticano sport riportano maggiori livelli di depressione rispetto agli/alle studenti che praticano.
- PSS-4, dove gli/le studenti che non praticano sport riportano maggiori livelli di stress rispetto agli/alle studenti che praticano.

Tabella 8. T-test: differenze nelle medie delle scale con l'attività sportiva

Scale	Attività sportiva	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	No, non pratico sport	393	8,07	5,06	-0,11	,913	5,14
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	8,11	5,50			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	No, non pratico sport	393	16,62	3,32	1,27	,203	3,35
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	16,31	3,56			
Soddisfazione per i servizi	No, non pratico sport	393	12,67	3,48	0,30	,759	3,50
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	12,59	3,39			
Soddisfazione per le relazioni	No, non pratico sport	393	13,05	4,39	-1,41	,158	4,42
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	13,50	4,42			
Soddisfazione per lo Studio	No, non pratico sport	393	13,85	3,75	-0,89	,370	3,79
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	14,10	3,95			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	No, non pratico sport	393	15,81	3,60	-1,34	,178	3,67
	Si, pratico sport (individuale	385	16,17	3,93			

	e/o di squadra)						
Totale Soddisfazione accademica	No, non pratico sport	391	71,86	13,68	-0,73	,464	13,89
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	384	72,60	14,96			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	No, non pratico sport	393	10,24	2,71	-3,74	<,001	2,71
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	10,96	2,84			
SWB	No, non pratico sport	393	14,02	4,15	-1,94	,053	4,21
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	14,60	4,55			
PWB	No, non pratico sport	393	21,57	4,96	-3,47	,001	5,00
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	22,81	5,28			
Benessere totale	No, non pratico sport	393	45,82	10,43	-3,37	,001	10,59
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	48,38	11,67			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	No, non pratico sport	393	20,36	6,03	-3,54	<,001	5,99
	Si, pratico sport (individuale	385	21,88	5,96			

	e/o di squadra)						
Academic grit scale							
Grinta accademica	No, non pratico sport	393	36,78	8,33	-0,73	,461	8,52
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	37,23	9,44			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	No, non pratico sport	393	21,24	6,46	-1,54	,122	6,63
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	21,97	7,54			
Amici	No, non pratico sport	393	20,62	6,50	-3,74	<,001	6,55
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	22,38	7,00			
Altro significativo	No, non pratico sport	393	21,93	6,61	-1,63	,103	6,66
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	22,71	6,92			
Totale supporto sociale	No, non pratico sport	393	63,79	15,80	-2,84	,005	16,07
	Si, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	67,06	17,66			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	No, non pratico sport	393	2,85	1,96	1,98	,047	1,97
	Si, pratico sport	385	2,57	2,01			

	(individuale e/o di squadra)						
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	No, non pratico sport	393	3,28	1,96	2,30	,022	1,98
	Sì, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	2,95	2,05			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	No, non pratico sport	393	7,60	3,81	2,15	,031	3,81
	Sì, pratico sport (individuale e/o di squadra)	385	7,01	3,88			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,913$); nessuna delle sub-dimensioni della scala CSS, inclusa la soddisfazione accademica totale; la sub-dimensione "SWB" ($p=,053$) della scala MHC-SF; la grinta accademica ($p=,461$); le sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,122$) e "Altro significativo" ($p=,103$) della scala SMSSP.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base al tempo dedicato alle attività sportive** (tab. 9), i risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative nelle scale:

- MCH-SF, in 2 delle 3 sub-dimensioni della scala, nonché nel benessere psicologico totale. Nello specifico:
 - "EWB", dove gli/le studenti che praticano sport meno di una volta a settimana mostrano i livelli di EWB più bassi, mentre gli/le studenti che praticano sport cinque o più volte a settimana i livelli più alti. Gli/le studenti che praticano sport tra una e quattro volte a settimana non mostrano differenze né con gli altri gruppi né tra di loro;
 - Rispetto la sub-dimensione "PWB" e il "benessere psicologico totale", nonostante la significatività dell'ANOVA, il test di Duncan non rileva differenze significative nel confronto tra le medie dei cinque gruppi;
- ACU, dove gli/le studenti che praticano sport meno di una volta a settimana mostrano i livelli di senso di appartenenza al contesto universitario più bassi, mentre gli/le studenti che praticano sport da due a cinque o più volte a settimana i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro.
- SMSSP, nella sola sub-dimensione degli "amici" e del supporto sociale totale. Nonostante la significatività dell'ANOVA, il test di Duncan non rileva differenze significative nel confronto tra le medie dei cinque gruppi;
- PSS-4, ma nonostante la significatività dell'ANOVA, il test di Duncan non rileva differenze significative nel confronto tra le medie dei cinque gruppi.

Tabella 9. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base al tempo settimanale dedicato alle attività sportive

Scale	p	N	<1 volta	N	1 volta	N	2 volte	N	3 volte	N	4 volte	N	5 volte o più
Intenzione di abbandonare/cambiare università	,429	15	7,73 ^a	29	8,17 ^a	116	8,13 ^a	135	7,57 ^a	58	9,48 ^a	30	7,63 ^a
College Satisfaction Scale (CSS)													
Soddisfazione per la scelta	,590	15	17,47 ^a	29	16,76 ^a	116	16,27 ^a	135	16,27 ^a	58	15,97 ^a	30	16,40 ^a
Soddisfazione per i servizi	,124	15	10,93 ^a	29	13,16 ^b	116	12,34 ^{ab}	135	12,66 ^b	58	12,68 ^b	30	11,97 ^{ab}
Soddisfazione per le relazioni	,072	15	10,40 ^a	29	13,21 ^b	116	13,28 ^b	135	13,96 ^b	58	13,69 ^b	30	13,77 ^b
Soddisfazione per lo studio	,835	15	13,67 ^a	29	13,86 ^a	116	13,94 ^a	135	14,21 ^a	58	13,71 ^a	30	14,87 ^a
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	,871	15	16,73 ^a	29	16,10 ^a	116	16,09 ^a	135	16,19 ^a	58	16,28 ^a	30	16,17 ^a
Totale soddisfazione accademica	,875	15	69,20 ^a	29	73,72 ^a	116	71,69 ^a	135	73,29 ^a	58	72,79 ^a	30	73,17 ^a
Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)													
EWB	,002	15	10,47 ^a	29	11,10 ^{ab}	116	11,15 ^{ab}	135	10,76 ^{ab}	58	10,78 ^{ab}	30	11,90 ^b
SWB	,253	15	13,40 ^a	29	14,52 ^a	116	14,98 ^a	135	14,43 ^a	58	15,05 ^a	30	14,10 ^a
PWB	,026	15	21,67 ^a	29	22,45 ^a	116	22,84 ^a	135	22,84 ^a	58	22,57 ^a	30	23,97 ^a
Benessere totale	,030	15	45,53 ^a	29	48,07 ^a	116	48,97 ^a	135	48,04 ^a	58	48,40 ^a	30	49,97 ^a
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)													
Senso di appartenenza al contesto universitario	,004	15	18,40 ^a	29	21,90 ^b	116	21,56 ^b	135	22,54 ^b	58	21,64 ^b	30	22,30 ^b
Academic grit scale													
Grinta accademica	,250	15	38,40 ^{ab}	29	35,72 ^{ab}	116	37,25 ^{ab}	135	37,72 ^{ab}	58	35,00 ^a	30	39,43 ^b
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)													
Famiglia	,630	15	21,47 ^a	29	22,86 ^a	116	22,41 ^a	135	21,41 ^a	58	22,22 ^a	30	21,30 ^a
Amici	,005	15	20,07 ^a	29	21,48 ^a	116	23,28 ^a	135	22,38 ^a	58	21,66 ^a	30	22,07 ^a
Altro significativo	,056	15	22,07 ^a	29	23,31 ^a	116	23,91 ^a	135	22,63 ^a	58	20,78 ^a	30	21,40 ^a
Totale supporto sociale	,048	15	63,60 ^a	29	67,66 ^a	116	69,70 ^a	135	66,41 ^a	58	64,66 ^a	30	64,77 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)													
Ansia	,113	15	3,13 ^b	29	2,69 ^{ab}	116	2,38 ^{ab}	135	2,78 ^{ab}	58	2,55 ^{ab}	30	2,00 ^a
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)													
Depressione	,132	15	3,80 ^b	29	3,07 ^{ab}	116	2,84 ^{ab}	135	2,98 ^{ab}	58	3,00 ^{ab}	30	2,57 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)													
Stress	,019	15	9,40 ^b	29	6,55 ^a	116	6,74 ^a	135	7,28 ^a	58	7,14 ^a	30	5,80 ^a

L'ANOVA non rileva invece differenze tra le medie dei tre gruppi rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,429$); tutte le sub-dimensioni della scala CSS, inclusa la soddisfazione totale; nella sub-dimensione "SWB" ($p=,253$) della scala MHC-SF; nelle sub-dimensioni "Famiglia" ($p=,630$) e "Altro significativo" ($p=,056$) della scala SMSSP; nelle scale Academic grit scale ($p=,250$), GAD-2 ($p=,113$) e PHQ-2 ($p=,132$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale con il **praticare o meno attività artistiche** (tab. 10), emergono differenze statisticamente significative tra chi pratica e chi non pratica. In particolare:

- CSS, in 1 delle 5 sub-dimensioni della scala, ovvero la sub-dimensione "Soddisfazione per i servizi" in cui gli/le studenti che praticano attività sportive riportano maggiori livelli di soddisfazione rispetto agli/alle studenti che non praticano.
- MHC-SF, in 1 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero la sub-dimensione "PWB", nonché rispetto il benessere psicologico totale, in cui gli/le studenti che praticano attività sportive riportano maggiori livelli di benessere psicologico rispetto agli/alle studenti che non praticano.

Tabella 10. T-test: differenze nelle medie delle scale con l'attività artistica

Scale	Attività artistiche	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Non mi dedico ad attività artistiche	509	8,07	5,07	-0,20	,840	5,14
	Mi dedico ad attività artistiche	269	8,14	5,27			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Non mi dedico ad attività artistiche	509	16,31	3,42	-1,81	,071	3,35
	Mi dedico ad attività artistiche	269	16,77	3,20			
Soddisfazione per i servizi	Non mi dedico ad attività artistiche	509	12,44	3,61	-2,19	,029	3,49
	Mi dedico ad attività artistiche	269	13,00	3,25			
Soddisfazione per le relazioni	Non mi dedico ad attività artistiche	509	13,25	4,45	-0,14	,886	4,42
	Mi dedico ad attività artistiche	269	13,30	4,36			

Soddisfazione per lo Studio	Non mi dedico ad attività artistiche	509	13,79	3,85	-1,89	,058	3,78
	Mi dedico ad attività artistiche	269	14,33	3,64			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Non mi dedico ad attività artistiche	509	15,90	3,69	-0,89	,369	3,67
	Mi dedico ad attività artistiche	269	16,15	3,62			
Totale Soddisfazione accademica	Non mi dedico ad attività artistiche	507	71,58	14,29	-1,78	,075	13,86
	Mi dedico ad attività artistiche	268	73,45	13,02			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Non mi dedico ad attività artistiche	509	10,50	2,69	-1,39	,163	2,73
	Mi dedico ad attività artistiche	269	10,78	2,80			
SWB	Non mi dedico ad attività artistiche	509	14,14	4,24	-1,54	,122	4,22
	Mi dedico ad attività artistiche	269	14,63	4,18			
PWB	Non mi dedico ad attività artistiche	509	21,91	5,16	-2,09	,037	5,02
	Mi dedico ad attività artistiche	269	22,70	4,76			
Benessere totale	Non mi dedico ad attività artistiche	509	46,54	10,75	-1,95	,050	10,65
	Mi dedico ad attività artistiche	269	48,12	10,44			

Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Non mi dedico ad attività artistiche	509	21,22	6,09	0,72	,466	6,03
	Mi dedico ad attività artistiche	269	20,89	5,92			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Non mi dedico ad attività artistiche	509	36,83	8,57	-0,81	,415	8,52
	Mi dedico ad attività artistiche	269	37,35	8,43			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Non mi dedico ad attività artistiche	509	21,79	6,45	1,05	,291	6,64
	Mi dedico ad attività artistiche	269	21,26	6,97			
Amici	Non mi dedico ad attività artistiche	509	21,47	6,65	-0,11	,907	6,61
	Mi dedico ad attività artistiche	269	21,53	6,53			
Altro significativo	Non mi dedico ad attività artistiche	509	22,30	6,52	-0,09	,923	6,67
	Mi dedico ad attività artistiche	269	22,35	6,94			
Totale supporto sociale	Non mi dedico ad attività artistiche	509	65,56	15,71	0,34	,729	16,16
	Mi dedico ad attività artistiche	269	65,13	16,96			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Non mi dedico ad	509	2,69	1,92	-0,36	,716	1,97

	attività artistiche						
	Mi dedico ad attività artistiche	269	2,75	2,07			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Non mi dedico ad attività artistiche	509	3,05	1,94	-1,21	,227	1,98
	Mi dedico ad attività artistiche	269	3,23	2,05			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Non mi dedico ad attività artistiche	509	7,28	3,71	-0,28	,773	3,82
	Mi dedico ad attività artistiche	269	7,36	4,02			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,840$); le sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,071$), "Soddisfazione per lo studio" ($p=,058$), "Soddisfazione per le relazioni" ($p=,886$), "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi" ($p=,369$), inclusa la soddisfazione accademica totale ($p=,075$), della scala CSS; le sub-dimensioni "EWB" ($p=,163$) e "SWB" ($p=,122$) della scala MHC-SF; la grinta accademica ($p=,415$); nessuna delle sub-dimensioni della scala SMSSP, incluso il supporto sociale totale; GAD-2 ($p=,716$); PHQ-2 ($p=,227$); PSS-4 ($p=,773$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base al tempo dedicato alle attività artistiche** (tab. 11), l'ANOVA non ha evidenziato differenze statisticamente significative in nessuna delle scale.

Tabella 11. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base al tempo settimanale dedicato alle attività artistiche

Scale	p	N	<1 volta	N	1 volta	N	2 volte	N	3 volte	N	4 volte	N	5 volte o più
Intenzione di abbandonare/cambiare università	,997	62	8,19 ^a	55	8,05 ^a	55	8,18 ^a	41	8,37 ^a	18	8,83 ^a	35	8,03 ^a
College Satisfaction Scale (CSS)													
Soddisfazione per la scelta	,263	62	16,79 ^a	55	17,24 ^a	55	16,49 ^a	41	16,27 ^a	18	16,28 ^a	35	17,43 ^a
Soddisfazione per i servizi	,199	62	13,18 ^a	55	13,36 ^a	55	12,25 ^a	41	13,22 ^a	18	12,78 ^a	35	13,26 ^a
Soddisfazione per le relazioni	,218	62	12,35 ^a	55	13,55 ^a	55	13,96 ^a	41	13,32 ^a	18	13,61 ^a	35	14,34 ^a
Soddisfazione per lo studio	,343	62	14,40 ^a	55	14,60 ^a	55	14,16 ^a	41	14,46 ^a	18	13,61 ^a	35	14,83 ^a

Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	,518	62	16,11 ^a	55	17,02 ^a	55	15,78 ^a	41	16,05 ^a	18	15,50 ^a	35	16,11 ^a
Totale soddisfazione accademica	,355	62	72,84 ^a	55	75,76 ^a	55	72,65 ^a	41	72,32 ^a	18	71,78 ^a	35	75,29 ^a
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)													
EWB	,710	62	10,56 ^a	55	10,95 ^a	55	10,85 ^a	41	11,15 ^a	18	10,67 ^a	35	10,60 ^a
SWB	,891	62	14,52 ^a	55	14,84 ^a	55	14,45 ^a	41	14,51 ^a	18	14,61 ^a	35	14,71 ^a
PWB	,218	62	22,34 ^{ab}	55	22,76 ^{ab}	55	22,82 ^{ab}	41	23,12 ^{ab}	18	21,17 ^a	35	23,63 ^b
Benessere totale	,536	62	47,42 ^a	55	48,55 ^a	55	48,13 ^a	41	48,78 ^a	18	46,44 ^a	35	48,94 ^a
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)													
Senso di appartenenza al contesto universitario	,289	62	20,69 ^{ab}	55	21,27 ^{ab}	55	21,24 ^{ab}	41	19,17 ^a	18	20,39 ^{ab}	35	22,69 ^b
Academic grit scale													
Grinta accademica	,300	62	38,47 ^b	55	36,24 ^{ab}	55	37,25 ^{ab}	41	38,24 ^b	18	33,72 ^a	35	38,51 ^b
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)													
Famiglia	,352	62	22,92 ^a	55	20,73 ^a	55	21,87 ^a	41	20,98 ^a	18	21,28 ^a	35	19,83 ^a
Amici	,831	62	21,34 ^a	55	21,56 ^a	55	22,13 ^a	41	20,27 ^a	18	22,44 ^a	35	22,29 ^a
Altro significativo	,596	62	23,26 ^a	55	22,65 ^a	55	22,67 ^a	41	22,66 ^a	18	21,56 ^a	35	20,46 ^a
Totale supporto sociale	,825	62	67,52 ^a	55	64,95 ^a	55	66,67 ^a	41	63,90 ^a	18	65,28 ^a	35	62,57 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)													
Ansia	,973	62	2,63 ^a	55	2,84 ^a	55	2,78 ^a	41	2,68 ^a	18	2,50 ^a	35	2,97 ^a
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)													
Depressione	,754	62	3,10 ^a	55	3,09 ^a	55	3,16 ^a	41	3,32 ^a	18	3,56 ^a	35	3,54 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)													
Stress	,799	62	7,27 ^a	55	7,55 ^a	55	6,60 ^a	41	7,39 ^a	18	7,67 ^a	35	7,89 ^a

Con riguardo alle differenze nelle medie tra **studenti con diversi livelli di benessere psicologico**, l'ANOVA ha mostrato differenze significative in tutte le scale (tab. 12).

Tabella 12. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale e categorie MHC

Scale	p	N	Languishing	N	Benessere psicologico moderato	N	Flourishing
Intenzione di abbandonare/cambiare università	<,001	16	14,06 ^c	395	9,25 ^b	367	6,59 ^a
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	<,001	16	13,25 ^a	395	15,46 ^a	367	17,69 ^c
Soddisfazione per i servizi	<,001	16	10,25 ^a	395	11,63 ^a	367	13,81 ^b

Soddisfazione per le relazioni	<,001	16	8,75 ^a	395	11,86 ^b	367	14,99 ^c
Soddisfazione per lo studio	<,001	16	8,06 ^a	395	12,66 ^b	367	15,65 ^c
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	<,001	16	12,44 ^a	395	15,18 ^b	367	17,02 ^c
Totale soddisfazione accademica	<,001	16	52,75 ^a	395	66,78 ^b	367	78,99 ^c
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	<,001	16	12,81 ^a	395	18,85 ^b	367	23,90 ^c
Academic grit scale							
Grinta accademica	<,001	16	22,63 ^a	395	34,43 ^b	367	40,41 ^c
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	<,001	16	14,88 ^a	395	19,77 ^b	367	23,87 ^c
Amici	<,001	16	17,00 ^a	395	19,27 ^a	367	24,07 ^b
Altro significativo	<,001	16	18,75 ^a	395	20,51 ^a	367	24,42 ^b
Totale supporto sociale	<,001	16	50,63 ^a	395	59,55 ^b	367	72,36 ^c
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	<,001	16	4,69 ^c	395	3,53 ^b	367	1,74 ^a
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	<,001	16	4,38 ^b	395	3,74 ^b	367	2,39 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	<,001	16	13,06 ^c	395	8,99 ^b	367	5,25 ^a

Il test di Duncan conferma i risultati dell'ANOVA, in particolare:

- Rispetto all'intenzione di abbandonare/cambiare università, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più bassi mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più alti. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in posizione intermedia;
- CSS, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di soddisfazione accademica in tutte le sub-dimensioni della scala, inclusa la soddisfazione totale mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più bassi. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in postizione intermedia;
- ACU, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di senso di appartenenza al contesto universitario mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più bassi. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in postizione intermedia;
- GRIT, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di grinta accademica mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più bassi. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in postizione intermedia;
- SMSSP:
 - nella sub-dimensione "Famiglia", gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di supporto percepito mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più bassi. Gli/le

- studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in posizione intermedia;
- nelle sub-dimensioni “Amici” e “altro significativo”, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di supporto percepito mentre gli/le studenti in stato di languishing e di benessere psicologico moderato i livelli più bassi, senza differire tra di loro;
 - nel supporto sociale totale, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più alti di supporto sociale percepito totale mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più bassi.
- Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in posizione intermedia;
- GAD-2, dove gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più bassi di ansia mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più alti. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in posizione intermedia;
 - PHQ-2, gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più bassi di depressione mentre gli/le studenti in stato di languishing e di benessere psicologico moderato i livelli più bassi, senza differire tra di loro;
 - PSS-4, dove gli/le studenti in stato di flourishing riportano i livelli più bassi di stress mentre gli/le studenti in stato di languishing i livelli più alti. Gli/le studenti in stato di benessere psicologico moderato si collocano in posizione intermedia.

Rispetto alle differenze nelle medie tra studenti con **livelli di ansia clinicamente e non clinicamente rilevanti** (tab. 13), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi in tutte le scale. In particolare:

- valori clinici di ansia si associano a maggiori livelli di intenzione di abbandonare/cambiare università;
- CSS, valori clinici di ansia si associano a minore soddisfazione in tutti i domini;
- MHC-SF, valori clinici di ansia si associano a minori livelli di benessere psicologico in tutti i domini;
- ACU, valori clinici di ansia si associano a minori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario;
- GRIT, valori clinici di ansia si associano a minori livelli di grinta accademica;
- SMSSP, valori clinici di ansia si associano a minori livelli di supporto sociale percepito in tutti i domini;
- PHQ, valori clinici di ansia si associano a maggiori livelli di depressione;
- PSS-4, valori clinici di ansia si associano a maggiori livelli di stress.

Tabella 13. T-test: differenze nelle medie delle scale con livelli clinicamente / non clinicamente rilevanti di ansia (GAD-2)

Scale	Livelli ansia	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Clinicamente non rilevante	405	6,43	4,26	-9,87	<,001	4,84
	Clinicamente rilevante	373	9,90	5,40			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Clinicamente non rilevante	405	17,22	2,93	6,67	<,001	3,26

	Clinicamente rilevante	373	15,65	3,59			
Soddisfazione per i servizi	Clinicamente non rilevante	405	13,22	3,42	4,94	<,001	3,44
	Clinicamente rilevante	373	11,99	3,47			
Soddisfazione per le relazioni	Clinicamente non rilevante	405	14,25	3,88	6,57	<,001	4,30
	Clinicamente rilevante	373	12,20	4,72			
Soddisfazione per lo Studio	Clinicamente non rilevante	405	15,19	3,37	9,80	<,001	3,57
	Clinicamente rilevante	373	12,66	3,78			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Clinicamente non rilevante	405	16,42	3,44	3,45	,001	3,64
	Clinicamente rilevante	373	15,52	3,85			
Totale Soddisfazione accademica	Clinicamente non rilevante	403	76,19	12,61	8,61	<,001	13,26
	Clinicamente rilevante	372	67,94	13,94			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Clinicamente non rilevante	405	11,90	2,12	15,77	<,001	2,37
	Clinicamente rilevante	373	9,18	2,62			
SWB	Clinicamente non rilevante	405	15,82	3,99	11,21	<,001	3,92
	Clinicamente rilevante	373	12,66	3,83			
PWB	Clinicamente non rilevante	405	24,22	4,00	12,81	<,001	4,57
	Clinicamente rilevante	373	19,97	5,12			
Benessere totale	Clinicamente non rilevante	405	51,93	8,82	14,90	<,001	9,40
	Clinicamente rilevante	373	41,82	9,99			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Clinicamente non rilevante	405	23,43	4,70	12,07	<,001	5,53
	Clinicamente rilevante	373	18,58	6,31			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Clinicamente non rilevante	405	39,28	7,80	8,01	<,001	8,19
	Clinicamente rilevante	373	34,54	8,60			

Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Clinicamente non rilevante	405	23,09	5,92	6,63	<,001	6,46
	Clinicamente rilevante	373	19,99	6,99			
Amici	Clinicamente non rilevante	405	22,88	5,73	6,22	<,001	6,45
	Clinicamente rilevante	373	19,98	7,15			
Altro significativo	Clinicamente non rilevante	405	23,49	5,84	5,14	<,001	6,56
	Clinicamente rilevante	373	21,05	7,26			
Totale supporto sociale	Clinicamente non rilevante	405	69,46	14,04	7,48	<,001	15,59
	Clinicamente rilevante	373	61,01	17,12			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Clinicamente non rilevante	405	1,94	1,53	-21,94	<,001	1,56
	Clinicamente rilevante	373	4,40	1,58			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Clinicamente non rilevante	405	5,17	3,04	-21,94	<,001	3,10
	Clinicamente rilevante	373	9,63	3,16			

Rispetto alle differenze nelle medie tra studenti con **livelli di depressione clinicamente e non clinicamente rilevanti** (tab. 14), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In particolare:

- valori clinici di depressione si associano a maggiori livelli di intenzione di abbandonare/cambiare università;
- CSS, valori clinici di depressione si associano a minore soddisfazione in quasi tutti i domini della soddisfazione accademica, ad eccezione della sub-dimensione “Soddisfazione per l’utilità del corso di studi”, dove non emergono differenze statisticamente significative ($p=,148$);
- MHC-SF, valori clinici di depressione si associano a minori livelli di benessere psicologico in tutti i domini;
- ACU, valori clinici di depressione si associano a minori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario;
- GRIT, valori clinici di depressione si associano a minori livelli di grinta accademica;
- SMSSP, valori clinici di depressione si associano a minori livelli di supporto sociale percepito in quasi tutti i domini, ad eccezione della sub-dimensione “Altro significativo” dove non emergono differenze statisticamente significative ($p=,175$);
- GAD-2, valori clinici di depressione si associano a maggiori livelli di ansia;
- PSS-4, valori clinici di depressione si associano a maggiori livelli di stress.

Tabella 14. T-test: differenze nelle medie delle scale con livelli clinicamente / non clinicamente rilevanti di depressione (PHQ-2)

Scale	Livelli depressione	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Clinicamente non rilevante	337	6,78	4,59	-6,50	<,001	5,01
	Clinicamente rilevante	441	9,10	5,31			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Clinicamente non rilevante	337	16,83	3,32	-6,50	<,001	3,34
	Clinicamente rilevante	441	16,19	3,36			
Soddisfazione per i servizi	Clinicamente non rilevante	337	13,28	3,34	4,61	<,001	3,45
	Clinicamente rilevante	441	12,13	3,53			
Soddisfazione per le relazioni	Clinicamente non rilevante	337	14,05	4,10	4,41	<,001	4,37
	Clinicamente rilevante	441	12,67	4,56			
Soddisfazione per lo Studio	Clinicamente non rilevante	337	14,84	3,57	4,41	<,001	3,71
	Clinicamente rilevante	441	13,31	3,82			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Clinicamente non rilevante	337	16,21	3,61	1,44	,148	3,67
	Clinicamente rilevante	441	15,82	3,71			
Totale Soddisfazione accademica	Clinicamente non rilevante	335	75,07	13,51	5,04	<,001	13,67
	Clinicamente rilevante	440	70,07	13,79			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Clinicamente non rilevante	337	11,78	2,30	11,65	<,001	2,53
	Clinicamente rilevante	441	9,69	2,69			

SWB	Clinicamente non rilevante	337	15,60	4,09	7,74	<,001	4,07
	Clinicamente rilevante	441	13,32	4,05			
PWB	Clinicamente non rilevante	337	24,00	4,24	9,477	<,001	4,78
	Clinicamente rilevante	441	20,80	5,15			
Benessere totale	Clinicamente non rilevante	337	51,38	9,36	10,62	<,001	9,99
	Clinicamente rilevante	441	43,81	10,45			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Clinicamente non rilevante	337	22,97	5,17	8,01	<,001	5,81
	Clinicamente rilevante	441	19,68	6,26			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Clinicamente non rilevante	337	38,62	7,98	4,73	<,001	8,41
	Clinicamente rilevante	441	35,77	8,72			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Clinicamente non rilevante	337	22,74	6,21	4,28	<,001	6,56
	Clinicamente rilevante	441	20,73	6,82			
Amici	Clinicamente non rilevante	337	22,40	6,04	3,43	,001	6,56
	Clinicamente rilevante	441	20,80	6,94			
Altro significativo	Clinicamente non rilevante	337	22,68	6,17	1,35	,175	6,66
	Clinicamente rilevante	441	22,04	7,02			
Totale supporto sociale	Clinicamente non rilevante	337	67,82	14,69	3,74	<,001	16,02
	Clinicamente rilevante	441	63,57	16,96			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							

Ansia	Clinicamente non rilevante	337	1,36	1,27	-21,64	<,001	1,58
	Clinicamente rilevante	441	3,74	1,79			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Clinicamente non rilevante	337	5,11	3,11	3,74	<,001	3,30
	Clinicamente rilevante	441	8,99	3,45			

Rispetto alle differenze nelle medie tra studenti con **alti o bassi livelli di stress** (tab. 15), emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi su tutte le scale. In particolare:

- alti livelli di stress si associano a maggiori livelli di intenzione di abbandonare/cambiare università;
- CSS, alti livelli di stress si associano a minore soddisfazione in tutti i domini della soddisfazione accademica;
- MHC-SF, alti livelli di stress si associano a minori livelli di benessere psicologico in tutti i domini;
- ACU, alti livelli di stress si associano a minori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario;
- GRIT, alti livelli di stress si associano a minori livelli di grinta accademica;
- SMSSP, alti livelli di stress si associano a minori livelli di supporto sociale percepito in tutti i domini;
- GAD-2, alti livelli di stress si associano a maggiori livelli di ansia;
- PHQ-2, alti livelli di stress si associano a maggiori livelli di depressione.

Tabella 15. T-test: differenze nelle medie delle scale con i livelli di stress (PSS-4)

Scale	Livelli di stress	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Bassi livelli	503	6,95	4,59	-8,36	<,001	4,90
	Alti livelli	275	10,18	5,42			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Bassi livelli	503	16,97	3,13	5,77	<,001	3,28
	Alti livelli	275	15,55	3,55			
Soddisfazione per i servizi	Bassi livelli	503	13,08	3,48	4,95	<,001	3,44
	Alti livelli	275	11,80	3,36			
Soddisfazione per le relazioni	Bassi livelli	503	14,02	4,07	6,32	<,001	4,30
	Alti livelli	275	11,89	4,71			
Soddisfazione per lo Studio	Bassi livelli	503	14,95	3,37	9,99	<,001	3,55
	Alti livelli	275	12,18	3,86			
	Bassi livelli	503	16,36	3,51	3,77	,148	3,63

Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Alti livelli	275	15,31	3,86			
Totale Soddisfazione accademica	Bassi livelli	501	75,30	13,02	8,72	<,001	13,25
	Alti livelli	274	66,61	13,68			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Bassi livelli	503	11,62	2,25	15,89	<,001	2,35
	Alti livelli	275	8,72	2,52			
SWB	Bassi livelli	503	15,50	4,02	11,58	<,001	3,90
	Alti livelli	275	12,11	3,67			
PWB	Bassi livelli	503	24,01	3,95	14,57	<,001	4,39
	Alti livelli	275	18,84	5,10			
Benessere totale	Bassi livelli	503	51,14	8,85	16,25	<,001	9,15
	Alti livelli	275	39,68	9,68			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Bassi livelli	503	22,97	5,08	12,08	<,001	5,49
	Alti livelli	275	17,71	6,16			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Bassi livelli	503	39,03	7,44	8,88	<,001	8,08
	Alti livelli	275	33,31	9,13			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Bassi livelli	503	22,81	6,05	6,77	<,001	6,43
	Alti livelli	275	19,39	7,08			
Amici	Bassi livelli	503	22,54	5,88	5,73	,001	6,46
	Alti livelli	275	19,57	7,40			
Altro significativo	Bassi livelli	503	23,09	6,01	4,11	,175	6,59
	Alti livelli	275	20,91	7,55			
Totale supporto sociale	Bassi livelli	503	68,44	14,43	6,89	<,001	15,63
	Alti livelli	275	59,87	17,61			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Bassi livelli	503	1,82	1,54	-21,29	<,001	1,57
	Alti livelli	275	4,33	1,62			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Bassi livelli	503	2,35	1,74	-17,03	<,001	1,69

	Alti livelli	275	4,52	1,60			
--	--------------	-----	------	------	--	--	--

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale in **base alle ore di sonno notturne** (tab. 16), i risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative in tutte le scale. In particolare:

- CSS, in 2 delle 5 sub-dimensioni della scala, nonché nella soddisfazione accademica totale. Nello specifico:
 - “Soddisfazione per le relazioni”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
 - “Soddisfazione per lo studio”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
 - Soddisfazione accademica totale, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di soddisfazione più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro.
- MCH-SF, in tutte le sub-dimensioni della scala, nonché nel benessere psicologico totale, in particolare:
 - “EWB”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono 7-8h i livelli più alti. Gli/le studenti che dormono meno di 7h non differiscono dagli altri gruppi;
 - “SWB”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
 - “PWB”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
 - Benessere psicologico totale, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro.
- ACU, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di senso di appartenenza al contesto universitario più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
- GRIT, in cui gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di grinta accademica più bassi mentre gli/le studenti che dormono meno di 7h e 7-8h i livelli più alti, i quali però non differiscono tra di loro;
- SMSSP, in tutte le sub-dimensioni della scala incluso il supporto sociale totale. Nello specifico:
 - “Famiglia”, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono 7-8h i livelli più alti. Gli/le studenti che dormono meno di 7h non differiscono dagli altri gruppi;
 - “Amici” e “altro significativo”, ma nonostante la significatività dell’ANOVA il test di Duncan non rileva differenze significative nel confronto tra le medie dei tre gruppi;
 - supporto sociale totale, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli più bassi mentre gli/le studenti che dormono 7-8h i livelli più alti. Gli/le studenti che dormono meno di 7h non differiscono dagli altri gruppi.
- GAD-2, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di ansia più alti mentre gli/le

studenti che dormono 7-8h i livelli più bassi. Gli/le studenti che dormono meno di 7h non differiscono dagli altri gruppi.

- PHQ-2, ma nonostante la significatività dell'ANOVA il test di Duncan non rileva differenze significative nel confronto tra le medie dei tre gruppi;
- PSS-4, dove gli/le studenti che dormono 9h o più mostrano i livelli di stress più alti mentre gli/le studenti che dormono 7-8h i livelli più bassi. Gli/le studenti che dormono meno di 7h non differiscono dagli altri gruppi.

Tabella 16. One-way ANOVA differenze nelle medie delle scale in base alle ore di sonno per notte

Scale	p	N	<7 h, brevi dormitori	N	7-8 h, dormitori	N	9 o più h, lunghi dormitori
Intenzione di abbandonare/cambiare università	,057	269	8,28 ^a	465	7,84 ^a	44	9,68 ^b
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	,497	269	16,61 ^a	465	16,43 ^a	44	16,00 ^a
Soddisfazione per i servizi	,600	269	12,61 ^a	465	12,69 ^a	44	12,14 ^a
Soddisfazione per le relazioni	,001	269	13,19 ^b	465	13,54 ^b	44	10,93 ^a
Soddisfazione per lo studio	,001	269	14,01 ^b	465	14,15 ^b	44	11,91 ^a
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	,128	269	15,85 ^{ab}	465	16,16 ^b	44	15,07 ^a
Totale soddisfazione accademica	,008	269	72,17 ^b	465	72,85 ^b	44	66,05 ^a
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	<,001	269	10,22 ^{ab}	465	10,92 ^b	44	9,52 ^a
SWB	,035	269	14,22 ^b	465	14,50 ^b	44	12,80 ^a
PWB	,002	269	22,10 ^b	465	22,47 ^b	44	19,64 ^a
Benessere totale	,001	269	46,54 ^b	465	47,89 ^b	44	41,95 ^a
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	<,001	269	20,32 ^b	465	21,87 ^b	44	17,91 ^a
Academic grit scale							
Grinta accademica	<,001	269	37,10 ^b	465	37,55 ^b	44	30,70 ^a
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	,009	269	19,77 ^{ab}	465	22,12 ^b	44	19,39 ^a
Amici	,036	269	20,87 ^a	465	21,97 ^a	44	20,18 ^a
Altro significativo	,005	269	21,27 ^a	465	22,92 ^a	44	22,36 ^a
Totale supporto sociale	,003	269	63,21 ^{ab}	465	67,01 ^b	44	61,93 ^a
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	<,001	269	3,01 ^{ab}	465	2,49 ^a	44	3,27 ^b

Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	,017	269	3,38 ^a	465	2,95 ^a	44	3,20 ^a
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	,001	269	7,83 ^{ab}	465	6,90 ^a	44	8,50 ^b

L'ANOVA non rileva invece differenze tra le medie dei tre gruppi rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,057$); le sub-dimensioni della "Soddisfazione per la scelta" ($p=,497$), "Soddisfazione per i servizi" ($p=,600$) e "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi" ($p=,128$) della scala CSS.

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale con l'**abitudine al fumo** (tab. 17), emergono differenze statisticamente significative tra chi fuma e chi non fuma rispetto a:

- SMSSP, in 2 delle 3 sub-dimensioni della scala, ovvero "Amici" e "Altro significativo", dove gli/le studenti che fumano riportano maggiori livelli di supporto sociale percepito rispetto agli/alle studenti che non fumano;
- GAD-2, dove gli/le studenti che fumano riportano maggiori livelli di ansia rispetto agli/alle studenti che non fumano.

Tabella 17. T-test: differenze nelle medie delle scale con il fumo

Scale	Abitudine al fumo	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	No	536	8,01	5,11	-0,69	,486	5,14
	Si	242	8,29	5,19			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	No	536	16,34	3,44	-1,59	,111	3,35
	Si	242	16,75	3,13			
Soddisfazione per i servizi	No	536	12,67	3,57	0,48	,631	3,50
	Si	242	12,54	3,33			
Soddisfazione per le relazioni	No	536	13,26	4,41	-0,06	,949	4,42
	Si	242	13,29	4,45			
Soddisfazione per lo Studio	No	536	14,10	3,78	1,35	,175	3,78
	Si	242	13,70	3,79			
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	No	536	15,84	3,82	-1,82	,069	3,66
	Si	242	16,33	3,28			
Totale Soddisfazione accademica	No	533	72,06	14,34	-1,82	,612	13,89
	Si	242	72,60	12,85			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	No	536	10,71	2,73	1,79	,073	2,72

	Si	242	10,33	2,72			
SWB	No	536	14,30	4,34	-0,09	,927	4,22
	Si	242	14,33	3,96			
PWB	No	536	22,20	5,11	0,11	,909	5,04
	Si	242	22,15	4,87			
Benessere totale	No	536	47,21	10,93	0,47	,633	10,67
	Si	242	46,81	10,08			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	No	536	21,04	5,89	-0,44	,658	6,04
	Si	242	21,25	6,34			
Academic grit scale							
Grinta accademica	No	536	37,47	8,60	2,27	,023	8,50
	Si	242	35,98	8,26			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	No	536	21,76	6,64	0,99	,322	6,64
	Si	242	21,25	6,62			
Amici	No	536	21,02	6,89	-3,14	,002	6,57
	Si	242	22,52	5,82			
Altro significativo	No	536	22,00	6,83	-2,06	,039	6,66
	Si	242	23,03	6,26			
Totale supporto sociale	No	536	64,78	16,90	-1,72	,085	16,13
	Si	242	66,81	14,28			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	No	536	7,15	3,82	-1,77	,077	3,81
	Si	242	7,67	3,80			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	No	536	2,62	1,95	-2,00	,046	1,97
	Si	242	2,92	2,01			
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	No	536	3,04	2,00	-1,60	,110	1,98
	Si	242	3,29	1,94			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,486$); nessuna delle sub-dimensioni della scala CSS, inclusa la soddisfazione accademica totale; nessuna delle sub-dimensioni della scala MHC-SF, incluso il benessere psicologico totale; senso di appartenenza al contesto universitario ($p=,658$); la sub-dimensione "Famiglia" ($p=,322$) della scala SMSSP, incluso il supporto sociale percepito totale ($p=,085$); la scala PSS-4 ($p=,077$); la scala PHQ-2 ($p=,110$).

Rispetto alle differenze nelle medie delle scale tra **studenti che hanno o non hanno usufruito di servizi che erogano supporto psicologico** (tab. 18), emergono differenze statisticamente significative tra chi ha usufruito e chi non ha usufruito rispetto a:

- CSS, dove chi ha usufruito riporta minori livelli di soddisfazione in tutti i domini;
- MHC-SF, dove chi ha usufruito riporta minori livelli di benessere psicologico in tutti i domini;
- ACU, dove chi ha usufruito riporta minori livelli di senso di appartenenza al contesto universitario;
- GRIT, dove chi ha usufruito riporta minori livelli di grinta accademica;
- SMSSP, nella sola sub-dimensione "Famiglia" dove gli/le studenti che hanno usufruito riportano minori livelli di supporto sociale percepito da parte della famiglia;
- GAD-2, dove gli/le studenti che hanno usufruito riportano maggiori livelli di ansia rispetto agli/alle studenti che non hanno usufruito;
- PHQ-2, dove gli/le studenti che hanno usufruito riportano maggiori livelli di depressione rispetto agli/alle studenti che non hanno usufruito;
- PSS-4, dove gli/le studenti che hanno usufruito riportano maggiori livelli di stress rispetto agli/alle studenti che non hanno usufruito.

Tabella 18. T-test: differenze nelle medie delle scale con l'aver usufruito di servizi che erogano supporto psicologico

Scale	Aver o meno usufruito di servizi che erogano supporto psicologico	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Si	325	8,51	5,22	1,93	,054	5,13
	No	453	7,79	5,06			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Si	325	16,15	3,52	-2,20	,028	3,34
	No	453	16,69	3,21			
Soddisfazione per i servizi	Si	325	12,33	3,34	-2,04	,041	3,49
	No	453	12,85	3,59			
Soddisfazione per le relazioni	Si	325	12,74	4,44	-2,85	,004	4,40
	No	453	13,65	4,37			
Soddisfazione per lo Studio	Si	325	13,32	3,85	-4,09	<,001	3,75
	No	453	14,44	3,68			

Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	Si	325	15,58	3,83	-2,67	,008	3,65
	No	453	16,29	3,52			
Totale Soddisfazione accademica	Si	324	70,03	13,83	-3,76	<,001	13,77
	No	451	73,80	13,72			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Si	325	9,90	2,86	-5,99	<,001	2,67
	No	453	11,09	2,52			
SWB	Si	325	13,30	4,25	-5,74	<,001	4,14
	No	453	15,03	4,05			
PWB	Si	325	21,06	5,48	-5,20	<,001	4,95
	No	453	22,99	4,53			
Benessere totale	Si	325	44,26	11,24	-6,26	<,001	10,40
	No	453	49,11	9,76			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Si	325	20,19	6,29	-3,55	<,001	5,99
	No	453	21,77	5,76			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Si	325	35,47	8,69	-4,29	<,001	8,43
	No	453	38,11	8,23			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Si	325	20,58	7,14	-3,56	<,001	6,58
	No	453	22,33	6,15			
Amici	Si	325	21,28	6,88	-0,76	,447	6,61
	No	453	21,64	6,41			
Altro significativo	Si	325	22,45	6,75	0,47	,633	6,67
	No	453	22,22	6,61			
Totale supporto sociale	Si	325	64,31	16,34	-1,60	,109	16,13
	No	453	66,20	15,98			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Si	325	7,86	3,91	3,40	,001	3,79
	No	453	6,92	3,71			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Si	325	3,10	2,07	4,57	<,001	

	No	453	2,43	1,86			1,95
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Si	325	3,51	1,91	4,72	<,001	1,96
	No	453	2,83	1,98			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,054$); le sub-dimensioni "Amici" ($p=,447$) e "Altro significativo" ($p=,633$) della scala SMSSP, incluso il supporto sociale percepito totale ($p=,109$).

Infine, rispetto alle differenze nelle medie delle scale tra **studenti che hanno o non hanno usufruito del Servizio di counseling di Ateneo** (tab. 19), emergono differenze statisticamente significative tra chi ha usufruito e chi non ha usufruito rispetto a:

- CSS, in 2 delle 5 sub-dimensioni, ovvero "Soddisfazione per lo studio" e "Soddisfazione per l'utilità del corso di studi" dove chi ha usufruito riporta minori livelli di soddisfazione rispetto a chi non ha usufruito;
- MHC-SF, in 2 delle 3 sub-dimensioni, ovvero "EWB" e "PWB", nonché nel benessere psicologico totale, dove chi ha usufruito riporta minori livelli di benessere psicologico rispetto a chi non ha usufruito;
- PHQ-2, dove gli studenti che hanno usufruito riportano maggiori livelli di depressione rispetto agli studenti che non hanno usufruito.

Tabella 19. T-test: differenze nelle medie delle scale con l'aver usufruito di servizi che erogano supporto psicologico

Scale	Aver o meno usufruito del Servizio di counseling di Ateneo	N	M	DS	t	p	Cohen's d
Intenzione di abbandonare/cambiare università	Si	41	9,39	5,70	1,66	,097	5,13
	No	737	8,02	5,10			
College Satisfaction Scale (CSS)							
Soddisfazione per la scelta	Si	41	15,80	3,96	-1,29	,195	3,35
	No	737	16,50	3,31			
Soddisfazione per i servizi	Si	41	12,02	2,82	-1,14	,254	3,49
	No	737	12,66	3,53			
Soddisfazione per le relazioni	Si	41	12,71	4,94	-0,83	,403	4,42
	No	737	13,30	4,39			
Soddisfazione per lo Studio	Si	41	12,66	4,29	-2,28	,022	3,78
	No	737	14,05	3,75			
	Si	41	15,61	3,76	-0,68	,049	3,67

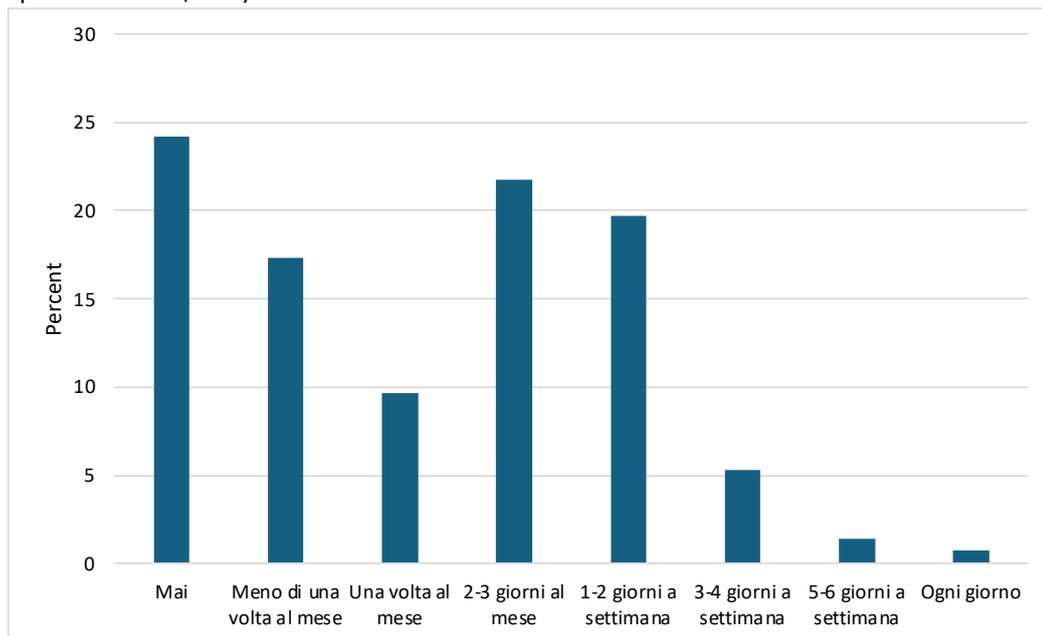
Soddisfazione per l'utilità del corso di studi	No	737	16,01	3,66			
Totale Soddisfazione accademica	Si	41	68,80	14,53	-1,62	,105	13,87
	No	734	72,42	13,83			
Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF)							
EWB	Si	41	9,73	2,72	-2,08	,037	2,72
	No	737	10,64	2,72			
SWB	Si	41	13,10	4,60	-1,88	,060	4,21
	No	737	14,37	4,19			
PWB	Si	41	20,12	6,53	-2,70	,007	5,01
	No	737	22,30	4,92			
Benessere totale	Si	41	42,95	12,69	-2,55	,011	10,63
	No	737	47,32	10,50			
Questionario sul Senso di appartenenza al contesto universitario (ACU)							
Senso di appartenenza al contesto universitario	Si	41	19,66	5,97	-1,58	,114	6,03
	No	737	21,19	6,03			
Academic grit scale							
Grinta accademica	Si	41	34,56	9,90	-1,89	,059	8,51
	No	737	37,14	8,42			
Scala Multidimensionale del Supporto Sociale Percepito (SMSSP)							
Famiglia	Si	41	20,78	6,76	-0,81	,416	6,64
	No	737	21,65	6,63			
Amici	Si	41	20,24	6,73	-1,24	,215	6,60
	No	737	21,56	6,60			
Altro significativo	Si	41	23,05	6,23	0,72	,471	6,67
	No	737	22,28	6,69			
Totale supporto sociale	Si	41	64,07	15,68	-0,54	,586	16,15
	No	737	65,48	16,18			
Perceived Stress Scale-4 (PSS-4)							
Stress	Si	41	8,20	3,92	1,52	,127	3,82
	No	737	7,26	3,81			
General Anxiety Disorder-2 (GAD-2)							
Ansia	Si	41	3,24	2,21	1,77	,076	

	No	737	2,68	1,96			1,97
Patient Health Questionnaire-2 (PHQ-2)							
Depressione	Si	41	3,76	1,94	2,12	,034	1,98
	No	737	3,08	1,98			

Non emergono, invece, differenze statisticamente significative rispetto a: l'intenzione di abbandonare/cambiare università ($p=,097$); le sub-dimensioni "Soddisfazione per la scelta" ($p=,195$), "Soddisfazione per i servizi" ($p=,254$) e "Soddisfazione per le relazioni" ($p=,403$) della scala CSS, inclusa la soddisfazione accademica totale ($p=,105$); la sub-dimensione "SWB" ($p=,060$) della scala MHC-SF; il senso di appartenenza al contesto universitario ($p=,114$); la grinta accademica ($p=,059$); nessuno dei domini della scala SMSSP; le scale PSS-4 ($p=,127$) e GAD-2 ($p=,076$). Si segnala, comunque, che la sproporzione tra i gruppi rende difficile il confronto tra gli stessi e potrebbe aver inciso sull'accuratezza dei risultati.

Rispetto all'utilizzo di alcool (fig. 1), il 24,16% (188) non ne ha mai fatto uso negli ultimi 12 mesi; il 21,72% (169) ne ha fatto utilizzo 2-3 giorni al mese; l'19,66% (153) ne ha fatto utilizzo 1-2 giorni a settimana; il 17,35% (135) meno di una volta al mese; il 9,65% (75) ne ha fatto utilizzo una volta al mese; il 5,26% (41) 3-4 volte a settimana; l'1,41% (11) 5-6 giorni a settimana; lo 0,77% (6) ogni giorno.

Figura 1. Negli ultimi 12 mesi quanto spesso hai consumato bevande alcoliche (birra, vino, superalcolici, liquori, amari, aperitivi alcolici, ecc.)?



Rispetto all'utilizzo di sostanze stupefacenti, per quanto concerne la cannabis hanno dichiarato di farne uso: mai, 654 partecipanti (84,06%), 1 volta ogni 2-3 mesi 73 partecipanti (9,38%), 1 volta o più al mese 18 partecipanti (2,31%), 1 volta o più a settimana 18 partecipanti (2,31%) e quotidianamente 15 partecipanti (1,92%). Rispetto agli oppioidi, il 99,48% (774) ha dichiarato di non averne mai fatto uso. Allo stesso modo, il 99,61% (775) ha dichiarato di non aver mai fatto uso di cocaina. Il 99,35% (773) ha

dichiarato di non aver mai fatto uso di allucinogeni. Infine, il 98,97% (770) ha dichiarato di non aver mai fatto uso di psicofarmaci senza prescrizione medica.

Per quanto concerne i comportamenti di rischio legati alle dipendenze, l'indagine ha riguardato:

- il gioco d'azzardo, dove l'87,14% (678) ha dichiarato di non aver mai giocato, il 7,45% (58) 1 volta ogni 2-3 mesi, il 3,59% (28) 1 volta o più al mese, l'1,41% (11) 1 volta o più a settimana e infine lo 0,38% (3) quotidianamente;
- i videogiochi, in cui il 53,98% (420) dichiara di non averne fatto mai uso, il 12,59% (98) 1 volta ogni 2-3 mesi, l'8,48% (66) 1 volta o più al mese, il 12,72% (99) 1 volta o più a settimana e il 12,21% (95) quotidianamente;
- i social media, dove l'83,8% (652) dichiara di farne uso quotidianamente, l'8,74% (68) 1 volta o più a settimana, l'1,54% (12) 1 volta o più al mese, l'1,02% (8) 1 volta ogni 2-3 mesi e il 4,88% (38) mai;
- la visione di materiale pornografico online, in cui il 59,12% (460) dichiara di non averne mai fatto uso, il 10,53% (82) 1 volta ogni 2-3 mesi, il 13,11% (102) 1 volta o più al mese, l'11,95% (93) 1 volta o più a settimana e infine il 5,26% (41) quotidianamente.

Alcune riflessioni

I risultati emersi dall'indagine condotta presso l'Università di Sassari offrono un quadro articolato del benessere e degli stili di vita della popolazione studentesca universitaria, evidenziando come variabili sociodemografiche, accademiche e comportamentali influenzino in modo significativo il livello di soddisfazione accademica, il benessere psicologico e le esperienze di stress, ansia e depressione, nonché di appartenenza al contesto universitario.

Le differenze osservate tra uomini e donne confermano quanto già evidenziato in letteratura: le studenti tendono a riportare livelli più elevati di ansia e depressione, nonché minori livelli di benessere psicologico e soddisfazione accademica (Bayram & Bilgel, 2008; Lipson et al., 2016; OECD, 2021). Tale disparità può essere interpretata alla luce di una maggiore esposizione delle donne a stress accademico percepito, a elevati standard di performance e a minore autocompiacimento accademico (Stallman, 2010; Bukhsh et al., 2011). Il maggiore benessere riportato dagli uomini potrebbe inoltre riflettere differenze nei meccanismi di coping e nella percezione del supporto sociale (Misra & McKean, 2000).

I dati relativi alle differenze in base alla nazionalità mostrano come gli/le studenti stranieri/e riportino livelli più elevati di soddisfazione per i servizi universitari e per l'utilità percepita del corso di studi, ma minori livelli di supporto sociale percepito. Questo risultato è coerente con le ricerche che evidenziano come gli/le studenti internazionali tendano ad apprezzare il valore formativo dell'esperienza universitaria ma sperimentino isolamento sociale e difficoltà di integrazione (Smith & Khawaja, 2011; Andrade, 2006).

Le differenze riscontrate in base al corso di studi e all'area disciplinare indicano che gli/le studenti dei corsi magistrali a ciclo unico e dell'area scientifico-tecnologica mostrano livelli più bassi di soddisfazione, benessere e senso di appartenenza. Ciò è coerente con evidenze che suggeriscono un maggiore carico accademico e livelli più alti di competizione percepita in tali ambiti (Vaez & Laflamme, 2008; El Ansari & Stock, 2010). Gli/le studenti dei corsi post-lauream, invece, riportano livelli più alti di grinta accademica e benessere, suggerendo che la maturità accademica e la chiarezza degli obiettivi professionali possano fungere da fattori protettivi rispetto allo stress e all'abbandono (Duckworth et al., 2007).

Gli/le studenti che studiano a tempo pieno riportano maggiore ansia e depressione, confermando che la pressione accademica e la minore flessibilità organizzativa possono incidere negativamente sul benessere

psicologico (Bewick et al., 2010). Analogamente, i risultati sulla condizione abitativa indicano che gli/le studenti fuori sede pendolari sperimentano livelli inferiori di supporto sociale, in linea con studi che evidenziano il ruolo cruciale delle reti sociali nel mitigare lo stress accademico (Wilcox et al., 2005).

Il praticare regolarmente attività sportive o artistiche si associa a livelli più elevati di benessere psicologico, senso di appartenenza e supporto sociale, nonché a minori livelli di ansia, depressione e stress. Questi risultati corroborano l'ampia letteratura che riconosce l'effetto benefico dell'attività fisica e creativa sulla salute mentale e sull'integrazione universitaria (Puett et al., 2014; Kim et al., 2018; Raglin, 2001). Analogamente, la quantità e la qualità del sonno emergono come predittori significativi di benessere: gli/le studenti che dormono 7–8 ore mostrano i migliori punteggi di soddisfazione accademica e benessere psicologico, in linea con quanto riportato da Lund et al. (2010) e Hershner & Chervin (2014).

Gli/le studenti con diagnosi di DSA mostrano livelli inferiori di benessere psicologico e senso di appartenenza, coerentemente con ricerche che sottolineano la necessità di potenziare le strategie di inclusione e il supporto accademico (Richardson, 2015; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Il maggior livello di ansia nei/nelle fumatori/trici e la relazione tra uso dei servizi psicologici e minore benessere suggeriscono la presenza di vulnerabilità psicologiche sottostanti, piuttosto che un effetto causale diretto. Tali dati rafforzano l'importanza di un approccio integrato di prevenzione e promozione del benessere all'interno dell'ateneo (Eisenberg et al., 2009).

In aggiunta, le differenze nette tra studenti in stato di flourishing, moderate well-being e languishing confermano la validità del modello di Keyes (2002) e di successive ricerche sul continuum del benessere. Gli studenti in flourishing presentano infatti migliori esiti in tutte le dimensioni accademiche e psicosociali, a conferma del ruolo centrale del benessere come fattore protettivo rispetto a stress, ansia, depressione e abbandono (Keyes, 2007; Howell, 2009).

Infine, è opportuno segnalare che la sproporzione numerica tra alcuni gruppi (es. aver usufruito o meno del Servizio di counseling di Ateneo) rende difficile il confronto tra gli stessi e potrebbe aver inciso sull'accuratezza dei risultati.

In conclusione, l'indagine evidenzia un quadro coerente con la letteratura internazionale, sottolineando l'importanza di promuovere strategie di prevenzione e intervento multidimensionale, che includano l'attività fisica, il supporto sociale, il miglioramento dei servizi universitari e il potenziamento del benessere psicologico attraverso servizi di counseling accessibili e integrati nella vita accademica.

1.2. Focus group

I focus group sono stati realizzati con la finalità di indagare il legame fra il benessere e gli stili di vita degli/delle studenti universitari, con particolare attenzione a tre aree fondamentali: il benessere psicologico, le dipendenze e le situazioni di disagio. Gli obiettivi specifici hanno riguardato:

- A. raccogliere le percezioni dei/delle rappresentanti in merito allo stato di benessere degli/delle studenti e ai bisogni più rilevanti per migliorarlo;
- B. esplorare le proposte di azioni concrete che la comunità accademica potrebbe intraprendere per favorire la salute e il benessere studentesco;
- C. individuare barriere e supporti nell'accesso ai servizi di sostegno psicologico;
- D. analizzare la diffusione e le caratteristiche delle dipendenze più comuni tra gli/le studenti, i fattori di rischio associati e le conseguenze sul percorso di vita e accademico;

- E. approfondire i disagi psicologici percepiti, i momenti del percorso universitario in cui tendono ad aumentare, i gruppi maggiormente vulnerabili e l'impatto di tali difficoltà sulla vita accademica e personale.

I focus group sono stati condotti con i/le rappresentanti degli studenti, scelti come interlocutori privilegiati per il loro ruolo di portavoce e per la possibilità di facilitare una riflessione collettiva e una raccolta di proposte condivise. La scelta di coinvolgere i/le rappresentanti ha risposto a esigenze sia organizzative, legate alla tempistica della ricerca, sia metodologiche, in quanto ha consentito di integrare al quadro generale fornito dai dati quantitativi una dimensione più esplorativa e partecipativa, valorizzando il punto di vista dei/delle rappresentanti come risorsa utile alla progettazione di interventi futuri.

Hanno partecipato agli incontri 8 rappresentanti degli/delle studenti, con età compresa tra i 20 e i 27 anni, bilanciati per genere (50% F, 50% M) e tutti di nazionalità italiana. I partecipanti provengono dai dipartimenti di Agraria il 12,5% (1), da Medicina, chirurgia e farmacia il 37,5% (3), da Scienze economiche e aziendali il 12,5% (1) e da Scienze umanistiche e sociali il 37,5% (3). Il 37,5% (3) dei partecipanti frequenta un corso di laurea triennale, il 25% (2) un corso di laurea specialistica magistrale e il 37,5% (3) un corso di laurea magistrale a ciclo unico; il 50% (4) sono studenti in sede e il 50% (4) sono studenti fuori sede. Il 12,5% (1) risulta iscritto al primo anno di corso, il 50% (4) al secondo anno, 12,5% (1) al terzo anno e il 25% (2) al quinto anno. Il 62,5% (5) ha assunto la carica di rappresentante da un anno, il 25% (2) da 3 anni e il 12,5% (1) da 5 anni.

Per ciascun incontro è stato predisposto un set di domande stimolo finalizzate a esplorare tre aree tematiche di cui sopra. Per favorire la partecipazione attiva e la condivisione più rapida di parole-chiave in risposta agli stimoli sottoposti, è stata utilizzata la piattaforma interattiva online Mentimeter, successivamente si è svolta la discussione guidata da una moderatrice. Tutte le sessioni sono state audio-registrate previo consenso informato, al fine di agevolare la successiva trascrizione parola per parola e la procedura di analisi del contenuto.

È stato realizzato un primo incontro online conoscitivo e introduttivo con 20 rappresentanti degli studenti provenienti dai vari Dipartimenti dell'Ateneo, 8 dei quali hanno aderito a prendere parte alle attività sperimentali: hanno dato il proprio consenso per partecipare alla ricerca e, consapevoli della futura pubblicazione dei risultati generali, hanno preso parte ai focus group. Inoltre, i rappresentanti hanno concesso il proprio consenso scritto per la registrazione audio di ogni incontro per la facilitazione della raccolta dati ai fini sperimentali.

Il software utilizzato per l'analisi dei dati è stato Microsoft Excel per calcolare le statistiche descrittive.

L'elenco completo delle domande proposte è riportato di seguito.

a) Primo incontro dedicato al tema del benessere:

1. Come stanno le/gli studenti dell'Ateneo di Sassari oggi? Di cosa hanno bisogno per stare meglio?
2. Cosa si potrebbe fare come comunità accademica per migliorare il benessere degli/delle studenti?
3. Cosa potrebbe favorire o impedire l'accesso ai servizi di supporto psicologico?

4. Immaginando il/la rappresentante ideale che promuove il benessere studentesco: 3 caratteristiche che dovrebbe avere e 3 che non dovrebbe avere.

b) Secondo incontro dedicato al tema delle dipendenze:

1. Quali tipi di dipendenze sono più diffuse tra gli/le studenti?
2. Quali fattori contribuiscono allo sviluppo di una dipendenza negli/nelle studenti?
3. Quali conseguenze hanno le dipendenze sulla vita accademica e personale?

c) Terzo incontro dedicato al tema del disagio psicologico:

1. Quali disagi psicologici osservate tra gli/le studenti universitari?
2. Ci sono momenti del percorso universitario in cui i disagi tendono ad aumentare?
3. Ci sono gruppi di studenti più vulnerabili al disagio?
4. Quali sono le conseguenze del disagio psicologico sulla vita universitaria e personale?

Al primo incontro, dedicato al tema del “Benessere”, hanno partecipato 8 rappresentanti. Alla domanda “Come stanno le/gli studenti dell’Ateneo di Sassari oggi?” (tab. 20) è emerso un sentimento diffuso di malessere, articolato in quattro dimensioni principali: la difficoltà di gestione delle emozioni in particolare ansia, fatica, insicurezza, incertezza, demoralizzazione è stata espressa da 6 partecipanti (75%), le difficoltà relazionali nello specifico sentimento di solitudine e costante competitività sono state nominate da 5 partecipanti (62,5%), la mancanza di spazi adeguati e le pressioni derivanti dalle aspettative esterne da 3 partecipanti per ciascuna categoria (37,5%).

Tabella 20. Come stanno le/gli studenti dell’Ateneo di Sassari oggi?

Risposte	Difficoltà di gestione delle emozioni (ansia, fatica, insicurezza, incertezza, demoralizzazione)	Difficoltà relazionali (solitudine e competitività)	Mancanza di spazi	Pressioni e aspettative
Frequenza	6	5	3	3
Percentuale	75%	62,5%	37,5%	37,5%

Questo clima di malessere non appare come episodico, ma vissuto come un sottofondo costante dell’esperienza universitaria, come spiega un/una rappresentante: *“E questo poi è dato dal fatto che non ci si sente uniti tra di noi”*.

Emerge un clima emotivo dominato da ansia, incertezza e insicurezza, dove il percorso accademico è percepito come una “sospensione” da un esame all’altro: *“spesso la vita dello studente universitario è sospesa da un esame all’altro e quindi si è sempre in attesa di vivere la propria vita e invece si rimanda sempre dopo l’esame, dopo la sessione e invece poi si scopre che tutto l’anno è una sessione e quindi predomina questo senso di ansia, incertezza e insicurezza che accompagna un po’ poi il percorso come sottofondo”*.

Ne deriva un vissuto collettivo in cui gli/le studenti si percepiscono spesso soli, in competizione, privi di spazi di incontro e sotto pressione rispetto alle aspettative esterne ed interne.

Una delle dimensioni più ricorrenti è il sentimento di solitudine. Pur in un contesto affollato come questo dell'università, gli/le studenti riportano una mancanza di legami significativi e un clima relazionale segnato da competitività, che ostacola la creazione di relazioni sicure. La solitudine viene descritta sia come isolamento individuale sia come assenza di comunità; si sottolinea la mancanza di "riferimenti" affidabili e l'assenza di sostegno concreto da parte di figure significative, siano esse pari, docenti o personale tecnico-amministrativo: *"...solitudine, competitività e pochi riferimenti... molto spesso ci si ritrova anche da parte di docenti... 'scrivetemi', ma in realtà non c'è risposta"*.

Viene inoltre evidenziata l'assenza di spazi di socialità e confronto in cui poter creare e coltivare relazioni amicali, che andrebbero a sostituire quelle competitive che sembrano essere prevalenti. L'obiettivo da raggiungere è che la vita universitaria non sia solo orientata alla performance, ma diventi un percorso di crescita personale e comunitaria: *"C'è proprio un senso di.. magari essere in tanti ma di essere soli in un luogo dove ci sono tante persone, manca proprio il fatto di essere connessi, il fatto di avere degli spazi in cui potersi confrontare, il fatto di avere dei rapporti che possono essere positivi, il fatto che c'è competitività tossica. Sicuramente forse mancano spazi, diciamo, per studenti e per effettivamente avere un confronto positivo"*.

Le risposte alla seconda domanda *"Di cosa hanno bisogno le/gli studenti per stare meglio?"* (tab. 21) mostrano una forte continuità con i temi precedenti. Il benessere sembra dipendere da un insieme di fattori relazionali, ambientali e culturali che possono essere riuniti in quattro macro-bisogni: costruire relazioni positive (F=7; 87,5%), disporre di spazi di incontro come opportunità di socializzazione (F=7; 87,5%), sentirsi valorizzati come persone oltre che come studenti (F=6; 75%) e di gestire il tempo per raggiungere un equilibrio tra studio, relazioni e attività piacevoli (F=2; 25%).

Tabella 21. Di cosa hanno bisogno le/gli studenti per stare meglio?

Risposte	Relazioni positive	Spazi di incontro	Valorizzazione	Gestione tempo studio/sé
Frequenza	7	7	6	2
Percentuale	87,5 %	87,5 %	75 %	25%

In questa prospettiva, l'Ateneo viene sollecitato a diventare un luogo sicuro e accogliente, capace di sostenere non solo il rendimento accademico, ma anche la crescita personale e comunitaria. Così spiegano i/le rappresentanti: *"dall'università il messaggio che vogliamo sentirci dire è che anche così come siamo abbiamo un valore unico, irripetibile...non siamo inutili", "può essere utile essere aiutati a dare il giusto peso agli esami e quindi far capire che comunque se va male l'esame o il voto di un esame non determina effettivamente quanto vali o la tua bravura"*.

Il bisogno più ricorrente è quello di costruire relazioni positive significative, basate su fiducia, ascolto e sostegno reciproco: *"un ascolto sincero e attento ai bisogni della persona, sicuramente è qualcosa di cui tutti hanno bisogno, non soltanto come studenti, ma come persone, come esseri umani"*. Le amicizie sono percepite come una risorsa essenziale per uscire dall'isolamento (*"essere ascoltati è molto importante, ci dà la sensazione di non essere soli all'università"*) e rompere la logica della competizione, e le relazioni significative con docenti e adulti di riferimento sono ritenute altrettanto importanti per "sentirsi a casa" e vivere l'università non solo come luogo di studio, ma come comunità. Tuttavia, per sviluppare tali relazioni appare necessario soddisfare un ulteriore bisogno: quello di spazi di incontro.

I rappresentanti ribadiscono la necessità di luoghi fisici e momenti di condivisione che favoriscano la socialità. La mancanza di tali contesti è percepita come uno dei principali ostacoli al benessere: *“mancano questi spazi di socializzazione e aggregazione che servono proprio per costruire questi rapporti”*, inoltre, luoghi e momenti di aggregazione sono ritenuti anche occasioni di inclusione, in particolare per gli/le studenti fuori sede.

Un altro bisogno centrale riguarda la percezione di essere riconosciuti e valorizzati come persone, non solo come studenti. La richiesta è di superare la logica puramente prestazionale e accademica, riconoscendo le identità, le capacità e i percorsi individuali nella loro complessità. Si parla di *“valorizzazione completa”*: *“non solo una valorizzazione di tipo accademico, ma proprio una valorizzazione di tutta la persona, di tutto quello che è la persona”*, una rappresentante descrive con queste parole *“siamo appunto persone non soltanto studenti, non ci limitiamo ad essere solo quello, abbiamo anche tante altre cose per cui ci sentiamo magari orgogliosi ma tendenzialmente non veniamo valorizzati, ci si sente dire che l’unica cosa importante è come performi all’università, quando in realtà ci sono tantissime altre cose di cui essere fieri, di cui essere orgogliosi, per cui essere valorizzati”*. Infine, un bisogno trasversale riguarda il tempo ed in particolare il bisogno di trovare un equilibrio tra il tempo dedicato allo studio e il tempo per vivere relazioni, coltivare interessi, prendersi cura di sé. La frenesia legata a esami e scadenze viene percepita come opprimente e disumanizzante. Il tema del tempo è quindi strettamente connesso alla pressione da performance e viene così descritto: *“Ci serve tempo, tempo per passare tempo con la nostra famiglia, con gli amici, avere altri interessi oltre lo studio, poter coltivare la nostra personalità liberamente; quindi, il tempo è la cosa fondamentale secondo me che manca spesso”*.

Le risposte alla terza domanda *“Cosa si potrebbe fare come comunità accademica per migliorare il benessere degli/delle studenti dell’Ateneo?”* (tab. 22) convergono su tre dimensioni principali: creare luoghi di incontro e confronto riportata da 7 partecipanti (F=7; 87,5%), promuovere il supporto e l’ascolto da 4 partecipanti (F=4; 50%) e favorire il senso di appartenenza e comunità da 6 partecipanti (F=6; 75%).

Tabella 22. Cosa si potrebbe fare come comunità accademica per migliorare il benessere degli/delle studenti dell’Ateneo?

Risposte	Creare luoghi di incontro e di confronto (sport, studio, giornate tematiche)	Promuovere supporto ed ascolto	Favorire il senso di appartenenza e di comunità
Frequenza	7	4	6
Percentuale	87,5%	50%	75%

In ognuna di queste aree emergono proposte concrete e riflessioni che intrecciano bisogni individuali e collettivi, già emersi nelle precedenti domande. La comunità accademica viene percepita come un contesto che può contribuire in modo significativo al benessere degli/delle studenti, a condizione che diventi un contesto accogliente, inclusivo e supportivo. Tale passaggio implica una trasformazione da un’università percepita come luogo prevalentemente prestazionale a una comunità umana e solidale, capace di promuovere crescita personale oltre che accademica. I rappresentanti riconoscono come prioritario il bisogno di spazi capaci di favorire socializzazione, dialogo e costruzione di legami: *“Spazi di aggregazione, di studio, di incontro, di comunità, anche per lo sport... abbiamo bisogno di spazio molto semplicemente.”*

Durante la discussione il termine spazio si evolve prendendo l’accezione di luogo: *“luogo è comunità, lo spazio senza qualcuno che lo renda vivo alla fine resta quello che è, resta vuoto; invece, il luogo è proprio*

dove c'è qualcuno, dove c'è una comunità, in questo senso luogo di incontro, luogo in cui gli studenti si possano incontrare". All'interno di questa categoria emergono sottocategorie specifiche, tra cui lo sport, percepito come uno strumento di benessere e socialità, nonché un'occasione per rafforzare il senso di comunità accademica. Tuttavia, le strutture esistenti risultano poco accessibili: *"Purtroppo gli spazi dedicati allo sport sono distanti dal centro... quanto sarebbe bello se a Piandanna¹ ci fosse un campetto da basket dove le persone possano incontrarsi"*. Molti partecipanti propongono la creazione di *"giornate tematiche"*, anche autogestite, per favorire confronto libero e sviluppo di interessi comuni: *"Istituire giornate in cui parlare di qualunque argomento che potrebbe interessare gli studenti... momenti che potrebbero creare nuove amicizie e capacità di esprimersi."* L'idea condivisa è che uscire dai temi strettamente accademici contribuisca a valorizzare le persone nella loro interezza. Scambiare opinioni e confrontarsi su argomenti di interesse comune può avere un impatto positivo sul senso di comunità e di appartenenza, oltre a facilitare la creazione di relazioni significative: *"perché alle volte basta davvero incontrare una persona e poi cambia tutto"*. Infine, viene sottolineata l'importanza di superare la relazione esclusivamente "istituzionale" con i/le docenti, favorendo momenti di scambio, ascolto e confronto. In particolare, vengono raccontati episodi in cui i docenti si mostrano come persone, condividendo esperienze personali e favorendo un senso di vicinanza: *"scoprire il professore non semplicemente come un ruolo, ma come una persona."* Gestì semplici di attenzione e cura, come chiedere *"come state oggi?"*, questi sono percepiti come azioni di grande valore simbolico e relazionale. In relazione a questo tema, i rappresentanti propongono di sensibilizzare al supporto e all'ascolto reciproco, promuovendo l'attenzione alla persona e ai suoi bisogni non solo attraverso il potenziamento del servizio di Counseling e supporto psicologico dell'Ateneo, ma anche mediante lo sviluppo di ciò che viene definita una *"cultura del benessere"*: *"alla fine pare proprio che sia necessario un cambiamento culturale in docenti, personale, studenti"*. Tale cambiamento viene inteso come l'affermazione di una cultura dell'ascolto, basata su attenzione sincera, disponibilità ad accogliere l'altro/a e promozione di un clima relazionale positivo. Oltre al suggerimento di migliorare luoghi e supporto, emerge con forza il bisogno di sentirsi parte di una comunità. Il senso di appartenenza viene ricercato sia nei rapporti quotidiani, in cui si ha la possibilità di esprimere sé stessi, sia nella partecipazione ad attività comuni ed eventi condivisi o anche attraverso semplici strumenti di riconoscimento come, ad esempio, il merchandising di Ateneo. Gli/Le rappresentanti sottolineano che il benessere si costruisce insieme, coltivando rispetto, sostegno reciproco e valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni. Le esperienze di appartenenza vengono descritti come momenti trasformativi e positivi: *"Quando mi sono sentito a casa, parte di una comunità, ho visto un cambiamento positivo in me"*.

La riflessione dei/delle rappresentanti in risposta alla domanda *"Cosa potrebbe favorire o impedire l'accesso ai servizi di supporto psicologico come il nostro?"* (tab. 23) ha evidenziato una pluralità di fattori che influenzano l'avvicinamento degli/delle studenti a tali servizi. Le categorie emerse si distribuiscono tra elementi che favoriscono e ostacolano l'accesso, mostrando come aspetti individuali, relazionali e organizzativi si intreccino nel determinare la decisione di chiedere aiuto.

¹ Piandanna è la sede del Polo Bionaturalistico dell'Università di Sassari, dove si trovano aule, laboratori, la biblioteca e l'aula informatica per la didattica.

Tabella 23. Cosa potrebbe favorire o impedire l'accesso ai servizi di supporto psicologico come il nostro?

Risposte	Cosa può favorire			Cosa può impedire	
	Supporto esterno (incoraggiamento e accompagnamento o pratico, promozione e sensibilizzazione)	Garanzia del rispetto della privacy e della riservatezza	Conoscenza e visibilità del servizio (pubblicità, testimonianze di pari, amici, passaparola)	Barriere psicologiche e sociali (stigma, imbarazzo, vergogna, paure, insicurezze)	Luogo e durata del servizio
Frequenza	6	2	6	6	4
Percentuale	75 %	25 %	75 %	75 %	50 %

L'analisi del focus group mette in evidenza come l'accesso ai servizi di supporto psicologico sia favorito dal supporto esterno (F=6; 75%) proveniente sia dai pari sia da figure accademiche di riferimento. Tale categoria comprende l'incoraggiamento di amici e docenti e, in alcuni casi, anche l'accompagnamento pratico da parte di un amico, percepito come elemento decisivo per superare esitazioni e resistenze personali. Il supporto da parte di persone stimate considerate affidabili contribuisce inoltre a valorizzare il servizio, rafforzando la fiducia nella sua utilità. Come afferma un/una partecipante: *“è molto bella anche l'idea del docente che stimi particolarmente che parla del servizio e ti dice che è importante: può sbloccare anche la questione dello stigma sociale”*. Emerge inoltre un ampio consenso su un altro elemento facilitante: la conoscenza e la visibilità del servizio (F= 6; 75%). È stato sottolineato come una comunicazione più chiara, capillare e vicina ai linguaggi e ai canali degli studenti (social, passaparola, testimonianze dirette) possa favorire l'utilizzo del servizio. Le modalità di promozione, infatti, non sempre raggiungono efficacemente la popolazione studentesca: *“...la pubblicità e la pubblicizzazione del servizio a volte è scarsa, perché le modalità utilizzate non sono quelle più sfruttate dagli studenti”*. A favorire maggiormente l'utilizzo del servizio pare sia soprattutto la testimonianza di chi usufruisce o ha usufruito del servizio, in quanto si pensa questo possa facilitare il superamento del pregiudizio e restituire al counseling un valore condiviso e riconosciuto: *“...se un amico, una persona a cui tu vuoi bene ti dice 'l'ho fatto, è stato d'aiuto, fallo anche tu', non c'è forma di condivisione migliore e più utile”*. La testimonianza, infatti, non solo diffonde la conoscenza del servizio, ma lo legittima come esperienza di valore: *“Valore vuol dire che la risposta alla domanda 'ne vale la pena?' è sì... solo se conosco qualcuno che ha fatto esperienza di questo servizio e mi dice che ha un valore, posso in qualche modo essere favorito”*. Infine, un altro aspetto cruciale riguarda la garanzia del rispetto della privacy e della riservatezza (F=2; 25%), ritenute fondamentali per instaurare un senso di fiducia. La tutela - sia in termini di gestione dei dati e delle richieste, sia nella discrezione logistica degli spazi - è percepita come condizione imprescindibile per far sentire gli studenti sicuri nel richiedere un aiuto psicologico. Alcuni partecipanti esprimono il timore che la mediazione universitaria comporti una scarsa tutela della privacy e possa quindi compromettere la riservatezza, ad esempio nel caso in cui la richiesta di colloquio possa essere diventi nota al personale amministrativo o ai docenti: *“possa esserci la paura che l'intermediario dell'università possa far arrivare la notizia del fatto che io sto utilizzando quel servizio dove io non voglio che arrivi...vorrei avere la certezza che il servizio sia un'isola all'interno dell'università, dove ciò che succede non esce da lì”*. Altri raccontano episodi in cui la collocazione del servizio può aumentare la possibilità che piccole disattenzioni generino disagio e compromettano la percezione di sicurezza: *“...non è stato bello perché è emersa davanti a noi la cosa che una ragazza stava andando all'incontro con la*

psicologa... forse un po' più di privacy oppure un luogo d'incontro che sia più facile da trovare". Infatti, tra i fattori che ostacolano l'accesso al servizio vengono riportati il luogo di svolgimento e la durata del servizio, indicati come ostacoli per il 50% dei partecipanti (F=4) e la presenza di barriere psicologiche e sociali, quali stigma, imbarazzo, vergogna, paure ed insicurezze (F= 6; 75%).

Tra queste ultime emerge con forza il peso dello stigma legato alla richiesta di supporto psicologico, spesso associato a rappresentazioni ancora radicate secondo cui *"lo psicologo è per i matti"*. Tale pregiudizio, trasmesso talvolta dal contesto familiare o da una cultura della performance che non ammette fragilità, genera imbarazzo, vergogna e senso di inadeguatezza. Come osserva un/una partecipante: *"viviamo in una società in cui bisogna essere sempre performanti, e il fatto di dire 'ho bisogno di aiuto' crea imbarazzo, come se si fosse inadeguati"*. Le altre barriere riguardano invece aspetti organizzativi e strutturali, come la localizzazione del servizio all'interno dell'università - percepita da alcuni come un rischio per la privacy e la riservatezza - e la durata limitata dei percorsi offerti - servizio troppo breve - giudicata talvolta insufficiente per affrontare problematiche più complesse: *"...per problematiche consistenti potrebbe per alcuni risultare breve il servizio. Benissimo affrontare quel percorso, ma poi quando finisce ci si sente di nuovo nello stesso baratro"*.

In sintesi, si evidenzia come l'accesso al Servizio di Counseling e Supporto psicologico sia influenzato da un equilibrio delicato tra fiducia e paura del giudizio. Favorire la diffusione di una cultura della salute psicologica, promuovere spazi sicuri e riservati, e rendere il servizio più visibile e accessibile emergono come strategie fondamentali per ampliare la partecipazione e superare le barriere ancora presenti.

Dalle risposte alla domanda *"Scrivi tre caratteristiche che dovrebbe avere e tre che non dovrebbe avere un/a rappresentante ideale che promuove il benessere degli/delle studenti"* (tab. 24) sono emerse, come caratteristiche utili: propositività (F= 7; 87,5%) intesa come attività, competenza, impegno, motivazione e passione, con la capacità di proporre soluzioni concrete ai problemi della comunità studentesca; disponibilità (F= 7; 87,5%) cioè apertura, ascolto e presenza costante, capacità di mettersi al servizio degli altri, essere presenti e pronti all'ascolto anche verso prospettive diverse; ed empatia (F= 5; 62,5%) collegata alla capacità comunicativa, intesa come chiarezza e delicatezza nel trasmettere messaggi senza creare disagio.

Tabella 24. Scrivi tre caratteristiche che dovrebbe avere e tre che non dovrebbe avere un/a rappresentante ideale che promuove il benessere degli/delle studenti

Risposte	Caratteristiche da avere			Caratteristiche da non avere		
	Propositività (essere attivi, informati, appassionati, competenti)	Disponibilità (all'ascolto, al confronto)	Empatia	Atteggiament o giudicante	Egoismo (arrogante, presuntuoso, autoreferenzia le)	Disinteresse / inconcludenza
Frequenza	7	7	5	7	6	6
Percentuale	87,5 %	87,5 %	62,5%	87,5 %	75 %	75 %

Molti/e partecipanti hanno sottolineato la necessaria capacità di "guardare umanamente l'altro" nella sua interezza e non solo come "studente": *"Capacità di guardare umanamente l'altro... ricordarsi che dietro al collega c'è una persona con i tuoi stessi bisogni"*.

All'opposto, i tratti che rischiano di compromettere il ruolo sembrano essere l'atteggiamento giudicante (F= 7; 87,5%), emerge come fondamentale evitare atteggiamenti di superiorità o critica verso gli altri: *"Non deve essere giudicante chiaramente... non possiamo permetterci di giudicare la posizione di un'altra persona né tanto meno come si sente"* ; l'egoismo (F= 6; 75%) definito anche come autoreferenzialità, descritto come incompatibile con la funzione di rappresentanza, che richiede invece spirito di servizio e lavoro di squadra. Infine, il disinteresse e/o l'inconcludenza (F= 6; 75%) sono percepiti come ostacoli alla costruzione di fiducia e al raggiungimento dell'obiettivo principale - aiutare l'altro/a - poiché la mancanza di impegno e la fretteolosità minano la credibilità del ruolo: *"Inconcludente perché se non troviamo soluzioni non possiamo risolvere il problema"*.

Diversi partecipanti hanno tuttavia sottolineato la possibilità, per chiunque, di diventare un/una buon/buona rappresentante, a patto di lavorare su sé stessi e coltivare sensibilità, inclusività e passione per la comunità studentesca. Essere un/una buon rappresentante significa *"riuscire quindi a essere portatore, essere la voce di un bisogno che una persona o più persone nella comunità studentesca possono avere in modo da far sentire poi la voce di tutte e di tutti"*.

Rispetto il secondo focus group, alla domanda *"Quali tipi di dipendenze sono più diffuse tra gli/le studenti del nostro Ateneo?"* (tab. 25) vengono evidenziati da tutti i rappresentanti gli eccessivi consumi di tabacco e di sigarette elettroniche (F= 8; 100%), così come di tecnologia (F= 8; 100%), di cui citano nello specifico social media, smartphone e intelligenza artificiale.

Tabella 25. Quali tipi di dipendenze sono più diffuse tra gli/le studenti del nostro Ateneo?

Risposte	Sostanze (alcol, droghe)	Fumo (sigarette, sigarette elettroniche)	Tecnologia (smartphone, social media, AI)
Frequenza	3	8	8
Percentuale	37,5%	100%	100%

Tali dipendenze vengono ricondotte ad un ridotto senso di accettazione di sé e all'intenso bisogno di inclusione e di appartenenza nel gruppo di pari. Viene anche presa in considerazione la crescente consapevolezza negli studenti rispetto all'uso dei social media, associata al percorso di crescita e di maturazione individuale: *"Sui social poi non saprei, perché forse è un mio bias, perch ho iniziato a usare sempre meno io, però mi sembra che tutto sommato, rispetto ad altri periodi, rispetto a qualche anno fa, ci sia più consapevolezza anche rispetto all'utilizzo dei social. Mi sembra che ci sia in generale un utilizzo inferiore rispetto a quello che poteva essere due anni fa"*.

Nella comunità studentesca è presente l'uso di sostanze (F= 3; 37,5%), quali bevande alcoliche e droghe leggere: sebbene i rappresentanti ne riconoscano la facile esposizione al rischio di sviluppo di dipendenza e la presenza di persone realmente dipendenti da simili sostanze, parte dei partecipanti ne associano maggiormente l'utilizzo in occasioni di socialità e di divertimento: *"è vero che a volte effettivamente poi forse si è spinti, quando magari si frequentano persone che comunque fumano, a dire magari provo, mi serve per inserirmi nel mio contesto sociale o comunque è un momento di socialità"* oppure *"la sigaretta è una dipendenza assolutamente e mi rendo conto di questo, ma non mi sento di dire qualcosa di negativo perché forse è anche un po' un momento di incontro, perché non hai l'accendino lo chiedi, chiacchieri con qualcuno fuori dal dipartimento, quindi, può essere anche un punto a favore per certi aspetti"*. Emerge dagli interventi, infatti, come partecipare ad eventi in cui si consumano alcolici e droghe leggere, incrementi il senso di appartenenza al gruppo, ma esponga alla possibilità di sviluppare più facilmente

assuefazione e abuso, fino allo sviluppo di vere e proprie condizioni di malessere se non vengono assunti nel breve termine: *“serate, nel senso che l'impressione è quella che la settimana non è completa se il giovedì sera non vado in discoteca, che in questo senso la intuisco come dipendenza, nel senso che è quello che ti determina”*.

Condivisa da tutti i partecipanti, invece, la preoccupazione rispetto all'utilizzo dell'intelligenza artificiale: durante la discussione, emerge come ricorrere all'uso di simili software sia spesso legato anche ai più semplici compiti, come l'invio di una mail ad un docente, ma l'accesso ad una più rapida forma di supporto e di conferma espone i singoli studenti ad un utilizzo improprio di una simile tecnologia. Unanime il riconoscimento, infatti, di come il frequente accesso a software dotati di intelligenza artificiale possa limitare le possibili interazioni sociali, come per esempio le richieste di chiarimenti e di supporto a docenti e personale tecnico di riferimento, così come incrementare le insicurezze, ridurre l'autostima e l'autoefficacia percepite a livello individuale. Dilaga nella popolazione studentesca un forte senso di dubbio personale al quale spesso si risponde con l'uso di software che possano dare immediato sostegno con minore impegno: *“da quando c'è chat gpt per esempio, effettivamente c'è molto più il bisogno di chiedere a chat gpt per quasi qualsiasi cosa, anche che prima avremmo fatto tranquillamente da soli, che sia per una risposta a una domanda, che sia per la stesura di un modulo o qualcosa, insomma poi è sicuramente qualcosa da tenere sotto attenzione per i prossimi mesi, i prossimi anni”*.

Inoltre, tutti hanno condiviso preoccupazione rispetto alle conseguenze che l'uso di una tecnologia così facilitante possa generare in futuro.

Rispetto alla domanda *“Quali fattori secondo voi contribuiscono maggiormente allo sviluppo di una dipendenza negli/nelle studenti del nostro Ateneo?”* (tab. 26), i rappresentanti degli studenti identificano con maggiore facilità elementi che possono favorire il mantenimento di condotte disfunzionali, piuttosto che fonti che possano generare dipendenze.

Tabella 26. Quali fattori secondo voi contribuiscono maggiormente allo sviluppo di una dipendenza negli/nelle studenti del nostro Ateneo?

Risposte	Stati emotivi (ansia, stress, nervosismo, insicurezza, solitudine)	Bisogno di distaccarsi (Bisogno di isolarsi)	Noia	Relazioni (Bisogno di inserirsi, conformismo, voler essere al centro)
Frequenza	8	3	5	6
Percentuale	100%	37,5%	62,5%	75%

Nello specifico, tutti hanno indicato fra i fattori gli stati emotivi (F= 8; 100%), il bisogno di disconnettersi (F= 3; 37,50%), la noia (F= 5; 62,50%) e le relazioni sociali (F= 6; 75%).

Riguardo gli stati emotivi, fra questi i partecipanti definiscono l'ansia, lo stress, il nervosismo, l'insicurezza e la solitudine fra i più frequenti fattori di rischio che possono esporre allo sviluppo di dipendenze.

Il bisogno di distaccarsi è stato ulteriormente declinato da alcuni partecipanti come l'esigenza di isolarsi dalle altre persone e l'utilizzo dello smartphone viene considerato una valida strategia di risposta nelle situazioni di imbarazzo, di solitudine e di malessere: *“mi rendo conto che nel momento in cui io lo sto utilizzando è perché voglio completamente sconnettermi rispetto alla situazione circostante”* oppure *“lo utilizzo nel momento in cui non sono contento, cioè quando sono veramente felice il telefono è da un'altra parte”*.

La condizione di noia è spesso associata al senso di solitudine, dunque ad esperienze negative alle quali è necessario trovare immediata risoluzione, un più rapido contatto con altri che spesso si ricerca online attraverso i social: gli studenti condividono l'importante necessità di inserirsi e di appartenere ad un gruppo sociale, un'esigenza che nasce anche dalle forti aspettative sociali alle quali vengono esposti, che influisce su ansia e stress percepiti ai quali si risponde spesso con fumo e distacco sociale *“uno dei meccanismi con i quali si instaurano le grandi dipendenze, tra l'altro con quello del mi sento stressato, fumo, perché il fumo diventa un modo per rilassarmi, perché diventa un'abitudine, quindi la ritualità aiuta magari a rilassarsi rispetto allo stress. C'è il bisogno di sentirsi in una comunità, sentirsi parte di qualcosa: c'è un po' quella fear of missing out, di sentirsi per forza, cioè avere l'ansia quasi quando non si è in un determinato momento, non si fa una determinata cosa, è una cosa che tutti stanno facendo sicuramente che possa aumentare anche dai social magari. Magari anche la solitudine si ricollega a questo bisogno di inserirsi, o anche un'insicurezza di sentirsi magari in qualche modo diversi o distanti dalle altre persone”*.

Le insicurezze, il senso di isolamento, lo stress e le aspettative a cui sono esposti durante i propri percorsi accademici possono, dunque, indurre gli studenti universitari a sviluppare delle condotte tendenti allo sviluppo di vere e proprie dipendenze, anche sulla base di esperienze altrui e esempi condivisi nei media ai quali sono esposti con regolarità, la ricerca quindi di conformarsi agli standard scelti come di riferimento: *“le dipendenze spesso nascono, riflettendoci, nel momento in cui si cerca di agganciarsi a un canone di felicità che è fissato, raccontato dai social o per esempio dai film. Quindi, si cerca di colmare la discrepanza, lo spazio, la distanza tra la situazione in cui si è e la situazione raccontata dai social. Lì nasce quel senso di insicurezza, quel senso di vuoto che poi è riempito, o almeno falsamente riempito, con una dipendenza”*. Rispetto alla terza domanda-stimolo, *“Quali sono secondo voi le conseguenze delle dipendenze sulla storia di vita e di carriera degli/delle studenti? Avete esempi?”* (tab. 27), nella comunità studentesca si riscontrano influenze a livello emotivo (F= 7; 87,50%), mentale (F= 7; 87,50%), fisico (F= 3, 37,50%), comportamentali (F= 5; 62,50%), relazionali (F= 2; 25%) e sul percorso accademico (F= 5; 62,50%).

Tabella 27. Quali sono secondo voi le conseguenze delle dipendenze sulla storia di vita e di carriera degli/delle studenti? Avete esempi?

Risposte	Emotive (Tristezza, infelicità, senso di inadeguatezza, insoddisfazione)	Mentali (assenza di scopo)	Fisiche (stanchezza, eccesso stimoli)	Carriera accademica (rimanere indietro)	Comportamentali (procrastinazione, pigritia)	Relazionali (isolamento)
Frequenza	7	7	3	5	5	2
Percentuale	87,5%	87,5%	37,5%	62,5%	62,5%	25%

Gli stati emotivi e mentali scaturiti dalle possibili condizioni di dipendenze sono le conseguenze più evidenti per i rappresentanti degli studenti, con riferimento specifico a emozioni come la tristezza e l'infelicità e associate ad un'esperienza di assenza di scopo e di importante malessere. Il costante paragone con i percorsi di vita e di carriera di altri studenti comporta un crescente senso di insoddisfazione e di inadeguatezza, che influisce inevitabilmente sull'immagine di sé e del proprio valore: *“[...] ci porta a costruire quasi un personaggio che non si è, soprattutto in anni così importanti in cui, invece, noi ci stiamo formando, stiamo capendo che cosa dobbiamo fare nella nostra vita, chi vogliamo diventare, tante cose. Quindi, appunto, c'è questo senso di insoddisfazione, infelicità, ci sentiamo sempre inadeguati”*.

Si perde contatto, dunque, dai propri obiettivi e dal proprio scopo, in un percorso accademico che richiede impegno e superamento di numerosi esami e traguardi formativi, alimentando anche la stanchezza e

l'affaticamento fisico in un circolo che si autoalimenta e che sviluppa il legame di dipendenza con fumo, sostanze e tecnologia: *“stanchezza e assenza di scopo, secondo me, sono molto collegate, nel senso che uno è stanco della realtà che vive. Uno sente la realtà che vive, la realtà universitaria anche, come pesante, la vive con pesantezza. Uguale pigrizia, nel senso che uno, la pigrizia è proprio, a me sembra data dallo sconforto che viene liberato dalla stanchezza. L'ultima conseguenza a me pare proprio la tristezza, che sembra proprio lo sconforto ultimo, che uno si butta giù, se dipende da quello da cui non dovrebbe riprendere”*.

Riuscire a superare gli esami oppure non riuscire e bloccarsi inevitabilmente nel proprio percorso, alimenta il costante vissuto di “sentirsi indietro” rispetto ai colleghi del proprio corso di studi e rispetto alle aspettative altrui, a cui spesso si risponde con procrastinazione e pigrizia; dunque, facilmente ricorrendo alle condotte di dipendenza citate in precedenza. L'esperienza di malcontento e insoddisfazione, però, non è limitata ai soli studenti che percepiscono di essere in ritardo rispetto ai colleghi nel proprio percorso accademico, ma è condivisa anche dalle cosiddette “eccellenze”, studenti che ottengono ottimi risultati e superano con facilità gli obiettivi formativi, che risentono del carico emotivo delle aspettative sociali nei propri confronti e dell'importanza di riuscire a raggiungerle, con importanti ripercussioni sull'immagine di sé e sulle prospettive di vita future: *“anche il prendere buoni voti, il fatto di raggiungere certi obiettivi, anche accademici, potrebbe essere comunque sempre in riferimento al bisogno di soddisfare qualcun altro, che non siamo noi. E quindi, questo crea ulteriore insoddisfazione, appunto, ho scritto cronica, perché è una cosa che ritorna con un ciclo. E anche il fatto di non avere precisamente uno scopo. Quindi, questo si riflette principalmente nella vita, oltre che nella carriera universitaria. Perché lo scopo, magari, per uno studente potrebbe essere laurearsi, però la vita non finisce con la laurea. Bisognerebbe anche imparare ad avere una visione molto più ampia, molto più lungimirante, molto più concreta della vita, che non si basa solamente su, appunto, le aspettative altrui, il dover soddisfare certi canoni”*.

Simili condizioni complesse e spesso poco consapevoli inducono gli studenti, infine, al bisogno di isolarsi e di allontanarsi dalla cerchia sociale in risposta al malessere vissuto: gli stati emotivi, fisici e mentali individuali non elaborati, radicati in un profondo senso di solitudine e di difficoltà, trasforma l'esperienza universitaria in un contesto altamente competitivo e pressante, in cui le aspettative sociali vengono vissute come reali obiettivi primari da soddisfare. L'isolamento come forma di autoconservazione accentua la distanza percepita da sé e dagli altri, facilitando il bisogno di ricorrere a comportamenti compensatori e di temporaneo sollievo come l'uso di tabacco, di sostanze e di tecnologia che sfociano in veri e propri dipendenze ed abuso.

Il terzo e ultimo focus group ha avuto come tema principale il “disagio psicologico” esperito dagli/dalle studenti dell'Ateneo. Rispetto ai due precedenti incontri, i partecipanti sono stati 7 in quanto 1 persona era assente. La partecipazione e l'interesse dei e delle rappresentanti è stato confermato anche in questo ultimo incontro, i quali sono apparsi concordi circa le problematiche, i momenti in cui queste si acquiscono e le conseguenze che comportano.

La prima domanda che gli viene rivolta è quella volta ad indagare quali, secondo loro, sono i principali disagi osservati all'interno della popolazione studentesca. Le risposte date vengono fatte confluire in tre aree principali: quella del disagio emotivo (F=5; 71,42%); disagio sociale (F=7, 100%) e infine quella del disagio organizzativo (F=4; 57,14%).

Tabella 28. Quali disagi osservate tra gli/le studenti universitari?

Risposte	Disagio emotivo (ansia, stress, depressione, inadeguatezza, bassa autostima)	Disagio sociale (solitudine/isolamento, incomunicabilità (inteso come non riuscire a dire come ci si sente all'altro), pressioni, influenza sociale, incertezza legata al futuro)	Disagio organizzativo (gestione del tempo tra vita privata e vita accademica; carico accademico, come esami e lezioni)
Frequenza	5	7	4
Percentuale	71,42%	100%	57,14%

Tutti e tutte riconoscono che l'ansia sia lo stato emotivo principale che accomuna gli/le studenti, nello specifico fanno emergere che tale componente sia sperimentata sia individualmente che associata alla collettività.

Una rappresentante afferma che l'ansia deriva da *“l'impossibilità di esprimere il proprio disagio, secondo me per un sentimento di vergogna nel senso che comunicare le proprie debolezze, una propria situazione, può essere difficile in un contesto appunto di competizione, un contesto in cui sembra gareggiare a vicenda per chi è più felice o una felicità che si deve subito rivendicare appunto tramite social network.”*

Da queste parole emergono i sentimenti di inadeguatezza e di bassa autostima sperimentati dagli/dalle studenti dell'Ateneo. Da questa frase emerge anche la seconda area del disagio che è appunto quella che riguarda il disagio sociale e quindi la solitudine, l'isolamento, l'incomunicabilità (intesa proprio come il non riuscire a dire all'altro come ci si sente), la pressione sociale, la difficoltà nel relazionarsi, la difficoltà nelle prestazioni e l'influenza sociale. La totalità della popolazione riconosce che questa sia l'area in cui si acquisiscono maggiormente i disagi perché *“il fatto di avere attorno a sé una società costruita, attorno a un'impronta del chi ci mette di meno e chi fa di più è più bravo, è più accettato e quindi secondo me la componente studentesca è spesso schiacciata da questa pressione sociale data dalla famiglia, data dalle istituzioni, data anche da sé stessi”*.

Infine, la terza area riguarda il disagio organizzativo che si esprime attraverso stress, difficoltà nella gestione del tempo che spesso non permette di trovare il giusto equilibrio tra vita privata e studio, e questo spesso porta a procrastinazione e ad esperire un certo grado di incertezza legata al futuro.

Uno dei rappresentanti afferma che: *“Se vivi per dare esami, vivi per il compito, vivi per fare bella figura in questo senso; e depressione legato a una solitudine che noto, una solitudine che nasce anche organizzandosi la vita in un certo modo”*.

Tutti nelle loro risposte fanno riferimento all'esigenza di essere ascoltati, accolti e accompagnati nel far fronte a queste problematiche affermando appunto la mancanza di una rete che possa aiutarli nei momenti di maggiore difficoltà.

Rispetto alla domanda *“Ci sono momenti del percorso universitario in cui i disagi tendono ad aumentare?”* (tab. 29) tutti e tutte sono d'accordo nell'affermare che in tutti momenti gli studenti sono esposti all'aumento del disagio.

Tabella 29. Ci sono momenti del percorso universitario in cui i disagi tendono ad aumentare?

Risposte	Avvio della carriera universitaria (cambiamenti legati alla	In itinere (stress da esami, gestione del tempo	Fine della carriera (laurea, paura e incertezza sul futuro,
----------	---	---	---

	transizione scuola- università (es. gruppo di amici, adattamento al nuovo contesto di studio/vita), metodo di studio, assenza di punti di riferimento)	libero, ansia da prestazione (esami e scadenze), confronto tra pari, paura del fallimento)	aumento delle pressioni sociali)
Frequenza	4	7	1
Percentuale	57,14%	100%	14,28%

Una rappresentante infatti afferma che *“ho messo, in tutti i momenti, perché veramente, banalmente, dal tempo libero, che sia all'inizio, che sia a metà, che sia alla fine del percorso universitario ci troviamo sempre veramente in una competizione”*.

Quello che emerge dai risultati dell'analisi è che tutti e tutte (F=7, 100%) riferiscono che il momento più critico è in itinere, specificano però che il disagio aumenta durante la sessione. In questi momenti si sentono maggiormente sotto pressione perché si confrontano con gli altri e hanno paura di fallire.

Una rappresentante riferisce: *“se non mi laureo in corso sono un asino; quindi, nessuno vuole stare con me e così via, sono tutte delle cose che portano a tutto ciò che abbiamo detto prima nelle risposte alle altre domande”*. Anche i momenti di svago e di tempo libero vengono vissuti con senso di colpa *“che sia sessione o meno, spesso si sente l'ansia di davvero sentirsi nel posto sbagliato e quindi quando vado a fare una passeggiata al parco dici “cavolo però in questo momento forse dovrei studiare”, anche se hai studiato tutto il giorno, quindi è una sensazione di continua pressione e insufficienza che è la più logorante”*.

Il 57,14% di loro riconosce come momento difficile l'avvio della carriera universitaria e questo è dovuto al fatto che esso rappresenta un cambiamento di vita importante, momento in cui si creano nuove amicizie che non sempre si rivelano amicizie positive; bisogna riadattare e, alcune volte creare, il metodo di studio, diverso da quello utilizzato nei gradi di scuola inferiori. In questo momento molti/e studenti si sentono “soli/e”, senza punti di riferimento. Infine, un solo rappresentante parla del disagio che si vive alla fine della carriera universitaria, altro momento di cambiamento importante nella vita di un/una universitario/a, momento in cui si sperimenta ansia e incertezza nei confronti del futuro, momento in cui aumentano anche le pressioni dall'esterno.

Si ritiene importante sottolineare che anche in questa domanda emergono vissuti legati alla solitudine dovuta da un lato alla presenza di amicizie “sbagliate” con le quali pare difficile condividere paure, ansie e debolezze e dall'altro all'assenza di punti di riferimento che fanno aumentare il sentimento di smarrimento. Un altro punto importante messo in evidenza riguarda la paura del confronto sociale, come emerge anche dalle frasi sopra riportate, che non appare in maniera positiva ma viene visto come un continuo confrontarsi esclusivamente con chi fa meglio e di più e di fatto non ci si sente mai all'altezza della situazione, tutto ciò può essere riassunto in questa frase: *“chi vive, appunto legato, anche a quello che ho scritto prima della pressione sociale, chi vive l'università in questo modo, ovvero come se fosse una competizione, una gara, come non sentirsi abbastanza perché il proprio sentirsi abbastanza è paragonato alla quantità di CFU, secondo me è una cosa che aliena dalla realtà”*.

Infine, dalla terza domanda *“Ci sono gruppi di studenti più vulnerabili al disagio psicologico?”* (tab. 30), è emerso un forte accordo sul fatto che tutti/e gli/le studenti, seppur in modo diverso, sono vulnerabili. La riflessione effettuata da una rappresentante *“secondo me non ci sono dei veri e propri gruppi di studenti, ma siamo tutti quanti vulnerabili per certi aspetti, chi più chi meno, però siamo un po' tutti vulnerabili a questo”*, viene accompagnata dalla riflessione di un altro che afferma quanto segue: *“una volta che siamo*

d'accordo su questo (che tutti gli studenti sono vulnerabili) penso che sia saggio identificare delle categorie più specifiche perché ci sono cose, situazioni che magari le persone ordinarie non vivono rispetto alle persone che hanno un qualcosa in più in termini di disagio o di propensione a essere discriminati”.

Le categorie che sono emerse dalle varie risposte sono le seguenti: coloro che rientrano all'interno della categoria bisogni educativi speciali, ovvero studenti con diagnosi di DSA, disabilità e coloro che hanno dei bisogni specifici certificati (F=5; 71,42%); coloro che fanno parte della comunità LGBTQIA+ o che richiedono accesso alla carriera alias (F=3; 42,85%); coloro che sono stati annoverati nella categoria in base al loro status di studente, ovvero i fuorisede, gli/le studenti internazionali e i/le studenti-lavoratori (F=4; 57,14%); coloro che rientrano nella categoria di studenti che si trova a fronteggiare situazioni accademiche difficili, come i fuoricorso, coloro che riprendono gli studi dopo anni e le eccellenze (F=2; 28,57%); coloro che si trovano dinanzi a difficoltà personali che incidono nella carriera universitaria, annoverando tra questi gli studenti che hanno difficoltà economiche e/o un passato di vita difficile, coloro che sperimentano difficoltà nella gestione dell'ansia e/o nell'organizzazione legata alla vita universitaria e coloro che sono caregiver (F=5; 71,42%).

Tabella 30. Ci sono gruppi di studenti più vulnerabili al disagio psicologico?

Risposte	Bisogni educativi speciali (DSA, disabilità)	Condizioni identitarie (LGBTQIA+, carriera alias)	Status di studente (fuori sede, internazionali, lavoratori)	Difficoltà accademiche (fuoricorso, coloro che riprendono gli studi dopo anni, eccellenze)	Difficoltà personali che incidono nella carriera universitaria (difficoltà economiche e/o passato di vita difficile, difficoltà nella gestione dell'ansia, difficoltà nell'organizzazione legata alla vita universitaria, caregiver)
Frequenza	5	3	4	2	5
Percentuale	71,42%	42,85%	57,14%	28,57%	71,42%

5 partecipanti riconoscono che gli/le studenti con bisogni educativi speciali sono maggiormente esposti alle difficoltà, questo dettato dal fatto che *“parte da una mancanza di coscienza nostra rispetto a studenti con disabilità o DSA, nel senso che si tende a escluderli, e poi in questo senso una persona esclusa, una persona sola, una persona che tende a isolarsi, è più propensa e più vulnerabile ad avere un disagio psicologico”.*

Rispetto al fare parte della comunità LGBTQIA+, emerge che queste/i studenti sperimentano maggiormente un senso di emarginazione e discriminazione.

In riferimento alla categoria “status di studente”, i partecipanti riconoscono che le difficoltà riguardano il fatto stare lontani da casa, inteso come affetti e rete familiare/sociale, la creazione di nuove amicizie, le difficoltà linguistiche e il bisogno di conformarsi a uno standard di vita diverso da quello al quale si era abituati siano maggiormente presenti negli/nelle studenti fuori sede e in quelli internazionali (da questa categoria sono stati esclusi gli Erasmus, sono stati considerati esclusivamente coloro che studiano stabilmente nell’Ateneo di Sassari).

Rispetto a coloro che rientrano nella categoria di studenti che si trova a fronteggiare situazioni accademiche difficili, questa categoria di studenti è accomunata da un vissuto di esclusione, nel caso dei fuoricorso riconducono le cause al fatto di essere rimasti “indietro” rispetto alla loro classe, al sentirsi un peso anche a livello economico per la famiglia e quindi si autoescludono dalla vita comunitaria, eventi che li accomunano anche al gruppo di studenti che riprende gli studi dopo anni di pausa. Questo vissuto di

esclusione riguarda anche le eccellenze, definiti come coloro che sentono un forte senso di competizione che *“tende poi a degenerare in una lotta con tutte le sue declinazioni, nei rapporti opportunistici, negli sgambetti”*.

Dalle risposte è emerso in modo chiaro che il principale fattore di rischio che accomuna le diverse categorie di studenti è il sentimento di esclusione. In particolare, quanto più un individuo si percepisce isolato o non parte della collettività, tanto maggiore risulta la probabilità di sviluppare forme di disagio psicologico. Gli studenti concordano dunque sull'importanza che l'università diventi un contesto di socializzazione e inclusione, in cui ciascuno possa sentirsi accolto e parte di una comunità.

Alla domanda *“Quali sono secondo voi le conseguenze del disagio psicologico sulla storia di vita e di carriera degli/delle studenti?”* (tab. 31), la maggior parte dei partecipanti concorda sul fatto che il disagio psicologico abbia ripercussioni che investono la sfera personale, la sfera sociale e la carriera accademica. Sul piano delle conseguenze psicologiche (F=6; 85,71%) emerge la presenza di stati d'animo negativi quali sconforto, tristezza, vulnerabilità e insicurezza. Dal punto di vista delle conseguenze relazionali (F=5; 71,42%) emergono aspetti legati all'isolamento e alla solitudine. Altro aspetto riguarda le conseguenze sulla carriera accademica, in particolare relativamente all'abbandono degli studi (F=7; 100%). Infine, altre conseguenze sono legate a disturbi del sonno e alimentari (F=1; 14,28%).

Tabella 31. Quali sono secondo voi le conseguenze del disagio psicologico sulla storia di vita e di carriera degli/delle studenti?

Risposte	Conseguenze psicologiche (umore, vulnerabilità, insicurezza, sconforto, tristezza)	Conseguenze relazionali (isolamento e solitudine)	Conseguenze sulla carriera accademica (abbandono degli studi)	Altri disturbi (sonno, alimentazione)
Frequenza	6	5	7	1
Percentuale	85,71%	71,42%	100%	14,28%

I rappresentanti raccontano come stati d'animo negativi possano determinare una perdita di fiducia nelle proprie capacità e una crescente difficoltà nel riconoscere e utilizzare le proprie risorse. Queste conseguenze sono visibili sul *piano accademico*, nello specifico tutti e tutte i/le rappresentanti concordano sul fatto che a fronte di queste difficoltà, gli studenti sperimentano una perdita di motivazione che può appunto tradursi in una progressiva rinuncia o, nei casi più limite, all'abbandono del percorso universitario. Tutto questo ha però anche ripercussioni sul piano relazionale e sociale dell'individuo che porta anche a una mancanza di libertà. Un rappresentante afferma che *“vulnerabilità, insicurezza e solitudine si possono tradurre in instabilità nella carriera e nelle relazioni, e quindi in perdita di libertà... alla fine mi sento libero quando mi sento voluto bene”*. Questa riflessione mette in luce quanto il disagio psicologico comprometta anche la possibilità di costruire relazioni autentiche e significative, riportiamo di seguito una frase che sintetizza quanto emerso *“ho scritto isolamento, depressione e rinuncia di qualsiasi tipo perché appunto l'isolamento della persona rispetto alla collettività porta a uno stato di depressione, di solitudine, di vedere tutto negativo...e quindi alla fine rinuncia agli studi”*.

Dal confronto emerge anche un elemento positivo e proattivo: alcuni/e studenti riconoscono che, accanto alle conseguenze negative, il disagio può generare una spinta alla ricerca di aiuto e di relazioni di supporto. Uno di loro: *“nella negativa ci vedo uno sconforto, una tristezza e una percezione di perdere tempo; più*

legata alla positiva invece è proprio la ricerca di chi mi può aiutare a superare il disagio che vivo cioè non mi pare che la conseguenza sia necessariamente in un arrendersi, in un buttarsi giù ma veramente nella spinta di cercare di superare questo disagio” mentre un'altra rappresentante riconosce che il servizio di counseling dell'Ateneo e gruppi nei quali ci si sente accolti sono il principale strumento per fronteggiare e superare il disagio.

L'indagine condotta attraverso i tre focus group ha permesso di delineare un quadro articolato del benessere psicologico e degli stili di vita della popolazione studentesca universitaria, evidenziando i molteplici fattori che possono incidere sulla qualità della vita accademica. È stato confermato come il benessere degli studenti universitari sia strettamente connesso a fattori emotivi, relazionali e organizzativi, e come le difficoltà in queste aree possano favorire lo sviluppo di dipendenze e di disagio psicologico. Dalle analisi emerge come il benessere non sia soltanto la condizione di assenza di disagio, ma piuttosto il risultato di un equilibrio dinamico tra dimensione personale, relazionale e organizzativa. Dalla percezione dei/delle rappresentanti emerge che, sebbene il benessere sia sostenuto da relazioni positive, sostegno sociale e inclusione; l'ansia, la solitudine, lo stress e le pressioni accademiche rappresentano fattori di rischio significativi. Gli studenti riconoscono la necessità di un contesto accademico capace di valorizzare la persona, le relazioni, la partecipazione e l'ascolto reciproco, potenziando il senso di appartenenza alla comunità accademica.

Il secondo focus group ha messo in luce la diffusione e la complessità delle dipendenze, ed in particolare a quella della tecnologia e, in misura minore, fumo, alcol e sostanze. Le cause principali vengono ricondotte a stress, pressione sociale, competitività e ricerca di isolamento, o al contrario alla ricerca di aggregazione, in un contesto in cui la prestazione tende a prevalere sulla cura di sé. Ne emerge un bisogno di strategie di prevenzione e sensibilizzazione che promuovano consapevolezza, autoregolazione e stili di vita sani. Il disagio psicologico emotivo (ansia, bassa autostima, inadeguatezza), sociale (isolamento, incomunicabilità, pressioni esterne) e organizzativo (stress, difficoltà di gestione del tempo, incertezza sul futuro) pare essere presente costantemente, ma tende a manifestarsi maggiormente nei momenti di maggiore pressione, come le sessioni d'esame, e colpisce in misura differenziata categorie specifiche di studenti, tra cui chi ha bisogni educativi speciali, studenti fuorisede o con difficoltà personali e accademiche. Le conseguenze riguardano tanto il piano individuale — vulnerabilità, tristezza, perdita di motivazione — quanto quello accademico e sociale, generando vulnerabilità, isolamento e rischio di abbandono degli studi.

L'indagine evidenzia anche aspetti positivi: la resilienza e la ricerca di supporto, la disponibilità del Servizio di counseling e supporto psicologico dell'Ateneo che possono favorire strategie di coping efficaci. I risultati evidenziano la necessità di promuovere interventi concreti volti a migliorare il benessere studentesco: aumento degli spazi di socializzazione e confronto, organizzazione di giornate dedicate al dialogo e alla creazione di relazioni, sensibilizzazione all'importanza del supporto e dell'ascolto reciproco tra pari e con i docenti, e valorizzazione degli studenti come persone. Tali interventi, oltre a rispondere ai bisogni emersi, rappresentano strumenti fondamentali per rafforzare il senso di appartenenza alla comunità accademica, fattore chiave nella prevenzione del disagio e nella promozione di benessere psicologico diffuso.

2) Servizio di counseling e sostegno psicologico di Ateneo

Il Servizio di counseling e sostegno psicologico di UNISS è rivolto a studenti dell'Ateneo di Sassari, del Conservatorio di musica Luigi Canepa e dell'Accademia di Belle Arti Mario Sironi.

Il Servizio interviene per la promozione e lo sviluppo del benessere delle/degli studenti, attraverso azioni di consulenza e di supporto finalizzate a rendere il percorso di studi un'esperienza che valorizzi le potenzialità di ogni studente. Il Servizio accompagna le/gli studenti in un percorso di crescita personale e sociale, promuovendo il riconoscimento del significato delle proprie esperienze e vissuti nello studio e nella vita di ogni giorno. In quest'ottica, il Servizio di counseling e sostegno psicologico interverrà per: valorizzare le risorse personali; favorire la creazione di strumenti e azioni progettuali che contribuiscano a incentivare e sostenere le life skills delle/gli studenti, in particolare, la loro autoefficacia personale e collettiva; incentivare una "cultura di promozione delle risorse", in termini di riflessione sull'adeguato utilizzo di competenze/risorse personali e di contesto; promuovere condizioni di benessere ed empowerment.

Gli obiettivi generali sono:

- Promuovere il benessere nell'adattamento alla vita da studente
- Facilitare la consapevolezza e la crescita personale attraverso il supporto psicologico
- Favorire la conoscenza reciproca fra studenti e l'integrazione nei contesti formativi e nella città
- Sostenere la/o studente nel suo percorso di studi e nella costruzione del futuro professionale

La fruizione del Servizio è gratuita e prevede un numero di 5 colloqui, motivatamente estendibili fino a un massimo di 10. I colloqui possono essere sostenuti in lingua italiana, inglese, francese, spagnola al fine di accogliere anche le richieste provenienti da studenti che afferiscono a programmi di studio e scambio internazionale. Il Servizio non accoglie studenti già in carico presso altri/e professionisti/e, fatta eccezione per coloro che seguono percorsi psichiatrici. Laddove la situazione richieda un intervento più esteso, si provvede a strutturare - in accordo con l'interessata/o - un invio presso strutture pubbliche. Il servizio opera ogni settimana dal lunedì al venerdì: lunedì 9:30-13:30/14:00-16:00; martedì 12:00-18:00; mercoledì, 9:00-13:00; giovedì, 8:30-14:30; venerdì 10:00-13:00; 14:00-18:00. Resta chiuso in concomitanza delle chiusure di Ateneo (es festività natalizie e pasquali, pausa estiva, ecc).

Il modulo di richiesta di consulenza è disponibile sito web dell'Università degli Studi di Sassari tramite il seguente link: <https://www.uniss.it/it/didattica/servizi-agli-studenti/servizi-di-counseling/servizio-di-counseling-e-sostegno-psicologico>.

Cosa offre?

a) Counseling psicologico

È uno spazio di accoglienza e informazione, gestito anche attraverso consulenze individuali e di gruppo con la finalità di favorire i percorsi di carriera delle/degli studenti, contrastare la dispersione universitaria e offrire un sostegno alle/ai giovani nel processo di transizione verso una responsabile età adulta.

Le opportunità:

- Sostegno e supporto qualificato per gestire efficacemente la progettazione del proprio futuro formativo e professionale:
 - a) individuare e valorizzare capacità, abilità e conoscenze sviluppate
 - b) definire le proprie competenze e le possibilità di miglioramento in rapporto alle richieste del mondo del lavoro

- c) costruire un progetto di carriera
- Accrescere le proprie competenze da studente al fine di rendere più soddisfacenti il percorso attuale e il futuro lavorativo
 - Migliorare l'inserimento e l'adattamento a un nuovo contesto formativo e sociale
 - Gestire efficacemente le emozioni (fronteggiando per esempio l'ansia, etc.)
 - Accrescere le proprie risorse psicosociali, per esempio lavorando su autoefficacia, autostima, qualità delle relazioni, etc.
 - Conciliare i tempi dello studio con quelli del lavoro e, più in generale, di vita.

b) Sostegno psicologico e intervento psicoterapeutico

Sostegno per qualunque problematica psicologica che possa interferire con il benessere universitario, con la realizzazione personale e la motivazione allo studio, con le relazioni sociali.

Il Servizio è composto da psicologhe (una unità) e psicologhe psicoterapeute (cinque unità), che hanno operato in costante sinergia, avvalendosi di momenti periodici di supervisione clinica e metodologica come specificato nel punto (3) a seguire. Il lavoro è stato inoltre sostenuto dalla collaborazione con i diversi servizi d'Ateneo (Servizio Orientamento, Servizio Disabilità e DSA) e con Enti del territorio.

Nel corso del primo anno hanno fatto domanda al servizio 185 studenti. Sono stati intrapresi complessivamente 139 percorsi, per un totale di 652 ore di consulenza, con una media di 5 incontri a persona. Le/gli studenti presi/e in carico hanno un'età che va dai 19 ai 60 anni (M=25). Il 56% è iscritto/a un corso di laurea triennale, il 33% a un corso di laurea magistrale a ciclo unico, l'8% a un corso di laurea specialistica magistrale e il 3% a un corso di studi post-lauream (es. dottorato, master, scuole di specializzazione).

Per accedere al Servizio di counseling psicologico, gli studenti compilano un modulo online che consente di raccogliere informazioni personali, accademiche e motivazionali utili alla presa in carico. Il form include dati anagrafici (nome, età, genere, nazionalità, residenza), informazioni accademiche (dipartimento, corso di studi, anno, status di studente, eventuale attività lavorativa) e dettagli relativi alla motivazione della richiesta, con uno spazio dedicato alla descrizione del problema e ad eventuali esperienze pregresse di consulenza o sostegno psicologico.

Tutte le informazioni vengono inserite in una scheda personale che viene consegnata alla terapeuta incaricata della presa in carico, al fine di favorire una conoscenza preliminare più consapevole e una valutazione accurata delle esigenze dello studente. Ove necessario, viene programmato un colloquio di accoglienza, finalizzato ad aiutare la/lo studente a focalizzare più chiaramente la propria richiesta e a definire l'area di intervento.

Durante la fase di analisi della domanda, l'operatrice raccoglie informazioni sulla natura dei motivi che hanno portato la/lo studente a fare richiesta al Servizio, esplora le aree di benessere e le aspettative rispetto al percorso, formula una prima ipotesi di intervento, annota eventuali osservazioni generali (comportamento non verbale, atteggiamento relazionale, modalità comunicative).

Anche queste informazioni confluiscono nella scheda personale, che diventa così uno strumento integrato di conoscenza e monitoraggio del percorso.

Le principali motivazioni di accesso al Servizio sono state:

- Difficoltà nello studio e organizzative (compresi i profili DSA e BES)
- Scelte di vita e orientamento

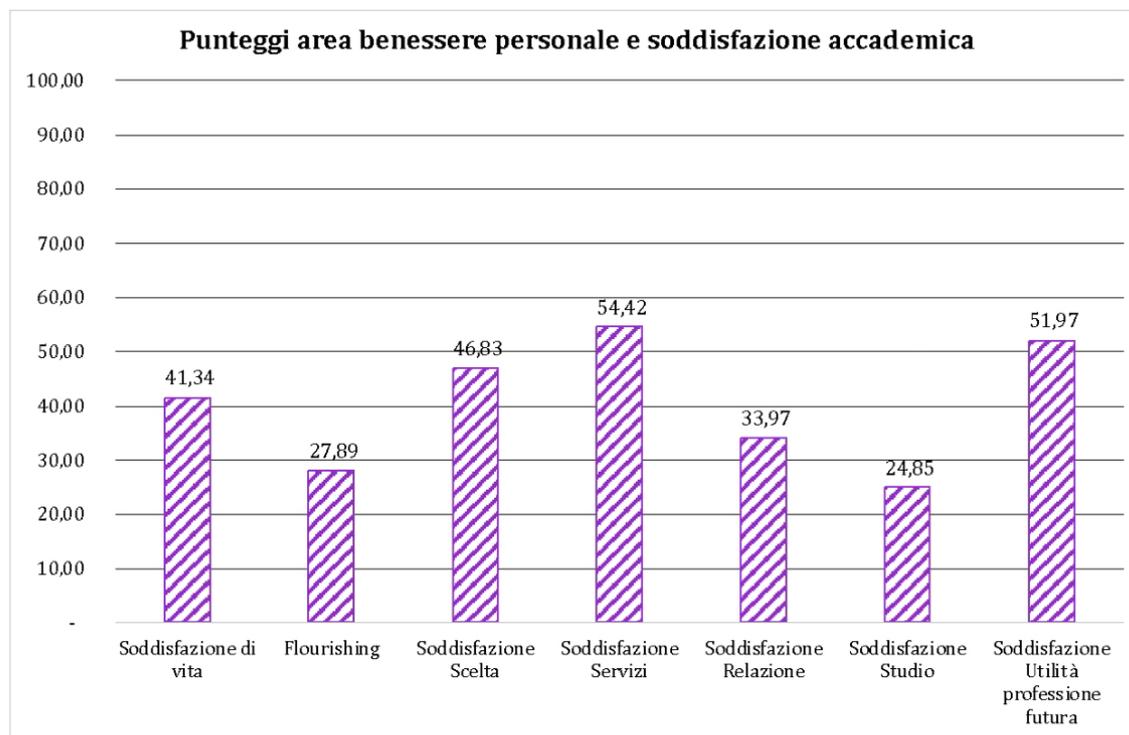
- Autostima e benessere personale
- Relazioni e vita sociale
- Ansia e panico
- Traumi e problemi personali complessi
- Salute psicologica e diagnosi specifiche
- Bisogno di ascolto e supporto

Il Servizio si propone di creare spazi di ascolto sicuri, empatici e non giudicanti, in cui le/gli studenti possano esprimersi liberamente e sentirsi accolti nel proprio vissuto. Attraverso il lavoro di consulenza e sostegno, si mira a favorire scelte accademiche e di vita più consapevoli, accompagnando ciascuna/o studente nel riconoscere i propri bisogni, interessi e potenzialità.

Un obiettivo centrale è quello di promuovere il benessere psicologico come parte integrante del successo formativo e personale, sostenendo lo sviluppo armonico tra dimensione accademica e crescita individuale. Il Servizio interviene inoltre in modo precoce e mirato, aiutando gli studenti ad affrontare situazioni critiche e a potenziare la propria capacità di gestione delle difficoltà. Particolare attenzione è rivolta al rafforzamento della consapevolezza di sé, delle proprie risorse e responsabilità, così come alla prevenzione e al riconoscimento dei comportamenti di rischio. Attraverso il percorso di counseling, le/gli studenti imparano a gestire pensieri, emozioni e sensazioni complesse, sviluppando maggiore equilibrio interiore e strumenti di autoregolazione. Infine, il Servizio le/li accompagna nella definizione e nel perseguimento dei propri valori personali, sostenendoli nel costruire un progetto di vita coerente e significativo.

Ad ogni studente che decide di intraprendere un percorso di consulenza viene somministrato, in modalità Telematica, un questionario dedicato alla definizione del profilo di benessere (fig. 2). Si tratta di uno strumento di autovalutazione (self-report) che aiuta gli studenti a riflettere sulla propria percezione di sé, delle proprie capacità e delle proprie risorse nel contesto universitario. Non misura quindi le competenze oggettive, ma il modo in cui ciascuno si percepisce in relazione a esse. I risultati forniscono una “fotografia” del momento presente, utile per individuare punti di forza e aree di possibile miglioramento.

Figura 2. Esempio scheda profilo studente

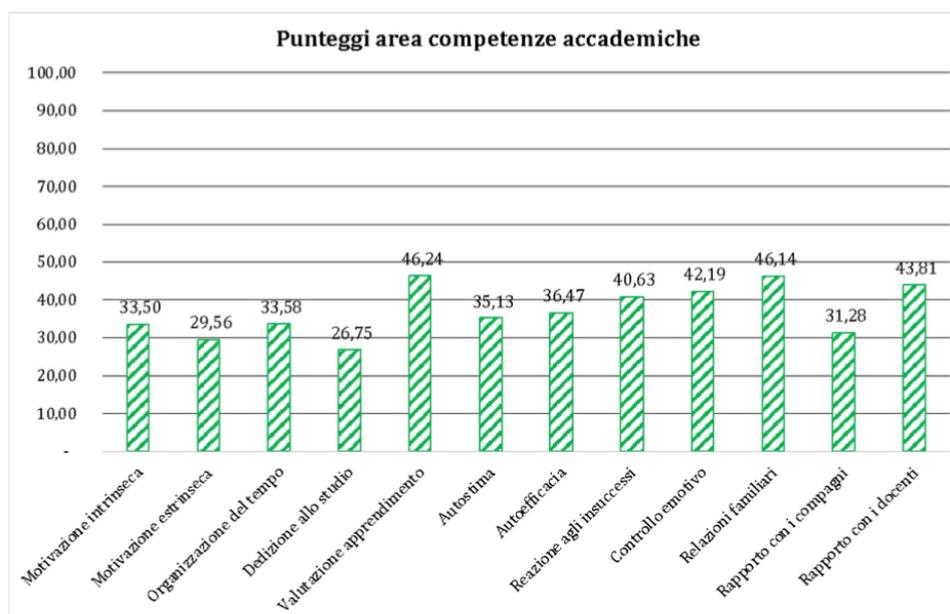


La **Soddisfazione di vita** rappresenta la dimensione cognitiva del benessere soggettivo ed è definita come un giudizio qualitativo consapevole della propria vita in relazione a una serie di criteri stabiliti personalmente. È una dimensione molto influenzata sia dal nostro umore del momento che dai nostri tratti di personalità.

Il **Flourishing** è una componente basilare della valutazione del benessere psicologico e consiste nel livello di benessere individuale che si prova quando si stanno esprimendo al meglio le proprie potenzialità, capacità, abilità e talenti.

In ambito più strettamente attinente al benessere che provi nel tuo corso di studio, tieni presente che:

- La **Soddisfazione per la Scelta** sta ad indicare quanto si è soddisfatti del corso di studi che è stato scelto
- La **Soddisfazione per Servizi** indica quanto si è soddisfatti dei servizi offerti dalla propria università/accademia/conservatorio (aule, strumenti, dipendenti...)
- La **Soddisfazione per le Relazioni** indica quanto si è soddisfatti delle relazioni instaurate con i propri colleghi di studio e con i docenti
- La **Soddisfazione per lo Studio** sta ad indicare quanto si è soddisfatti del proprio metodo di studio e dei risultati ottenuti
- Infine, la **Soddisfazione per l'Utilità occupazionale** si riferisce a quanto si è soddisfatti del corso di studi relativamente a quanto sarà utile per inserirsi nel mercato del lavoro.



La **Motivazione intrinseca** indica la motivazione e la capacità di motivarsi nello studio e nel raggiungere i risultati e gli obiettivi accademici per il piacere di farlo e per la passione che ci guida.

La **Motivazione estrinseca** indica la tendenza a motivarsi allo studio ed al raggiungimento degli obiettivi allo scopo di ottenere riconoscimenti esterni (per esempio dai familiari o dal contesto sociale).

La **Fiducia in sé** rappresenta la fiducia generale riposta nelle proprie capacità e potenzialità ed è associata ad un maggior rendimento accademico.

Il **Controllo emotivo** sta ad indicare la capacità di gestire in modo efficace la propria emotività, ad esempio quella legata al dover affrontare un esame universitario.

L'**Organizzazione del tempo** indica la capacità di organizzare i propri impegni, il tempo e le attività in modo tale da dedicare allo studio lo spazio necessario.

La **Dedizione allo studio** indica la tendenza a studiare con impegno e costanza.

Le **Relazioni con i compagni di studio** indicano la tendenza a condividere le difficoltà con i propri colleghi di studio e a cercare il loro aiuto.

Le **Relazioni con i familiari** indicano la tendenza a condividere con i propri familiari le esperienze e le emozioni legate al proprio vissuto nel corso di studi.

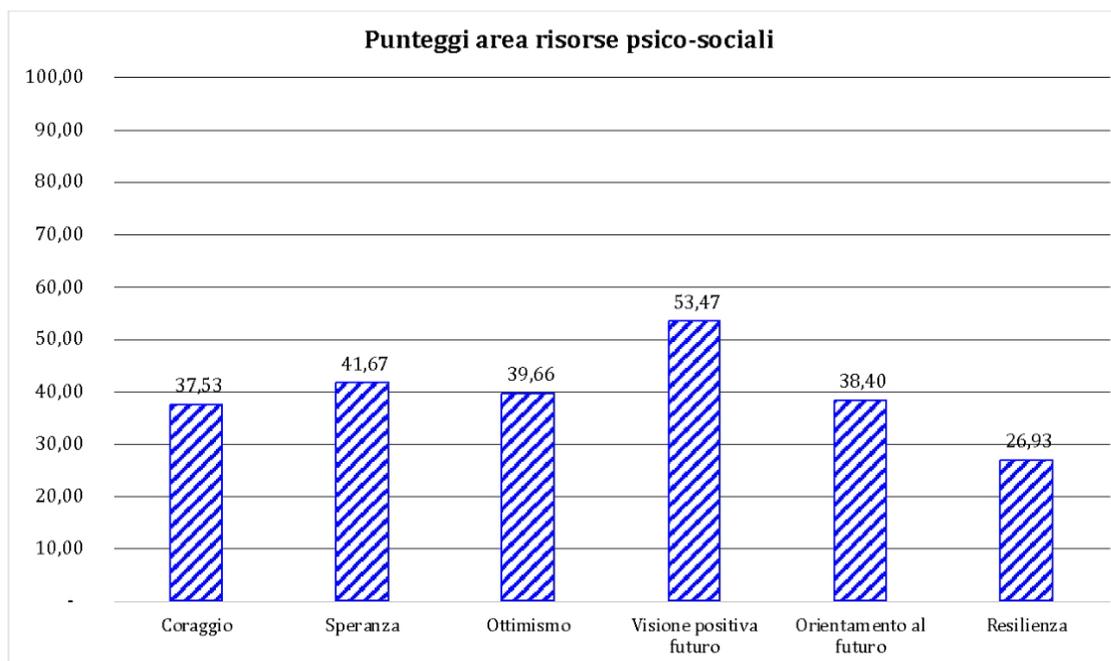
Le **Relazioni con i docenti** indicano la tendenza a costruire un buon rapporto con i/le docenti e a ricercare il loro aiuto per migliorare il proprio apprendimento.

La **Reazione agli insuccessi** indica la capacità di non demoralizzarsi di fronte alle difficoltà legate allo studio e il tentativo di superare i problemi che si incontrano.

La **valutazione dell'apprendimento** indica la capacità di valutare il livello del proprio apprendimento, per esempio valutare quanto si è pronti a sostenere un esame.

Il **Senso di autoefficacia** indica la percezione soggettiva di essere competenti nell'affrontare lo studio e rappresenta la convinzione o la fiducia di poter raggiungere un obiettivo accademico specifico o raggiungere un determinato risultato su un compito accademico specifico.

L'**autostima** rappresenta la valutazione globale che si fa di sé stessi rispetto al proprio valore personale. In ambito accademico indica il valore di sé come studente.



Il **Coraggio** indica la propensione ad effettuare sforzi e al persistere nel tempo verso un obiettivo nonostante una percezione soggettiva di paura.

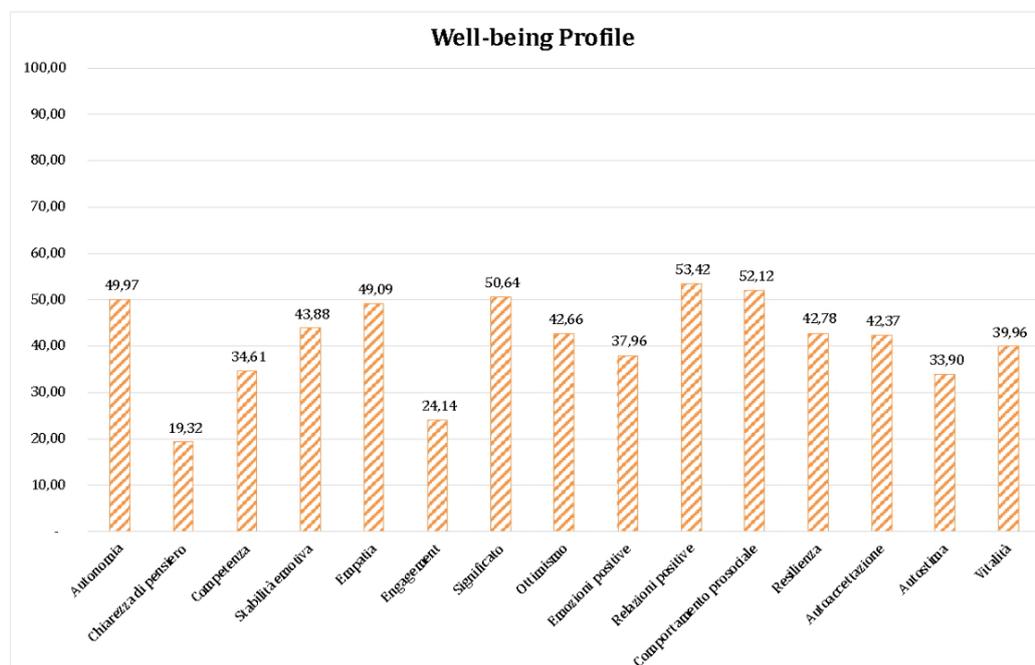
La **Speranza** rappresenta la capacità di fissare obiettivi, di identificare le strategie necessarie per raggiungerli e la motivazione verso la possibilità di arrivare a determinati risultati.

L'**Ottimismo** indica la propensione a credere che si possano costruire e raggiungere degli scenari di vita futuri positivi, attribuendo soprattutto a sé stessi la capacità di farlo (e non per esempio alla fortuna o al destino).

La **Visione positiva del futuro** indica la tendenza ad avere aspettative future positive.

L'**Orientamento al futuro** indica la tendenza a concentrarsi sul proprio futuro pianificando i comportamenti e stando attenti alla salute, affrontando il proprio percorso con energia e controllo delle azioni.

La **Resilienza** rappresenta la capacità di persistere alle difficoltà della vita anche in presenza di eventi particolarmente negativi.



Accettazione: La capacità di riconoscere e tollerare una situazione o uno stato mentale negativo o scomodo senza bisogno di cambiarlo.

Autonomia: Sperimentare se stessi come l'agente causale del proprio comportamento, la capacità di iniziare ed eseguire le proprie azioni, liberamente scelte, nel mondo.

Competenza: Sentirsi una persona capace (ad esempio nel regolare l'attenzione, prendere decisioni e rispondere in modo flessibile).

Stabilità emotiva: Risposte emotive equilibrate; sentirsi calmi o rilassati; equilibrato.

Impegno: Essere attivamente coinvolti o interessarsi alla maggior parte delle attività.

Empatia: La capacità di condividere e sperimentare i sentimenti di un altro individuo.

Comportamento prosociale: Atti volontari destinati a beneficiare un altro.

Significato: La sensazione che ci sia valore in ciò che si fa nella vita.

Pensare chiaramente: La capacità di riflettere sulle cose, prendere decisioni, concentrarsi e restare focalizzati su qualcosa.

Emozioni positive: Tendenza a provare sentimenti positivi (ad esempio, felice, allegro, contento).

Ottimismo: Avere un atteggiamento positivo nei confronti del futuro; sentirsi speranzoso.

Relazioni positive: Sperimentare buoni rapporti con le persone; avere relazioni significative.

Resilienza: Capacità di gestire o riprendersi da difficoltà o battute d'arresto o da ansia e preoccupazione.

Autostima: Valutazione positiva di se stessi come persona (ad esempio, sentimenti di valore).

Vitalità: Avere energia sostenuta, in particolare con relazione all'energia mentale.

La valutazione si articola in tre macro-aree principali:

- 1) Benessere personale e soddisfazione accademica, che include aspetti come la soddisfazione per la propria vita, per la scelta del corso di studi, per i servizi e le relazioni universitarie, oltre alla percezione di utilità del percorso rispetto al futuro professionale. In quest'area rientrano anche dimensioni come la soddisfazione di vita, il flourishing (ovvero l'espressione del proprio potenziale), e la percezione di realizzazione personale.

- 2) Competenze accademiche, che riguardano la motivazione (intrinseca ed estrinseca), la fiducia in sé, l'organizzazione del tempo, la gestione delle emozioni, la dedizione allo studio e la capacità di reagire agli insuccessi. Questa sezione esplora anche il senso di autoefficacia e autostima in ambito accademico, elementi centrali per affrontare in modo efficace il percorso universitario.
- 3) Risorse psico-sociali, che comprendono la qualità delle relazioni con compagni, docenti e familiari, e caratteristiche personali come la resilienza, la speranza, l'ottimismo, il coraggio, la visione positiva del futuro e la capacità di progettualità. Vengono inoltre indagati aspetti legati al benessere emotivo e relazionale, come empatia, stabilità emotiva, vitalità, comportamento prosociale e senso di significato personale.

I risultati vengono espressi su una scala da 0 a 100: a) 0–39 → aree di possibile miglioramento; b) 40–60 → valori nella media; c) oltre 60 → punti di forza attuali.

Il profilo complessivo offre una visione ampia e articolata del benessere psicologico e accademico dello/studente, utile per orientare gli interventi di counseling e per stimolare una riflessione consapevole sui propri obiettivi, risorse e strategie di crescita personale. Il profilo che emerge dalla compilazione del questionario viene condiviso con la professionista di riferimento e utilizzato come strumento di riflessione all'interno delle consulenze, per individuare insieme allo studente i punti di forza e le aree di miglioramento. In questo modo, il percorso può essere maggiormente personalizzato e orientato ai reali bisogni della persona.

Il questionario viene inoltre riproposto al termine del percorso, consentendo di evidenziare i cambiamenti intervenuti e di offrire allo studente non solo una percezione soggettiva dei propri progressi, ma anche un riscontro oggettivo, rispetto all'evoluzione del proprio benessere psicologico e personale.

Il primo anno di attività ha confermato pienamente il valore del counseling come strumento fondamentale di prevenzione e promozione del benessere all'interno della comunità studentesca. In particolare, gli/le studenti hanno manifestato un bisogno crescente di spazi dedicati al confronto e all'ascolto, sottolineando quanto sia importante poter accedere a momenti di supporto emotivo e orientamento in un contesto sicuro e accogliente. Questo desiderio di dialogo e accompagnamento evidenzia non solo la rilevanza dei servizi di counseling, ma anche la necessità di garantirne continuità, professionalità e accessibilità, affinché ogni studente possa sentirsi sostenuto nel percorso formativo e nella gestione delle sfide personali e relazionali.

3. Il coordinamento e la supervisione metodologica agli/alle operatori/trici del progetto nonché alle professioniste del SCA

3.1. Il coordinamento

Tutti/ le/gli operatori/trici del progetto si sono incontrati/e per 2 ore con cadenza bisettimanale

Il coordinamento ha rappresentato uno strumento strategico per assicurare coerenza, efficacia e qualità degli interventi. Ha consentito di allineare obiettivi, metodologie e pratiche operative tra i/le diversi/e professionisti/e coinvolti/e, promuovendo una comunicazione chiara e una collaborazione sinergica all'interno del team. Inoltre, ha fornito un supporto organizzativo e professionale agli/alle operatori/trici, favorendo la gestione del carico emotivo, la valorizzazione delle competenze e la crescita professionale continua. In tal modo, il coordinamento ha contribuito non solo al benessere degli/delle operatori/trici stessi/e, ma anche al rafforzamento dell'impatto complessivo del progetto, promuovendo azioni coerenti e sostenibili volte al miglioramento del benessere della comunità universitaria. È stato inoltre il luogo dove

discutere, revisionare e/o modificare le pratiche del Servizio e riportando i cambiamenti nel “Manuale delle procedure” del Servizio.

3.2. La supervisione

Il percorso di supervisione si è articolato in più azioni, differenziate per obiettivi e destinatari, per un totale 50 ore. Nel dettaglio:

- a) 17 incontri di gruppo – per un totale di 34 ore, suddivisi in tre tipologie:
 - Supervisioni cliniche rivolte all'équipe di psicologhe e psicoterapeute con focus sul benessere, sulla salute mentale e sul disagio emergente negli studenti: 6 incontri
 - Supervisioni dei/delle professionisti/e (educatore, psicologhe impegnate nella ricerca e nell'area comunicazione): 6 incontri
 - Supervisioni plenarie con tutte le professioniste e i professionisti del progetto: 5 incontri
- b) 10 ore di supervisione individuale, attivate su richiesta delle/dei singoli operatori e operatrici in situazioni specifiche di maggiore complessità.
- c) 6 riunioni di coordinamento del gruppo ristretto di progetto, finalizzate a monitorare l'andamento, condividere orientamenti metodologici e rafforzare la coerenza degli interventi.

La supervisione è stata pensata come spazio stabile di riflessione e rielaborazione, in grado di:

- sostenere la messa a fuoco delle pratiche quotidiane,
- valorizzare i saperi e i ruoli professionali,
- rafforzare la consapevolezza operativa, relazionale e di benessere,
- favorire l'elaborazione collettiva di strategie di intervento,
- offrire uno spazio accogliente per la narrazione e la rielaborazione dei vissuti emotivi legati all'incontro con studentesse e studenti portatori e portatrici di fragilità.

L'approccio si è basato su una cornice generativa: non un luogo di diagnosi o di risposta immediata, ma un laboratorio dinamico in cui sperimentare nuove letture, riconoscere criticità, consolidare buone pratiche e sviluppare una postura riflessiva orientata all'autoefficacia e al benessere professionale.

Tra i temi trasversali che hanno attraversato gli incontri, ha assunto particolare rilievo la questione della salute mentale e del benessere psicologico delle/degli studenti, emersa con forza come sfida prioritaria del contesto accademico attuale.

Sono state affrontate:

- le forme di disagio più diffuse (ansia, stress da prestazione, solitudine, difficoltà di adattamento, ritiro sociale);
- la gestione dei confini tra supporto educativo/relazionale e invio a servizi specialistici;
- il ruolo delle/dei professioniste/i come figure di prossimità capaci di intercettare precocemente segnali di malessere e di promuovere benessere;
- la necessità di integrare risorse e servizi territoriali in un'ottica di rete.

Tra gli esiti più rilevanti del percorso si evidenziano: a) crescita della qualità del confronto professionale, con maggiore apertura all'ascolto e capacità di decentramento; b) maggiore consapevolezza dei limiti e delle risorse personali, con attenzione alla gestione della frustrazione, della distanza emotiva e alla cura del benessere individuale e di gruppo; c) rafforzamento della coesione del gruppo di lavoro, che ha trovato

nella supervisione uno spazio di riconoscimento e sostegno reciproco; d) condivisione e validazione di strategie operative, utili a fronteggiare le situazioni complesse incontrate; e) maggiore attenzione alla salute mentale e al benessere studentesco come ambito strategico, che ha permesso di affinare strumenti di osservazione e pratiche di accompagnamento.

Il percorso ha anche fatto emergere alcune aree di possibile miglioramento, tra cui la difficoltà nel mantenere un confine chiaro tra coinvolgimento personale e ruolo professionale, la necessità di rafforzare l'integrazione con la rete dei servizi del territorio e il bisogno di definire procedure di invio più snelle e accessibili per le studenti e gli studenti in maggiore sofferenza. Queste criticità sono state rielaborate come opportunità di crescita collettiva, aprendo a possibili sviluppi formativi, organizzativi e di rete orientati al benessere delle/dei professioniste/i e delle/dei destinatari finali.

La supervisione ha rappresentato un laboratorio dinamico di apprendimento e di benessere, in cui il lavoro quotidiano è stato riconosciuto come terreno di trasformazione e crescita. Ha consolidato primariamente una cultura della supervisione come investimento sulla qualità relazionale e sul benessere dei contesti di lavoro. Ha rappresentato un approccio generativo alla cura del sé professionale e al rafforzamento dell'autoefficacia. Ha promosso una capacità condivisa di affrontare le sfide emergenti della salute mentale e del benessere studentesco in maniera sostenibile e collaborativa.

In sintesi, il percorso ha rafforzato la funzione della supervisione come strumento strategico di cura, innovazione e sostegno per le professioniste e i professionisti coinvolti, nonché per l'intero sistema di intervento.

4) Circle tra studenti per discutere e confrontarsi sulla vita universitaria e su come migliorarne la qualità, nonché per promuovere il senso di comunità accademica

I *circle* hanno rappresentato una delle metodologie partecipative adottate dal progetto per favorire il benessere psicologico e relazionale all'interno della comunità accademica. Gli incontri sono stati strutturati come spazi dialogici e riflessivi, nei quali gli studenti potessero esprimere e condividere le proprie esperienze emotive, sviluppare competenze relazionali e di ascolto attivo, e contribuire alla costruzione di una cultura inclusiva. Allo stesso tempo, questi momenti hanno permesso di rilevare bisogni emergenti e criticità nei contesti universitari. Il percorso si è articolato in otto incontri distribuiti nell'arco complessivo di cinque mesi, con cadenza quindicinale, ospitati negli spazi messi a disposizione dall'ERSU di Sassari. Ogni sessione è durata circa due ore e ha offerto ai partecipanti l'opportunità di confrontarsi su temi legati alla vita universitaria, alle relazioni, alle emozioni e alle prospettive future.

Complessivamente hanno aderito 51 studenti provenienti da diversi corsi di laurea, con una prevalenza delle aree umanistiche e sociali. Alcuni studenti hanno segnalato difficoltà di partecipazione legate alla sovrapposizione con impegni accademici, in particolare durante i periodi di esami. Altri hanno dichiarato di non aver compreso appieno la natura esperienziale degli incontri, immaginando un format più teorico. È emersa anche una certa resistenza iniziale, legata al timore di esporsi e di essere giudicati in un contesto di gruppo. Infine, la comunicazione, veicolata principalmente attraverso canali istituzionali, potrebbe non aver raggiunto in modo efficace studenti meno coinvolti nella vita universitaria formale.

Gli incontri sono stati condotti da un facilitatore che ha adottato un approccio ispirato ai valori e ai costrutti della giustizia riparativa. Ogni sessione si è aperta con un cerchio di parola per favorire la presenza consapevole e stabilire le regole di ascolto reciproco. Sono stati proposti esercizi di ascolto attivo, spesso in coppia o in piccoli gruppi, per allenare la capacità di ascoltare senza interrompere o

giudicare. A questi momenti si sono affiancate condivisioni tematiche su argomenti legati alla vita comunitaria, universitaria e alle emozioni vissute in tali contesti, oltre a pratiche di comunicazione non verbale e movimento nello spazio, che hanno permesso di esplorare il linguaggio del corpo e la gestione delle emozioni in un ambiente protetto e non giudicante. Ogni incontro si è concluso con un cerchio di chiusura, dedicato alla riflessione e alla raccolta di feedback.

Dalle conversazioni è emerso un forte bisogno di spazi sicuri, in cui potersi esprimere senza timore di giudizio. Sono stati riportati vissuti di ansia, solitudine e incertezza, ma anche segnali di resilienza e il desiderio di costruire relazioni significative. Questi elementi confermano l'importanza di iniziative che favoriscano il benessere relazionale e la partecipazione attiva.

In prospettiva, è stato suggerito di rendere i circle più stabili e riconosciuti all'interno dell'offerta formativa universitaria.

5) Attività sportive svolte in collaborazione con il CUS di Sassari

Il coinvolgimento del CUS si inserisce nella cornice della promozione di pratiche salutari e di una cultura del benessere psico-fisico. Nel medio-lungo termine, il progetto intende sviluppare un modello di supporto e formazione replicabile, sensibilizzando su questi temi. Lo sport, in particolare, è proposto come strumento di socializzazione, crescita emotiva e rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità accademica.

Le attività, gratuite e rivolte a studenti, dottorandi/e e specializzandi/e, hanno avuto posti limitati e quindi soggetti a prenotazione. Sono state inizialmente offerte discipline diverse:

- Atletica leggera, utile al benessere fisico e mentale, ottima come esercizio cardiovascolare.
- Basket, sport di squadra adatto a tutte le età e livelli, che richiede energia, agilità e collaborazione.
- Orienteering, disciplina che stimola l'equilibrio corpo-mente e le capacità decisionali in tempi rapidi, praticata in ambienti naturali.
- Tennis, noto per i benefici sulla salute mentale, la riduzione dello stress e il miglioramento dell'umore.
- Vela, che stimola interazione, lavoro di squadra e sviluppo di competenze come leadership e problem solving.

Le proposte sono state sottoposte alla comunità studentesca attraverso un form online, l'entusiasmo suscitato è stato superiore alle aspettative e ha reso complessa l'organizzazione. L'attività più richiesta è stata la vela, a numero chiuso per 25 partecipanti, seguita dal tennis.

Non tutte le discipline previste sono state realizzabili: basket e orienteering non si sono svolte per problemi organizzativi e logistici. L'orienteering, data la sua peculiarità, sarà certamente riproposto nella seconda annualità del progetto. L'atletica leggera, inizialmente frequentata da 10 studenti, ha risentito delle condizioni climatiche e della pausa estiva, riducendo la continuità della pratica.

Il tennis, sport oggi molto popolare in Italia, è stato scelto da 28 studenti. Nonostante alcune difficoltà di frequenza legate agli impegni accademici, oltre la metà ha portato a termine il percorso frequentando i corsi fino a settembre. Le differenze di preparazione tecnica hanno richiesto la riorganizzazione dei gruppi, permettendo comunque miglioramento e coesione. Anche gli/le studenti inizialmente più timidi hanno acquisito sicurezza e si sono create all'interno dei gruppi relazioni di condivisione e affiatamento.

Il corso di vela è realizzato in collaborazione con il Circolo Nautico Torres, che ha messo a disposizione come imbarcazione il J24 della propria scuola di vela e uno dei suoi maestri. Il corso si è svolto nella località di Stintino con un numero chiuso di 25 partecipanti. In tre giornate di full immersion, pur offrendo solo un'introduzione alla disciplina, gli/le studenti hanno potuto sperimentare dinamiche di squadra e sviluppare capacità strategiche e organizzative. L'esperienza, arricchita dal contesto naturalistico unico, è stata senz'altro indimenticabile.

Per la seconda annualità verranno proposte anche attività meno tecniche e più accessibili, come yoga o trekking, in modo da ampliare la partecipazione e garantire continuità. L'esperienza del primo anno di progetto permetterà di migliorare l'organizzazione e di soddisfare un numero maggiore di studenti, da studiare strumenti efficaci per una maggiore costanza nella frequenza.

Come riporta il CUS, iniziative come PRISMA, che integrano counseling, attività di indagine e ricerca e attività sportive a favore della salute e dell'equilibrio della comunità accademica, rappresentano il pieno compimento della missione del CUS.

6) Seminari e giornate tematiche rivolti a studenti, personale docente e tecnico-amministrativo-bibliotecario di Ateneo, sia in presenza che a distanza

6.1. Seminari rivolti agli/alle studenti Uniss e della rete PRISMA

Sono stati organizzati 9 seminari in totale, a cui hanno partecipato un totale di 199 studenti. Nel dettaglio:

- Seminario: "Costruire futuri con persone e comunità"

Il seminario si è tenuto in data 18 marzo 2025, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, in modalità telematica. L'iniziativa si è proposta di promuovere una riflessione approfondita sulle modalità di costruzione del futuro, ponendo particolare attenzione al ruolo attivo delle persone e delle comunità. L'obiettivo principale è stato quello di incentivare la partecipazione e il senso di appartenenza all'interno dei gruppi di riferimento.

- Seminario: "Il senso di comunità accademico e il benessere sociale"

Il secondo seminario si è tenuto il giorno 10 aprile 2025, dalle ore 09:00 alle ore 13:00, in modalità telematica. La finalità principale dell'incontro è stata quella di approfondire il concetto di senso di comunità in ambito accademico, sottolineando l'importanza della partecipazione attiva e il suo impatto sul benessere sociale delle persone coinvolte.

- Seminario: "Accrescere il benessere nei luoghi di studio. Prevenire e affrontare i conflitti in ottica riparativa"

L'incontro si è svolto il 15 aprile, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. Il principale obiettivo del seminario è stato quello di fornire strumenti e spunti di riflessione su come accrescere il benessere nei contesti accademici. In particolare, l'incontro ha posto l'accento sulla possibilità di prevenire i conflitti e di affrontarli in modo costruttivo, attraverso approcci e pratiche che privilegiano il dialogo, la responsabilità e la riparazione delle relazioni. Il seminario si è concentrato sul favorire un clima inclusivo e collaborativo, promuovendo la partecipazione attiva e la costruzione di legami positivi tra i membri della comunità accademica.

- Seminario: "Accrescere il benessere attraverso la psicologia positiva"

L'incontro si è svolto il 29 aprile 2025, dalle ore 14:30 alle ore 18:30, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. L'obiettivo dell'incontro è stato quello di esplorare i principi della psicologia positiva, con particolare attenzione a come essi possano essere applicati per accrescere il benessere all'interno delle realtà accademiche. Attraverso un approccio esperienziale e riflessivo, il seminario ha proposto momenti di confronto e attività finalizzate a sviluppare le competenze necessarie per promuovere un ambiente di studio sereno, motivante e orientato alla crescita personale e relazionale.

- Seminario: "Sviluppo di carriera e università: il ruolo del career counseling"

L'incontro si è svolto il 6 maggio 2025, dalle ore 9:00 alle ore 13:00, in modalità online. Il seminario ha avuto tra i suoi principali obiettivi quello di approfondire il ruolo del career counseling all'interno del percorso universitario. L'intento era quello di fornire strumenti e strategie utili per orientarsi nel mondo del lavoro, valorizzare le proprie competenze e pianificare in modo consapevole il proprio sviluppo professionale, partendo dalla realtà accademica.

- Seminario: "Benessere, emozioni e parità: la promozione della salute psicologica"

L'incontro si è tenuto il 29 maggio, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. Il seminario aveva come principale obiettivo la promozione della salute psicologica, ponendo l'accento sull'importanza delle emozioni e della parità all'interno dei contesti accademici e sociali. Attraverso il confronto e la condivisione di esperienze, si è cercato di fornire strumenti utili per riconoscere e valorizzare il benessere personale e collettivo, incoraggiando una maggiore consapevolezza sulle dinamiche emotive e relazionali.

- Seminario: "Le regole delle comunicazioni applicate ai contesti relazionali"

L'incontro si è svolto il 14 maggio 2025, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. La sessione aveva come obiettivo principale l'analisi delle regole che governano la comunicazione interpersonale, con particolare attenzione all'applicazione pratica nei diversi contesti relazionali. Attraverso il confronto diretto e la discussione, i/le partecipanti hanno avuto modo di riflettere sulle modalità comunicative più efficaci, acquisendo strumenti utili per migliorare la qualità delle proprie interazioni.

- Seminario: "Come Sopravvivere all'Università"

Il seminario si è svolto il 10 giugno 2025, dalle ore 14:30 alle ore 18:30, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. L'incontro aveva come finalità principale quella di fornire strumenti utili e strategie efficaci per affrontare e superare le difficoltà tipiche del percorso universitario, favorendo una maggiore consapevolezza e capacità di gestione delle sfide accademiche.

- Seminario: "Allenare il benessere: strategie di cura tra sport e studio"

Il seminario si è svolto il 16 settembre 2025, dalle ore 14:30 alle ore 18:30, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. L'incontro aveva come finalità la condivisione di strategie efficaci per allenare il benessere, ponendo particolare attenzione alle pratiche di cura che coinvolgono sia l'attività fisica che l'impegno nello studio. L'obiettivo era quello di fornire strumenti utili per migliorare la qualità della vita degli/delle studenti, favorendo una maggiore consapevolezza sui benefici di un approccio integrato tra sport e formazione accademica.

6.2. Seminari rivolti a personale docente e tecnico-amministrativo di UNISS e della rete PRISMA

Sono stati organizzati 7 seminari, a cui hanno partecipato un totale di 129 persone. Nel dettaglio:

- Seminario: “Questioni di genere nei contesti lavorativi”

Il seminario si è svolto il 20 marzo, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, in modalità online ed ha avuto come obiettivi quelli di esplorare le principali questioni di genere che emergono nei contesti lavorativi, ponendo l'attenzione su come tali dinamiche influenzino sia l'organizzazione del lavoro che le opportunità di crescita professionale. L'incontro mirava inoltre a stimolare una maggiore consapevolezza e a fornire chiavi di lettura utili per promuovere ambienti professionali più equi e inclusivi.

- Seminario: “Il coraggio lavorativo come risorsa per creare contesti più giusti”

L'evento si è svolto il 10 aprile 2025, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, in modalità online. Il seminario si è posto l'obiettivo di approfondire il ruolo del coraggio nel contesto lavorativo, con particolare attenzione alle strategie e alle risorse necessarie per affrontare le sfide legate alla creazione di contesti più giusti e rispettosi delle diversità. L'intento era quello di stimolare una riflessione collettiva sulle modalità attraverso cui ciascun individuo può contribuire, con azioni concrete e consapevoli, al miglioramento del clima organizzativo e alla promozione di valori quali l'equità, la trasparenza e l'inclusione.

- Seminario: “Accrescere il benessere attraverso la psicologia positiva”

Il seminario si è svolto il 17 aprile 2025, dalle ore 14:30 alle ore 18:30, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. Il seminario aveva come obiettivo principale quello di esplorare i principi fondamentali della psicologia positiva e i suoi effetti sul benessere. Attraverso la discussione e l'analisi di strategie concrete, si è mirato a fornire ai partecipanti strumenti e spunti pratici per accrescere il benessere personale e migliorare il clima nei contesti di vita e di lavoro.

- Seminario: “Lavoro e carriere significativi – implicazioni sul benessere degli individui”

L'incontro si è svolto il 6 maggio, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, in modalità online. Il seminario ha posto al centro della discussione il tema del significato attribuito al lavoro e alle carriere e le sue ricadute sul benessere delle persone. Attraverso un'analisi approfondita, sono stati esplorati i modi in cui la percezione di un lavoro significativo può incidere positivamente sulla qualità della vita, sulle motivazioni personali e sull'equilibrio psicologico delle persone. L'incontro ha offerto spunti di riflessione e strategie pratiche per riconoscere e promuovere il valore del proprio percorso professionale, sottolineando l'impatto che questo può avere sul benessere personale e collettivo.

- Seminario: “Collaborare o competere?”

Il seminario si è svolto il 22 maggio dalle ore 14:30 alle ore 18:30 presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. L'obiettivo principale è stato quello di stimolare una riflessione sulle modalità con cui le persone scelgono di interagire e sulle conseguenze che tali scelte possono avere sull'ambiente lavorativo e sul benessere collettivo. Attraverso esempi pratici e discussioni guidate, il seminario ha invitato i partecipanti a considerare i vantaggi e i limiti di ciascun approccio, favorendo una maggiore consapevolezza delle proprie strategie relazionali.

- Seminario “Benessere, Emozioni e Parità: La Promozione della Salute Psicologica”

Il seminario si è svolto il 3 giugno, dalle ore 9:00 alle ore 13:00, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. L'incontro ha avuto come scopo principale quello di approfondire le dinamiche legate al benessere psicologico, all'importanza delle emozioni e al tema della parità nei diversi contesti di vita. Attraverso momenti di confronto e riflessione guidata, il seminario ha favorito una maggiore consapevolezza sulle modalità attraverso cui è possibile promuovere la salute psicologica, sia a livello individuale che collettivo.

- Seminario: “Le regole della comunicazione applicate ai contesti relazionali”

L'incontro si è svolto il 4 giugno 2025, dalle ore 14:00 alle ore 18:00, presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali. Durante il seminario sono state analizzate le regole fondamentali che governano la comunicazione, con particolare attenzione alle dinamiche che emergono nei rapporti interpersonali. Il focus è stato illustrare come la consapevolezza e l'applicazione di tali regole possano favorire una comunicazione efficace, contribuendo a migliorare le relazioni sia personali che professionali. Attraverso esempi e momenti di confronto, i/le partecipanti sono stati invitati/e a riflettere sulle strategie comunicative più adatte ai diversi contesti, al fine di sviluppare competenze utili nella gestione delle relazioni quotidiane.