

ANALISI IN UN CONTESTO CHIAVE DELLA COMUNITÀ: SISTEMA SCUOLA/UNIVERSITÀ

Carlo Pensavalle (a), Salvatore Fadda (b), Giuliana Solinas (c)

(a) Dipartimento di Chimica e Farmacia, Università degli Studi di Sassari

(b) Servizio di Prevenzione, Università degli Studi di Sassari

(c) Dipartimento di Scienze Biomediche, Università degli Studi di Sassari

Premessa

Il sistema, inteso come ambiente d'istruzione, di formazione e di ricerca, si configura come uno dei *setting* privilegiati per studiare la complessità biopsicosociale della salute intesa nella sua accezione di benessere educativo, con un proprio ruolo nelle politiche promosse dalle *governance* finalizzate al benessere delle collettività. Le attività di monitoraggio, di ricerca e di formazione per lo sviluppo del benessere educativo di chi apprende e di chi forma, sono indicatori ottimali per la valutazione sia dei processi di apprendimento/insegnamento, che del successo formativo a ogni ordine e grado di istruzione (1). Lo scopo principale di un sistema educativo democratico è quello di fornire ai propri cittadini la migliore preparazione possibile per il benessere e il futuro delle loro vite e del Paese in cui vivono. Il raggiungimento di quest'obiettivo, le priorità e i processi di insegnamento/apprendimento da adottare per la sua messa in atto, ricevono risposte diverse dalle diverse società. Una costante però permane: perché un cittadino possa raggiungere il suo massimo livello educativo, deve essere esposto a un sistema di formazione che sviluppi al meglio le sue potenzialità.

Stress e insegnanti

Per diversi decenni, la comunità scientifica ha studiato le condizioni e le conseguenze dei livelli elevati di stress, esaurimento emotivo, problemi di salute e *burnout* tra gli insegnanti (2, 3), classificando tale occupazione al secondo posto su un totale di ventisei a rischio di stress fisico e psicologico (4).

Il risultato di tali studi ha portato lo stress dell'insegnante a essere identificato come "stress lavoro correlato" (5). Si identificano nel modello biopsicosociale di Engel (6) fattori stressogeni quali la diversità degli studenti, i problemi disciplinari, i conflitti con i colleghi, la mancanza di supporto amministrativo, che sono predittivi del *burnout* fra i docenti.

È noto che insegnanti in condizioni di malessere non sono in grado di sfruttare appieno il potenziale delle loro capacità educative e tale condizione impatta in modo negativo sulle loro prestazioni professionali, in particolare l'insegnamento (7), oltre che essere causa di notevoli costi per il sistema economico-sociale di un Paese, imputabili a strategie di assenteismo e alle terapie medico-psicologiche richieste (8, 9).

Infatti, l'assenteismo fra insegnanti risulta più elevato quando si confronta con quello di altre professioni (10). Nel 2013, il *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD) di Londra (11) ha rilevato che si sono persi per malattia circa 10,2 giorni per docente, rispetto alla media di 7,6 giorni lavorativi per persona nel settore industriale. L'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) (12) riporta che negli Stati Uniti, Australia, Belgio,

Francia e Germania gli insegnanti abbandonano la professione molto prima dell'età pensionabile ufficiale; in particolare, sono gli insegnanti della scuola materna ad abbandonare la professione prima degli altri per motivi diversi dall'età (13).

Considerando queste statistiche, è evidente che, il miglioramento della salute e della qualità della vita degli insegnanti rimane un obiettivo importante da perseguire.

La percezione del proprio benessere psicologico e il soddisfacimento delle proprie aspirazioni, hanno ricevuto un'attenzione sempre più crescente negli ultimi trent'anni, portando allo sviluppo della psicologia positiva di Seligman e Csikszentmihalyi (14), che la definiscono: "... lo studio scientifico del funzionamento umano positivo e fiorente su più livelli che include la dimensione biologica, personale, relazionale, istituzionale, culturale e globale della vita". La psicologia positiva, in sostanza, mira a promuovere il benessere olistico, la crescita individuale e lo sviluppo del proprio pieno potenziale.

Uno dei suoi concetti centrali è il costrutto Benessere Soggettivo (BS) considerato come il concetto scientifico più vicino al termine generale di felicità (15).

Il BS è composto dalla percezione di Soddisfazione della Propria Vita (SPV), dalla frequenza con cui si è esposti agli Affetti Positivi (AP) e a quelli Negativi (AN). Questi tre domini del BS sono indipendenti l'uno dall'altro e sono associabili indistintamente ad altre variabili comportamentali (16). La componente cognitiva del BS è costituita dalla SPV, che comprende le valutazioni esplicite e consapevoli della propria vita, basate su fattori ritenuti rilevanti dall'individuo (17). Un alto livello di SPV è indice di un buon equilibrio tra ciò che desideriamo e ciò che abbiamo effettivamente raggiunto nella nostra vita, specialmente in settori come la salute, il reddito o la qualità del proprio lavoro. La componente affettiva del BS è costituita dalla frequenza di AP e AN generati dal nostro vissuto. Dal punto di vista neurobiologico, gli AP sono connessi alla premialità e hanno un forte impatto sulla motivazione a supporto dei processi d'insegnamento/apprendimento (18).

Seguendo la teoria dell'ampliamento e della costruzione delle emozioni positive di Fredrickson (19, 20), le "esperienze di emozioni positive ampliano il momentaneo repertorio di azione-pensiero delle persone, che a sua volta serve a costruire le risorse personali di resistenza e resilienza, sia di quelle fisiche e intellettuali sia di quelle sociali e psicologiche" (21). Queste risorse aggiuntive facilitano il successo, la crescita personale e consentono di vivere una vita di successo, che porta a emozioni positive e a una spirale ascendente di emozioni auto rinforzanti.

Gli AN, d'altra parte, si manifestano quando sono minacciati i bisogni, i valori o gli obiettivi rilevanti di una persona, portando a un restringimento dei repertori di azione-pensiero, che convergono verso risposte di lotta o fuga (22), avviate dal rilascio di ormoni dello stress (23). Gli AN di per sé non sono necessariamente negativi per l'individuo, poiché forniscono informazioni rapide su una situazione, aiutano a evitare ostacoli per il raggiungimento dei propri obiettivi (22), tuttavia sperimentare troppa negatività "a lungo termine porta gravi problemi di salute" (16).

Lyubomirsky *et al.* (24) hanno esaminato 225 studi che coinvolgono docenti di ogni ordine e grado in cui sono stati testati gli effetti di un alto livello di BS (o dei suoi singoli componenti) su diverse aree della vita. I risultati mostrano, tra le altre cose, che le persone con un elevato livello di BS vivono più a lungo (25, 26), hanno un sistema immunitario più efficiente (27), sono più produttivi e di successo sul lavoro (28), più creativi e hanno molte più relazioni sociali versatili.

Un alto BS non è quindi solo rilevante per il fisico delle persone e la loro salute psicologica, lo è anche per la loro crescita personale e la loro prestazione sul lavoro e nella vita sociale.

Il campo dell'educazione positiva, in espansione a livello internazionale, applica risultati dalla psicologia positiva al sistema Scuola/Università, concentrandosi in particolare sull'obiettivo del promuovere il benessere olistico di tutti i soggetti coinvolti nei processi d'insegnamento/apprendimento (29, 30). Gli attori principali nel raggiungimento di tale obiettivo

sono i docenti (31), che, se devono fornire un servizio d'istruzione di alta qualità, è opportuno garantire loro un buono stato di salute e soprattutto un alto livello di BS.

Mentre Lyubomirsky e Lepper (32) affermano che un alto livello di BS funge da fattore protettivo contro la depressione e il *burnout*, Sutton e Wheatley (33) sottolineano che gli AP e gli AN dei docenti influenzano significativamente la *performance* dei loro studenti e riducono il *dropout*. Di particolare importanza è l'effetto del "contagio emotivo", cioè il trasferimento di frequenti emozioni positive dai docenti ai loro studenti (34). La frequenza di tali emozioni corrisponde anche all'uso frequente di efficaci strategie d'insegnamento (35). In particolare, Kunter (36) ha dimostrato che è il benessere affettivo (qui l'entusiasmo per l'insegnamento) di alcuni docenti di matematica, a spiegare i cambiamenti nel rendimento in matematica da parte degli studenti e il loro rapporto con tale disciplina. Inoltre, gli AP sono collegati alla motivazione intrinseca e all'immagine ideale del docente appassionato, quello particolarmente bravo a stimolare i suoi studenti e motivarli a sviluppare il loro potenziale nella massima misura possibile (37). Più recentemente, Buonomo *et al.* (38) hanno identificato che aiutare a mediare l'influenza degli AN verso gli studenti da parte degli insegnanti, porta a migliorare il loro rendimento professionale, oltre a contrastare il loro malessere (39).

I risultati fin qui esposti, forniscono quindi una chiara evidenza che il BS è collegato a molti fattori desiderabili e rilevanti per il benessere del sistema Scuola/Università e la professione dell'insegnante. Favorire il BS dei docenti contribuisce a migliorare la loro qualità di salute e impatta positivamente sui processi d'insegnamento/apprendimento a favore di una migliore *performance* dell'intero sistema (40).

La domanda che si pone è: il BS può essere migliorato? In effetti, alla fine degli anni '90, si pensava che esistesse un *setpoint* individuale per il BS, al quale a lungo termine si torna sempre. Lykken e Tellegen (41) affermarono che "cercare di essere più felici è inutile, come cercare di essere più alti". Grazie agli studi condotti da Luhmann e Intelisano (42) sull'adattamento edonico, possiamo affermare che tale *setpoint* non esiste e affermare che "il BS è relativamente stabile, ma comunque modificabile".

Sempre più numerosi sono gli studi che hanno portato all'identificazione di opportuni interventi psicologici o programmi che mirano ad aumentare gli AP, a migliorare la SPV e a ridurre gli AN, detti Interventi Psicologici Positivi (IPP), con l'obiettivo di raggiungere un aumento sostenibile del BS.

Uno dei più grandi studi randomizzati sugli IPP è stato condotto da Seligman *et al.* (43). Dei cinque IPP utilizzati, in particolare si è distinto l'esercizio online "Le tre buone cose", con cui si è chiesto ai partecipanti del gruppo di controllo di annotare ogni giorno per una settimana, tre cose che sono andate bene e di fornire una spiegazione causale per ciascuna di esse. Tale esercizio ha prodotto effetti di aumento del livello di BS percepito a medio-lungo termine nei partecipanti, e di diminuzione dei sintomi depressivi, rispetto al gruppo placebo, cui si era chiesto di annotare per una settimana prima di coricarsi i ricordi principali della giornata. L'effetto positivo è rimasto significativo al follow-up di 6 mesi (44, 45). Diverse meta-analisi confermano che il BS o i suoi componenti possono essere aumentati dagli IPP in modo sistematico e sostenibile (46, 47).

A oggi, evidenze scientifiche riportano una prevalenza degli studi condotti online, probabilmente perché sono più facili da attuare e hanno il vantaggio di una più ampia diffusione.

Tuttavia, sono presenti anche studi sul sistema Scuola/Università che affrontano programmi d'intervento più complessi, sia online che in presenza, con esercitazioni multiple e informazioni di base sulle condizioni e sulle conseguenze del benessere. Gli studi online, come quello di Feicht *et al.* (48), che hanno valutato un allenamento alla felicità della durata di 7 settimane e il cui focus principale è centrato su videoclip e testi informativi, vari IPP (es. le "Tre Buone Cose", la "Lettera di Ringraziamento") ed esercizi di riflessione sul comportamento e sull'esperienza personale, mostrano notevoli effetti sull'aumento dei livelli di BS e riduzione dello stress a 4 settimane dal

completamento dell'allenamento, tra i partecipanti al gruppo di allenamento alla felicità rispetto al gruppo di controllo. Analogamente i corsi di formazione in presenza, che in più, offrono i vantaggi di uno scambio diretto e la condivisione di riflessioni sul momento, raggiungendo quelle persone che non parteciperebbero a una formazione online, ma che trarrebbero vantaggio da una formazione sul BS. I seminari universitari in psicologia positiva rappresentano un gruppo distinto d'interventi complessi basati sulla presenza. Di solito sono offerti settimanalmente nel corso di un semestre e, oltre a insegnare i contenuti teorici della psicologia positiva, favoriscono la conoscenza degli IPP attraverso l'auto-applicazione. Goodmon *et al.* (49) riportano i risultati di uno studio randomizzato pre-post test con gruppo di controllo, da cui si evince un significativo miglioramento in varie dimensioni del BS, tra cui felicità generale, SPV, stress percepito e depressione. Sostanzialmente, si può presumere che gli IPP o programmi più complessi possano migliorare il BS a lungo termine, modificando l'esperienza e il comportamento individuale dei partecipanti.

Lavorare sulle emozioni

Sebbene a livello internazionale si sviluppino sempre più programmi per l'educazione positiva mirati a favorire il benessere degli studenti (29, 30, 50) e la maggior parte di essi contenga una formazione degli insegnanti in psicologia positiva, a oggi sono poco valorizzati e promossi corsi di formazione per migliorare la SPV degli insegnanti. In particolare, con l'obiettivo di aumentare il loro BS, si potrebbero combinare IPP mirati a migliorare AP e SPV con interventi rivolti specificamente alla riduzione di AN. Affrontare lo stress e gli AN è una sfida persistente nella vita professionale degli insegnanti e una minaccia per varie dimensioni del loro BS.

Nel campo della regolazione delle emozioni, si studiano i processi per influenzare il verificarsi, l'esperienza e l'espressione delle emozioni. Gross (51) riassume il come fare a regolare le emozioni in cinque punti:

- a) identificare una situazione;
- b) migliorare una situazione;
- c) prestare attenzione;
- d) acquisire consapevolezza;
- e) modulare le risposte.

Molti sono i programmi d'intervento che mirano a diverse strategie per migliorare i processi di regolazione delle emozioni, che portano a interessanti risultati positivi (52). Per esempio, programmi elaborati di regolazione delle emozioni cliniche come quello per l'Addestramento alla Regolazione degli Affetti (ARA) utilizzano la psico-educazione, il rilassamento muscolare, il rilassamento respiratorio, la percezione non giudicante, l'accettazione e la tolleranza delle proprie e altrui emozioni, la compassione, l'identificazione delle cause di risposta emotiva e la modifica attiva delle emozioni, la gentilezza, il senso comune di umanità e di consapevolezza (*mindfulness*) (53).

L'ARA mostra la sua efficacia in varie applicazioni, come ad esempio nella riduzione dei sintomi depressivi (54). Nelle scuole tedesche uno dei tipi d'interventi più utilizzati sugli insegnanti è quello collegato a percorsi di *training* orientati a migliorare la gestione del tempo. Il senso di mancanza di tempo, individuato come uno dei principali fattori di stress, porta gli insegnanti a vivere esperienze di angoscia (5). Claessens *et al.* riesaminando 32 studi definiscono la gestione del tempo come l'insieme dei comportamenti che mirano a ottenere un suo uso efficace, mentre si svolgono attività finalizzate a obiettivi specifici (55). Esempi di tali comportamenti sono la definizione di obiettivi, la pianificazione di attività, la definizione delle priorità, la ricerca dell'autoconsapevolezza dell'uso del proprio tempo, la conoscenza del limite

delle proprie e altrui capacità, e così via. Tali comportamenti svolgono una relazione positiva sul controllo percepito del tempo, la soddisfazione lavorativa e la salute, viceversa, negativa sullo stress.

Anche nel mondo della ricerca e della formazione superiore, si è sviluppata al suo interno una cultura lavorativa malata. Sono le politiche, gli incentivi, le valutazioni dei processi, le *governance* o altri i fattori che stanno minando il sistema? Dal recentissimo studio condotto dalla *Wellcome Trust* di Londra (56), su oltre 4000 scienziati intervistati in tutto il mondo, provenienti da 87 Paesi, di cui più dell'80% proveniente dal mondo della ricerca e formazione superiore (*College* e Università), il 43% ha dichiarato di essere stato vittima di bullismo o molestie. I ritmi eccessivamente sostenuti, la forte ansia di prestazione, l'eccessiva competizione tra colleghi sono le cause della criticità della qualità della ricerca e, in particolare dell'insegnamento universitario.

La cultura lavorativa della ricerca varia molto da Paese a Paese e individui diversi hanno esperienze diverse, con i gruppi sottorappresentati che affrontano il maggior numero di sfide. L'immagine non è uniforme, ma ci sono molti temi comuni. I ricercatori/docenti in genere sono appassionati del loro lavoro e orgogliosi di far parte del mondo della ricerca e della formazione superiore. Vivono il loro ruolo come una vocazione, non tanto come un lavoro (57).

I ricercatori/docenti affermano che la situazione lavorativa ideale è quella collaborativa, inclusiva, solidale e creativa, quella in cui è dato il tempo di concentrarsi sulle priorità della ricerca e della didattica, la *leadership* è trasparente e aperta e le persone percepiscono un senso di sicurezza nell'ambiente in cui lavorano. Tuttavia, troppo spesso l'ambiente in cui si fa ricerca e ci si prende cura della formazione superiore delle nuove generazioni non è nel suo stato migliore.

Mentre la maggior parte dei ricercatori/docenti ritiene che il proprio settore disciplinare stia producendo risultati di alta qualità, riferisce anche profonde preoccupazioni riguardo alla sostenibilità a lungo termine della cultura lavorativa in cui si trova a operare. Le condizioni sono aggravate da una complessa rete d'incentivi da parte del governo, dei finanziatori e dalle istituzioni preposte che sembrano concentrarsi sulla quantità dei risultati e su restrittivi presupposti di impatto, piuttosto che sulla qualità. Il risultato è che si vive un'intensa pressione finalizzata al pubblicare, senza dare troppo valore a come i risultati sono stati raggiunti e a quali costi per la salute di chi li ha ottenuti, anche a scapito della qualità della didattica erogata.

La competizione fa parte del mondo della ricerca e della formazione superiore ed è considerata dalla quasi totalità dei ricercatori/docenti una condizione necessaria, ma una competizione aggressiva diventa dannosa, e, col tempo, genera gravi preoccupazioni sulla sicurezza del lavoro.

Questi problemi della cultura lavorativa nel mondo della ricerca e della formazione superiore hanno importanti conseguenze. Le preoccupazioni in merito possono essere ricondotte a tre categorie: l'impatto sui ricercatori/docenti, l'impatto sulla ricerca e la didattica e l'impatto sulla società. Per i ricercatori/docenti, la scarsa cultura lavorativa della ricerca e della didattica porta stress, ansia, problemi di salute mentale, tensione nelle relazioni personali e un senso d'isolamento e solitudine sul lavoro.

Per la ricerca e la didattica, gli impatti percepiti includono una perdita di qualità, risultati sempre più superficiali, un'azione formativa che poco si orienta alle *goodpractice* tanto auspiccate dalla *European Higher Education Area* (58). Per la società, i pericoli sono visti come perdita di talenti, impoverimento del settore ricerca e sviluppo e della formazione superiore, oltre a un più generale senso di sfiducia.

È evidente che il raggiungimento di una cultura della ricerca e della formazione superiore di successo, creativa, solidale e collaborativa, richiede responsabilità collettive e cambiamenti culturali a tutti i livelli.

Conclusioni

I numerosi modelli per facilitare la comprensione e le conseguenze dei fattori determinanti il benessere/malessere nel sistema Scuola/Università, si configurano principalmente nel *framework* biopsicosociale (6), che riconosce il contributo fondamentale della natura transazionale dei sistemi: biologico, psicologico e sociale.

L'analisi condotta ha provato a esplorare il benessere educativo nel sistema Scuola/Università e a fornire una chiave di lettura per la comprensione degli elementi che intervengono a favore del benessere soggettivo di tutti gli attori del sistema in gioco.

Il benessere/malessere è indotto sia da fattori interni e da fattori esterni. I fattori esterni includono gli stimoli ambientali e gli eventi di vita che precedono la fase di malessere e che sono capaci di sollecitare le condizioni di adattamento (*coping*).

I fattori interni coinvolgono le reazioni neuropsicologiche e il loro adattamento (*coping*), nei "normali" processi cognitivi (59).

Il benessere nel processo formativo di apprendimento/insegnamento che dura per la vita (*long life learning*) e nella ricerca è quindi frutto di una condizione dinamica di equilibrio funzionale e sostenibile, fondato sulla capacità del soggetto di interagire con l'ambiente e sulle strategie di *coping* che riesce a mettere in atto, orientate alla risoluzione di conflitti, al *problem posing* e al *problem solving*.

Questa condizione non è facile da realizzare, soprattutto nel sistema Scuola/Università, in cui il disagio non è ascoltato ed elaborato con la dovuta attenzione dalle *governance*, responsabili di tutti gli attori inclusi nel processo. Tale atteggiamento di trascuratezza ha tutte le caratteristiche per indurre nei suoi attori uno stato di stress acuto, fino a divenire la base di stati patogeni come il *burnout* nei docenti, l'abbandono scolastico negli studenti e fenomeni di bullismo tra ricercatori.

Lo *status quo* in cui siamo non promette nulla di buono per la sicurezza economica e la qualità della vita delle generazioni future, o per il mantenimento di una sana vitalità di una qualsiasi democrazia.

Quanto rilevato con la revisione sistematica, seppur con i suoi limiti, ha evidenziato l'interesse crescente del fenomeno a livello internazionale e vuole fornire alle *governance* elementi capaci di combinare azioni efficaci e armonizzate, che mettano al centro la felicità, intesa come benessere soggettivo dell'individuo, soddisfazione della propria vita, ricerca di affetti positivi, più autoefficacia per la riduzione di quelli negativi e per contrastare gli *stressor* che portano al malessere dell'intero sistema Scuola/Università.

Bibliografia

1. Basch CE. Healthier students are better learners: high-quality, strategically planned, and effectively coordinated school health programs must be a fundamental mission of schools to help close the achievement gap. *J Sch Health* 2011;81(10):650-62.
2. de Heus P, Diekstra RFW. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In: Vandenberghe R, Huberman AM (Ed.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 1999. p. 269-84.
3. Lodolo D'Oria V, Pecori Giralardi F, Della Torre M, Iossa Fasano A, Vizzi F, Fontani S, Vitello A, Cantoni S, Pascale A, Frigoli P. Is there any correlation between psychiatric disease and the teaching profession? *Med Lav* 2004;95(5):339-53.
4. Johnson S, Cooper C, Cartwright S, Donald I, Taylor PJ, Millet C. The experience of work-related stress across occupations. *J Manag Psychol* 2005;20(2):178-87.

5. Skaalvik EM, Skaalvik S. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc Psychol Educ* 2018;(21):1251-75.
6. Engel GL. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science* 1977;196(4286):129-36.
7. Lodolo D'Oria V. *Insegnanti, salute negata e verità nascoste: 100 storie di burnout in cattedra*. Napoli: Edises; 2019.
8. Ronfeldt M, Loeb S, Wyckoff J. How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal* 2013;50(1):4-36.
9. Europe. European Agency for Safety and Health at Work, EU-OSHA. *Calculating the costs of work-related stress and psychosocial risks. European risk observatory literature review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2014.
10. Gallup. *State of America's Schools: A path to winning again in education*. Washington, DC: Gallup; 2014.
11. Chartered Institute of Personnel and Development. *Absence Management. Annual Survey Report 2013*; London: CIPD; 2013; pp. 1-67.
12. Organization for Economic Co-operation and Development. *Attracting, developing and retaining effective teachers – Final report: teachers matter. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing; 2005.
13. Van Droogenbroeck F, Spruy B. To stop or not to stop: an empirical assessment of the determinants of early retirement among active and retired senior teachers. *Research on Aging* 2014; 36(6) 753-77.
14. Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 2000;55(1):5-14.
15. Diener E, Scollon NC. The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology* 2014;41(2):175-83.
16. Diener E, Heintzelman SJ, Kushlev K, Tay L, Wirtz D, Lutes L D, Oishi S. Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Can Psychol* 2017;58:87-104.
17. Diener E, Lucas R E, Oishi S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychol* 2018;4 (1):15.
18. Esch T. The neurobiology of meditation and mindfulness. In: Schmidt S, Walach H (Ed.). *Meditation – Neuroscientific approaches and philosophical implications*. Switzerland: Springer; 2014. p. 153-73. (Studies in Neuroscience, Consciousness and Spirituality:Vol. II).
19. Fredrickson B L. What good are positive emotions? *Rev Gen Psychol* 1998;2(3):300-19.
20. Fredrickson B L. Positive emotions broaden and build. *Adv Exp Soc Psychol* 2013;47:1-53.
21. Fredrickson B L. The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am Psychol* 2001;56:218-26.
22. Garland EL, Fredrickson B, Kring A M, Johnson DP, Meyer PS, Penn DL. Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clin Psychol Rev* 2010;30:849-64.
23. Costandi M. *50 Schlüsselideen Hirnforschung [50 Key ideas to brain science]*. Berlin: Springer; 2015.
24. Luszczynska A, Gutiérrez-Doña B, Schwarzer R. General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries. *Int J Psychol* 2005;40:80-89.
25. Danner DD, Snowdon DA, Friesen WV. Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *J Pers Soc Psychol* 2001;80:804-13.

26. Veenhoven R. Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *J Happiness Stud* 2008;9:449-69.
27. Barak Y. The immune system and happiness. *Autoimmun Rev* 2006;5(8):523-7.
28. Achor S. *The happiness advantage: the seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York: Random House; 2010.
29. Norrish J. *Positive education. The geelong grammar school journey*. Oxford: University Press; 2015.
30. Larson EE (Ed.). *The state of positive education*. Dubai: World Government Summit; 2016. Disponibile all'indirizzo: <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>; ultima consultazione 22/12/2020.
31. Hattie JAC. *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Melbourne: Australian Council for Educational Research; 2003. (ACER Research Conference: What does the research tell us?). Disponibile all'indirizzo: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/; ultima consultazione 22/12/2020.
32. Lyubomirsky S, Lepper HS. A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Soc Indic Res* 1999;46:137-55.
33. Sutton RE, Wheatley KF. Teacher's emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educ Psychol Rev* 2003;15:327-58.
34. Frenzel AC, Goetz T, Lüdtke O, Pekrun R, Sutton RE, R. E. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *J Educ Psychol* 2009;101:705-16.
35. Moè A, Pazzaglia F, Ronconi L. When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teach Teach Educ* 2010;26:1145-153.
36. Kunter M. Motivation as an aspect of professional competence: research findings in teachers' enthusiasm. In: Kunter M, Baumert J, Blum W, Klusmann U, Krauss S, Neubrand M (Ed.). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. New York, NY: Springer; 2013. p. 273-90.
37. Kunter M, Holzberger D. Loving teaching: research on teacher's intrinsic orientations. In: Anderson PW, Karabenick SA, Watt HMG (Ed.). *Teacher motivation. Theory and practice*. New York, NY: Routledge; 2014. p. 83-99.
38. Buonomo I, Fiorilli C, Benevene P. The Impact of emotions and hedonic balance on teachers' self-efficacy: testing the bouncing back effect of positive emotions. *Front Psychol* 2019;10:1670.
39. Zee M, Koomen HMY. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Rev Educ Res* 2016; 86:981-1015.
40. Gray C, Wilcox G, Nordstokke D. Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Can Psychol* 2017;58:203-10.
41. Lykken D, Tellegen A. Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychol Sci* 1996;7:186-89.
42. Luhmann M, Intelisano S. Hedonic adaptation and the set point for subjective well-being. In: Diener E, Oishi S, Tay L (Ed.) *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers; 2018.
43. Seligman M, Steen T, Park N, Peterson C. Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *Am Psychol* 2005;60:410-21.
44. Mongrain M, Anselmo-Matthews T. Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman *et al.* (2005). *J Clin Psychol* 2012;68(4):382-9.
45. Gander F, Proyer RT, Ruch W, Wyss T. Strength-based positive interventions: further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *J Happiness Stud* 2013;14:1241-259.

46. Sin NL, Lyubomirsky S. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practicefriendly meta-analysis. *J Clin Psychol* 2009;65:467-87.
47. Bolier L, Haverman M, Westerhof GJ, Riper H, Smit F, Bohlmeijer E. Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health* 2013;13:119.
48. Feicht T, Wittmann M, Jose G, Mock A, von Hirschhausen E, Esch T. Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: a randomized controlled occupational health study. *Evid Based Complement Alternat Med* 2013;2013:676953.
49. Goodmon LB, Middleditch AM, Childs B, Pietrasiuk SE. Positive psychology course and its relationship to well-being, depression, and stress. *Teach Psychol* 2016;43:232-37.
50. de la Fuente J, López M, Zapata L, Martínez-Vicente JM, Vera MM, Solinas G, Fadda S. Competence to study and learn in stressful contexts: fundamentals of the e-coping with academic stress TM utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2014;12(3):717-46.
51. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev Gen Psychol* 1998;2:271-99.
52. Gratz KL, Weiss NH, Tull MT. Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Curr Opin Psychol* 2015;3:85-90.
53. Berking M, Whitley BB. *Affect regulation training: a practitioners' manual*. New York, NY: Springer; 2014.
54. Berking M, Ebert D, Cuijpers P, Hofmann SG. Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: a randomized controlled trial. *Psychother Psychosom* 2013;82:234-45.
55. Claessens B, van Eerde W, Rutte C, Roe R. A review of the time management literature. *Person Rev* 2007;36:255-76.
56. Wellcome Trust (WT). *What researchers think about the culture they work*. London, UK: Wellcome Trust; 2020. Disponibile all'indirizzo: <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/what-researchers-think-about-the-culture-they-work-in.pdf>; ultima consultazione 29/12/2020.
57. Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 2017;40(3):291-309.
58. Froment E. The European Higher Education Area: A new framework for the development of higher education. *Higher Education in Europe* 2003;28(1).
59. Selye H. A code for coping with stress. *AORN J* 1977;25(1):35-42.