



*Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute
Corso di dottorato in Psicologia Dinamica e Clinica
XXXIV Ciclo*

Il pregiudizio etnico nel contesto scolastico

**Gli effetti di atteggiamenti impliciti e aspettative implicite degli
insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria sul burnout
dell'insegnante e sul percorso accademico degli studenti**

Dottoranda: Sara Costa

Tutor: Viviana Langher

Co-tutor: Sabine Pirchio

Indice

Abstract	6
Introduzione generale	7
CAPITOLO 1	
Inquadramento teorico di riferimento	13
1.1 <i>Definizione teorica degli atteggiamenti</i>	14
1.2 <i>Gli atteggiamenti e la loro espressione: il modello tripartito</i>	16
1.2.1 La componente cognitiva: gli stereotipi	17
1.2.1.1 Processo di categorizzazione sociale	18
1.2.2 La componente affettiva: il pregiudizio	20
1.2.2.1 Identità etnica e sviluppo del pregiudizio	21
1.2.3 La componente comportamentale: il modello MODE	23
1.3 <i>Atteggiamenti espliciti e impliciti</i>	25
1.3.1 Distinzioni metodologiche	27
1.3.1.1 Misure implicite	28
1.4 <i>Conclusioni</i>	30
CAPITOLO 2	
Atteggiamenti impliciti e aspettative degli insegnanti verso gli studenti di gruppi minoritari nel contesto scolastico	32
2.1 <i>Gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria: una rassegna della letteratura</i>	33
2.1.1 Introduzione	33
2.1.2 Metodo	35
2.1.3 Criteri di eleggibilità	35
2.1.4 Risultati	36
2.1.4.1 Strumenti di misurazione implicita	36
2.1.4.2 Status degli insegnanti	39
2.1.4.3 Caratteristiche degli insegnanti e delle scuole	39
2.1.4.4 Comportamenti in classe e valutazione degli studenti	40
2.1.5 Discussione	42
2.1.6 Conclusioni della review	46
2.2 <i>Aspettative degli insegnanti</i>	48
2.2.1 Aspettative degli insegnanti e valutazioni degli studenti	51
CAPITOLO 3	
Il benessere degli insegnanti: fattori di rischio e di protezione	55
3.1 <i>Burnout degli insegnanti</i>	57
3.1.1 Il burnout legato alla diversità etnica	59
3.1.1.1 Composizione etnica, “teachability” e burnout	62
3.1.1.2 Pregiudizio etnico e burnout	63
3.2 <i>Autoefficacia degli insegnanti</i>	65
3.2.1 Autoefficacia degli insegnanti e minoranze etniche	67
3.3 <i>Mindfulness e benessere degli insegnanti</i>	68
3.3.1 Mindfulness e pregiudizio etnico	70

CAPITOLO 4

Studio I: Le aspettative implicite degli insegnanti e degli insegnanti in formazione verso il rendimento accademico degli studenti appartenenti a minoranze etniche **75**

4.1	<i>Introduzione</i>	75
4.2	<i>Obiettivi e ipotesi</i>	77
4.3	<i>Metodo</i>	78
4.3.1	Partecipanti	78
4.3.2	Strumenti	78
4.3.2.1	Misure implicite	78
4.3.2.2	Misura esplicita	79
4.4	<i>Procedura</i>	79
4.5	<i>Risultati</i>	83
4.6	<i>Discussione e limiti</i>	84
4.7	<i>Conclusioni</i>	87

CAPITOLO 5

Studio II: Il ruolo degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria nel benessere degli insegnanti **88**

5.1	<i>Introduzione</i>	89
5.2	<i>Obiettivi e ipotesi</i>	90
5.3	<i>Metodo</i>	91
5.3.1	Partecipanti	91
5.3.2	Misure	91
5.3.2.1	Atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti	91
5.3.2.2	Aspettative implicite degli insegnanti	92
5.3.2.3	Burnout degli insegnanti	92
5.3.2.4	Pregiudizio esplicito	93
5.3.2.5	Questionario demografico	93
5.4	<i>Procedura</i>	93
5.5	<i>Risultati</i>	94
5.5.1	Risultati preliminari	95
5.5.2	Analisi di correlazione	95
5.5.3	Analisi di regressione multipla	96
5.4	<i>Discussione</i>	97
5.5	<i>Limiti</i>	99
5.6	<i>Conclusioni</i>	101

CAPITOLO 6

Studio III: Approfondimento sul ruolo di mindfulness e autoefficacia nel burnout degli insegnanti **103**

6.1	<i>Introduzione</i>	103
6.2	<i>Obiettivi e ipotesi</i>	105
6.3	<i>Metodo</i>	106
6.3.1	Partecipanti	106
6.3.2	Misure	106

6.3.2.1	Autoefficacia degli insegnanti	106
6.3.2.2	Mindfulness di tratto	106
6.4	<i>Procedura</i>	107
6.5	<i>Risultati</i>	107
6.5.1	Analisi preliminari	107
6.5.2	Analisi di correlazione	108
6.5.3	Analisi di regressione multipla	109
6.5.4	Analisi di regressione con moderazione	110
6.6	<i>Discussione</i>	111
6.7	<i>Limiti</i>	114
6.8	<i>Conclusioni</i>	115

CAPITOLO 7

Studio IV: Il ruolo del burnout e delle aspettative implicite stereotipate degli insegnanti nella valutazione delle performance accademiche degli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria. 117

7.1	<i>Introduzione</i>	117
7.2	<i>Obiettivi e ipotesi</i>	120
7.3	<i>Metodo</i>	120
7.3.1	Partecipanti	120
7.3.2	Misure	120
7.4	<i>Procedura</i>	121
7.5	<i>Risultati</i>	121
7.5.1	Analisi preliminari	121
7.5.2	Analisi di regressione multipla	121
7.6	<i>Discussione</i>	123
7.7	<i>Conclusioni e limiti</i>	124

Conclusioni generali 127

<i>Sintesi dei risultati: implicazioni teoriche e pratiche</i>	128
<i>Aspetti innovativi e limitazioni generali</i>	131
<i>Ulteriori considerazioni</i>	134

Allegato 1 138

Appendice A 153

Appendice B 154

Ringraziamenti 155

Bibliografia 157

Tabelle

<i>Tabella 1. Informazioni estrapolate dagli articoli selezionati</i>	38
<i>Tabella 2. Correlazioni e p-values tra le tre misure (IAT, RRT, pregiudizio esplicito)</i>	84
<i>Tabella 3. Correlazioni tra le misure (IAT, RRT, pregiudizio esplicito, burnout, percezione studenti di etnia minoritaria)</i>	96
<i>Tabella 4. Analisi di regressione multipla predittive del burnout degli insegnanti</i>	96
<i>Tabella 5. Correlazioni tra le misure (IAT, autoefficacia, mindfulness, burnout, pregiudizio etnico esplicito)</i>	109
<i>Tabella 6. Analisi di regressione per i predittori del burnout</i>	109
<i>Tabella 7. Analisi di regressione con moderazione per gli effetti interazione di atteggiamenti impliciti, mindfulness e autoefficacia nel burnout degli insegnanti</i>	110
<i>Tabella 8. Regressioni multiple per l'effetto delle aspettative implicite e del burnout degli insegnanti sui voti degli studenti</i>	122

Figure

<i>Figura 1. Rappresentazione grafica degli studi selezionati per la review seguendo il diagramma PRISMA (Moher et al., 2015)</i>	37
<i>Figura 2. Un modello degli effetti delle aspettative degli insegnanti sulle opportunità di apprendimento e sui risultati accademici degli studenti (tratto da Denessen et al., 2020)</i>	51
<i>Figura 3. Schermate di esempio dei blocchi nell' "Implicit Association Test" (IAT)</i>	80
<i>Figura 4. Schermate di esempio dei blocchi nel "Relational Responding Task" (RRT)</i>	82
<i>Figura 5. Modello di moderazione moderata</i>	110
<i>Figura 6. Rappresentazione grafica degli effetti di interazione</i>	111

Abstract

Gli studenti di etnia minoritaria sono svantaggiati da un divario accademico osservato nei sistemi scolastici in Italia e nel resto d'Europa. In questo contesto, gli insegnanti svolgono un ruolo importante. Gli studenti di insegnanti con atteggiamenti etnici impliciti negativi e aspettative distorte, sono soggetti ad un livello di insegnamento inferiore che si riflette nel loro percorso accademico. Inoltre, l'insegnamento è riconosciuto essere un lavoro stressante, e anche il burnout degli insegnanti influenza negativamente la qualità della didattica. L'obiettivo di questa tesi è quello di colmare la lacuna presente in letteratura integrando questi due filoni di ricerca rimasti finora separati, ma che contribuiscono entrambi a spiegare le difficoltà degli studenti di etnia minoritaria. Gli studi in questa dissertazione indagano il modo in cui negli insegnanti gli atteggiamenti etnici impliciti, le aspettative accademiche implicite, il burnout, l'autoefficacia percepita e la mindfulness, sono interrelati tra di loro, e il ruolo che hanno nella valutazione accademica degli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria. Gli studi presentati sono stati condotti con l'obiettivo di arricchire il panorama teorico di riferimento, sia per gli accademici che per esperti e professionisti del contesto educativo, contribuendo alla comprensione dei meccanismi sottostanti lo sviluppo di burnout. Attraverso quattro studi, due dei quali interculturali, condotti in due diversi stati dell'Unione Europea, si evidenzia la relazione tra gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria e il burnout, e il ruolo, insieme alle aspettative accademiche implicite, nel successo accademico degli studenti. I risultati evidenziano gli effetti negativi del pregiudizio etnico sugli studenti e sul benessere degli insegnanti.

Introduzione generale

Questa tesi di dottorato si concentra sul pregiudizio degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria. Nonostante il focus sia posto sugli insegnanti e sulle conseguenze negative del pregiudizio etnico sul benessere delle persone che lo detengono, è rivolta a tutte quelle persone che le conseguenze del pregiudizio le vedono e le affrontano tutti i giorni perché parte di una minoranza, e si vedono chiuse le porte delle opportunità solo per il colore della pelle.

Dalla prospettiva della psicologia sociale, il pregiudizio è stato tradizionalmente descritto come un fenomeno intergruppo (Ashmore, 1970) e come “un’antipatia basata su una generalizzazione difettosa e inflessibile” (Allport, 1954, p. 9). In generale, il pregiudizio è stato descritto come “un atteggiamento ostile o negativo verso un particolare gruppo distinguibile sulla base di informazioni incomplete, errate o fuorvianti” (Aronson, 2012, p. 299). Allport (1954) sostiene che gli individui con pregiudizi abbiano pregiudizi generalizzati contro diversi gruppi, così ad esempio, una persona può avere contemporaneamente pregiudizi contro i neri, i migranti e le persone LGBTQIA+. La ricerca ha infatti mostrato che il pregiudizio verso vari gruppi è significativamente correlato (Akrami et al., 2011; Ekehammar & Akrami, 2003).

La psicologia clinica invece, sembra aver tralasciato questo aspetto, come se fosse una questione puramente sociale, quando sono evidenti le conseguenze negative a livello psicologico, nonché fisico, sulle persone vittime di pregiudizio etnico¹ e di genere². Basti guardare ad esempio le notizie di violenza sulle minoranze, quotidianamente riportate dai media italiani (Uyangoda, 2021).

¹ Sono migliaia gli episodi (denunciati) di razzismo e discriminazione verbale e fisica su base razziale in Italia. [Razzismo in Italia: in 18 anni 7.426 episodi (2020). *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/cronaca/2020/07/15/news/cronache_di_ordinario_razzismo_in_18_anni_7_426_episodi-261983804/]

² Si pensi ad esempio allo spaventoso e crescente numero di femminicidi in Italia, solo nell’anno 2021. [I femminicidi in Italia nel 2021 (2021). *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/osservatorio-femminicidi/2021/02/10/news/i_femminicidi_in_italia_nel_2021-286901654/]

La conseguenza che porta con sé il pregiudizio verso le minoranze etniche è il razzismo. Oggi in Italia il razzismo si può definire come “un accumulo di comportamenti, storicamente istituzionalizzati o abituali, che portano beneficio ai bianchi ai danni delle persone di colore” (Uyangoda, 2021, p. 139).

Nelle scuole italiane ad oggi gli studenti stranieri sono 877 mila, il 10,3% del totale (MIUR, 2021), e di comportamenti che portano beneficio ai bianchi a discapito delle minoranze, se ne riscontrano troppi anche in questo contesto, che dovrebbe garantire parità e integrazione. La scuola primaria è il settore che assorbe il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021), più si avanza di livello di istruzione più è facile che gli studenti stranieri siano in ritardo o abbandonino gli studi. Secondo i dati del Ministero dell’Istruzione Italiano pubblicati nel 2021, e in riferimento all’anno accademico 2019/2020, quasi il 30% degli studenti stranieri è in ritardo (contro l’8,9% degli italiani). Una conseguenza allarmante del ritardo scolastico è senz’altro l’abbandono scolastico. L’indicatore europeo “*Early Leaving from Education and Training*” (ELET)³ evidenzia che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono con il 35,4% nel 2020, a fronte di una media nazionale del 13,1% (MIUR, 2021). La regolarità dei percorsi scolastici è un indicatore fondamentale dell’integrazione, e se in alcuni casi le cause possono essere ricondotte all’inserimento degli studenti stranieri in classi inferiori rispetto all’età, alle bocciature o alle non ammissioni, un forte peso ce l’hanno gli insegnanti che questi studenti incontrano, e che influenzano il loro percorso accademico attraverso i loro giudizi (Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Parks & Kennedy, 2007; van den Bergh et al., 2010), atteggiamenti (Denessen et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019) e aspettative (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; van den Bergh et al., 2010), troppo spesso a sfavore degli studenti di etnie minoritarie. Da qui l’importanza di studiare il pregiudizio etnico degli insegnanti nel contesto della scuola primaria, in Italia e non solo.

³ L’indicatore *Early Leaving from Education and Training* (ELET) si riferisce alla quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell’istruzione Secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione professionale.

Questa dissertazione si propone di contribuire alla conoscenza teorica del pregiudizio etnico negli insegnanti e delle conseguenze che può avere sugli studenti di etnia minoritaria e sugli insegnanti, indagando le relazioni tra atteggiamenti etnici impliciti, aspettative implicite stereotipate, burnout degli insegnanti, autoefficacia percepita e capacità di mindfulness. Dopo un'attenta disamina delle fondamenta teoriche relative ai costrutti presi in considerazione, raccolta nei primi tre capitoli, vengono esposti quattro studi che indagano in modo approfondito il ruolo di atteggiamenti impliciti e aspettative implicite degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria nel benessere degli insegnanti, discutendo delle possibili conseguenze negative che hanno sul percorso accademico di questi studenti.

Con il primo studio presentato (**Studio I**, capitolo 4) si vuole contribuire a colmare in parte la lacuna presente in letteratura che riguarda le aspettative degli insegnanti. È ormai assodato che spesso gli insegnanti formino delle aspettative distorte sugli studenti (de Boer et al., 2010, 2018; Timmermans et al., 2015), troppo alte o troppo basse a seconda di caratteristiche degli studenti come il genere, l'etnia, e lo status socioeconomico (SES) (de Boer et al., 2010; Rubie-Davies, 2008; Timmermans et al., 2015). Ciò che non era ancora presente in letteratura è lo studio delle aspettative implicite degli insegnanti, nonostante la chiara e constatata divergenza tra livelli impliciti ed espliciti di pregiudizi e stereotipi (Gawronski & Bodenhausen, 2006a; Greenwald & Banaji, 1995). Grazie all'utilizzo del *Relational Responding Task (RRT)* (De Houwer et al., 2015) adattato per essere utilizzato nel contesto educativo, è stato possibile catturare le credenze stereotipiche degli insegnanti sulle performance accademiche degli studenti di etnia minoritaria a livello implicito.

Dalla letteratura emerge in modo evidente come in media gli insegnanti abbiano atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti di etnia minoritaria (Costa, Langher, et al., 2021; Pit-ten Cate & Glock, 2019), ma gli studi che hanno messo in relazione questo aspetto con il benessere degli insegnanti non sono ancora sufficienti, e nessuno ha indagato questa relazione direttamente. Diversi studi che si sono concentrati sul burnout degli insegnanti in relazione alla diversità etnica non indagano direttamente il livello di pregiudizio etnico degli insegnanti, ma hanno

utilizzato altri indicatori, come ad esempio la percezione di insegnabilità degli studenti di etnia minoritaria (e.g., Amitai et al., 2020), o la percezione e l'approccio della diversità etnico-culturale nella scuola (e.g., Gutentag et al., 2018). Con l'obiettivo di colmare questa lacuna, viene presentato nello **Studio II** (capitolo 5) il primo contributo—a mia conoscenza—che indaga il ruolo degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria nella loro esperienza di burnout.

Secondo Allport (1954), la natura del pregiudizio dipende dallo stile cognitivo che incita gli individui a “desiderare risposte rapide e definitive” (p. 403) e ad avere una mentalità ristretta e intollerante all'ambiguità. Questi aspetti sono facilmente opponibili alle caratteristiche di apertura mentale, la curiosità e l'accettazione, proprie della mindfulness (Bishop et al., 2004), eppure ad oggi sono pochissimi gli studi che hanno messo in relazione mindfulness e pregiudizio etnico. Per questo, nello **Studio III** (capitolo 6) si è voluto approfondire il ruolo della mindfulness nella relazione tra atteggiamenti etnici impliciti e burnout degli insegnanti, considerando la connessione già osservata tra queste tre variabili. Inoltre, è stata studiata l'autoefficacia degli insegnanti, per consolidare la relazione che emerge nella letteratura tra essa e il burnout (Aloe et al., 2014), il pregiudizio etnico (Glock et al., 2018; Glock & Kleen, 2019b), e la mindfulness (Emerson et al., 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018).

Infine, nello **Studio IV** (capitolo 7) viene analizzato il ruolo del burnout degli insegnanti e delle aspettative implicite nel percorso accademico degli studenti. Le aspettative stereotipate e negative verso gli studenti di etnia minoritaria giocano un ruolo nelle valutazioni degli studenti da parte degli insegnanti (e.g., Glock & Krolak-Schwerdt, 2013), così come il burnout degli insegnanti sembra influenzare negativamente il rendimento degli studenti (Arens & Morin, 2016; Klusmann et al., 2016). Nello studio presentato si è indagato il ruolo del burnout e del *bias* etnico degli insegnanti, alla luce della relazione che emerge tra questi due costrutti, volendo nello specifico studiare in che modo i livelli di burnout degli insegnanti influenzino la loro capacità di valutazione delle performance accademiche degli studenti, e come la valutazione da parte degli insegnanti delle performance

accademiche di studenti di etnie diverse, cambi a seconda delle loro aspettative implicite stereotipate.

I dati presentati negli studi II, III e IV sono stati raccolti su un unico campione, e suddivisi in modo da approfondire diversi aspetti riguardo alla tematica oggetto di indagine. Gli studi sono stati condotti in parallelo in due Paesi: Italia e Germania. Così come in Italia, in Germania gli studenti di minoranze etniche sperimentano svantaggi nel sistema educativo (Kristen & Granato, 2007) e la percentuale di studenti di etnia minoritaria nella scuola è significativa. Entrambi i Paesi rappresentano bene la situazione che gli studenti di minoranze etniche affrontano nei sistemi scolastici europei, dove soffrono di un divario accademico durante tutto il percorso scolastico (OECD, 2019). Ciononostante, i due sistemi scolastici presentano delle differenze. In Italia il contesto scolastico è estremamente complesso, con classi composte da gruppi eterogenei (disabilità, DSA, background sociale, culturale ed economico, stile di apprendimento, ecc; Ciambrone, 2017). Questo richiede agli insegnanti una specifica formazione che segua i principi dell'inclusione, e competenze professionali specifiche che dovranno acquisire per applicare i principi della personalizzazione educativa e didattica. In Italia dunque, figure specializzate vengono inserite all'interno della classe, e grazie all'introduzione del concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), la personalizzazione didattica diventa una necessità indispensabile, che si è poi estesa anche a studenti stranieri di recente immigrazione. Mettendo a confronto i diversi Paesi dell'Unione Europea, un sistema completamente inclusivo è presente soltanto in Italia (Ciambrone, 2017). In Germania ad esempio è presente un sistema “con distinzione”, per cui studenti con disabilità vengono inseriti all'interno di classi speciali. Questo avviene solamente per gli alunni con disabilità e non per studenti con un background migratorio⁴, ma il modo in cui è strutturato il sistema scolastico tedesco non favorisce gli studenti di etnia minoritaria, creando disparità educative. Il sistema educativo tedesco prevede la collocazione degli studenti in diversi

⁴ Come ad esempio avviene in Olanda, dove il sistema di distinzione è destinato non solo ad alunni con disabilità, ma anche ad alunni di recente immigrazione, che devono permanere per almeno 30 settimane in classi speciali (Ciambrone, 2017).

percorsi scolastici già molto presto durante il percorso accademico, sulla base del loro rendimento scolastico precedente. I percorsi professionali bassi e medi permettono un apprendistato dopo il diploma, mentre il percorso accademico permette l'ingresso all'università. Questo risulta con una disomogeneità nei diversi percorsi. Gli studenti di origine immigrata sono solitamente sottorappresentati nei percorsi superiori, il che è stato spiegato con disuguaglianze socioeconomiche e discriminazione istituzionale (Kristen & Granato, 2007; Schwarzenhal et al., 2018). Così, i percorsi scolastici tedeschi finiscono per differenziare gli studenti non solo per quanto riguarda i loro risultati accademici, ma anche per le loro origini etniche e lo stato socio-economico (Schwarzenhal et al., 2018).

Infine, la scelta di trascorrere e realizzare parte del mio dottorato in Germania è stata guidata dalla possibilità di lavorare sotto la supervisione di Sabine Glock, professoressa alla Bergische Universität Wuppertal, che svolge la sua attività di ricerca pluriennale sugli atteggiamenti impliciti di insegnanti e insegnanti in formazione verso membri di etnie minoritarie, nel contesto educativo.

Nonostante i temi del pregiudizio etnico e degli atteggiamenti impliciti nel contesto scolastico siano ampiamente studiati da più di 10 anni, rimangono di enorme attualità. Inoltre, data la costante trasformazione del contesto, della società e degli stessi comportamenti discriminatori, si rende necessario continuare a studiare i risvolti di questi fenomeni in continuo mutamento, con l'auspicio che approfondendone i meccanismi ed evidenziandone le conseguenze negative sia per le vittime di pregiudizio che per le persone che hanno pregiudizi, si riesca a eliminare il razzismo in ogni sua forma.

Grazie ad uno studio attento della letteratura mi è stato possibile individuare alcune delle lacune ancora esistenti, che attraverso le domande di ricerca e gli studi esposti in questa dissertazione aspiro a colmare.

CAPITOLO 1

Inquadramento teorico di riferimento

In quanto luogo sociale, nel momento in cui studenti e insegnanti entrano nella scuola, si presentano come membri di gruppi sociali, e questa appartenenza al gruppo definisce in gran parte il loro comportamento all'interno di quel contesto. A volte questa appartenenza è evidente, altre volte è più sottile. Per esempio, le attività nelle ore di educazione fisica possono essere distinte per genere, i compiti durante l'ora di religione possono essere differenti in base alle credenze, o il piano didattico può dipendere dai bisogni educativi speciali degli studenti. In queste situazioni il comportamento di insegnanti e studenti è basato su determinate caratteristiche degli studenti, stabilite dalla loro appartenenza ad un certo genere, a gruppi religiosi, ad una classe sociale o ad un'etnia.

Così come entrando in un contesto si porta con sé l'appartenenza ad un gruppo, così si portano al suo interno le attribuzioni di certe caratteristiche a determinati gruppi. Questo fenomeno di attribuzione è descrivibile attraverso i concetti di stereotipi e pregiudizi. Le associazioni tra caratteristiche e gruppi sociali sono spesso condivise all'interno di una cultura, anche se non sempre sono vere nei singoli casi. Le supposizioni che derivano da queste caratteristiche sul comportamento dei membri di un gruppo, possono facilitare l'interazione quando si rivelano vere, ma possono portare a conseguenze sfavorevoli quando invece non combaciano. Se si riscontra un'incongruenza con le caratteristiche attese, il processo che porta l'individuo a confermare i propri stereotipi può provocare distorsioni e disuguaglianze fino alla discriminazione. Nel contesto educativo questo meccanismo è estremamente importante, in quanto può portare gli insegnanti a valutazioni distorte degli studenti in base al genere, alla classe sociale o all'etnia.

In particolare, le aspettative stereotipiche, i pregiudizi e gli atteggiamenti etnici degli insegnanti sono discussi come fattori che hanno un ruolo nello svantaggio degli studenti appartenenti a minoranze etniche (Costa, Langher, et al., 2021; Denessen et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019) e nell'inclusione generale nel contesto educativo (Borg et al., 2011; Pit-ten Cate et al., 2018). Poiché per

comprendere il costrutto degli atteggiamenti è necessario avere un inquadramento teorico ben definito, in questo primo capitolo si vuole fornire una panoramica teorica del concetto di atteggiamento.

1.1 Definizione teorica degli atteggiamenti

Per comprendere il costrutto degli atteggiamenti è necessario fare riferimento a tre requisiti essenziali: oggetto dell'atteggiamento, valutazione e tendenza (Eagly & Chaiken, 1993). Mettendo insieme queste caratteristiche si va a formare la definizione degli atteggiamenti come “tendenze psicologiche che vengono espresse attraverso la valutazione di una particolare entità con un certo grado di favore o sfavore”⁵ (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). Gli atteggiamenti (*attitudes*) rappresentano un'associazione mentale tra un oggetto target dell'atteggiamento (“*attitude object*” o “*entity*”), e la sua valutazione (Eagly & Chaiken, 1993). L'oggetto dell'atteggiamento, può essere un oggetto fisico o un concetto astratto (come ad esempio l'inclusione), una persona o un gruppo sociale, e le valutazioni possono avere una valenza positiva, neutra o negativa (Eagly & Chaiken, 1993). Tutto ciò che è valutabile o presente nella mente, anche sotto il livello della consapevolezza cosciente, può funzionare come oggetto di atteggiamento. Facendo degli esempi, l'oggetto dell'atteggiamento può essere una persona (es. un politico), una città (es. Milano), un'ideologia (es. il femminismo). Può essere astratto (es. l'inclusione) o concreto (es. il parlamento), così come può essere individuale (es. un/a cantante o un/a familiare) o collettivo (es. la Francia, l'Europa). La valutazione invece, fa riferimento a tutte le possibili risposte valutative, che siano esse manifeste o latenti, cognitive, affettive o comportamentali (Eagly & Chaiken, 1993), e comprende quindi tutti gli aspetti valutativi di credenze e pensieri, sentimenti ed emozioni, intenzioni e comportamenti, senza che sia necessario che siano coscienti nell'individuo che detiene l'atteggiamento (Eagly & Chaiken, 2007). L'oggetto dell'atteggiamento fornisce gli stimoli, che possono essere svariati, che suscitano le risposte valutative. Ad esempio, quando un personaggio pubblico diventa l'oggetto di un atteggiamento (es. un politico), egli può essere

⁵ Traduzione dall'inglese dell'autrice.

valutato per il suo aspetto fisico come viene presentato nei media, per le sue dichiarazioni sui giornali o per le sue azioni politiche e così via. Questa variabilità propria dell'oggetto dell'atteggiamento è rilevante poiché è ciò che differenzia il concetto di atteggiamento da altri costrutti psicologici che coinvolgono reazioni valutative diffuse, non dirette verso un'entità circoscritta (es. l'umore) (Eagly & Chaiken, 2007).

Gli atteggiamenti si sviluppano nel corso della vita attraverso le esperienze personali: i propri processi di socializzazione, la famiglia, gli amici (Dovidio et al., 2010; Rudman, 2004; Sherman, 1996). Tuttavia, il contatto diretto e personale con l'oggetto dell'atteggiamento non è essenziale, poiché gli individui possono imparare dagli altri come valutare un'entità, e apprendere dai modelli proposti dai *mass media* (Dovidio et al., 2010). Per esempio, se i media riportano con frequenza che gli studenti di minoranze etniche hanno risultati scolastici peggiori degli studenti di etnia maggioritaria, anche le persone che non hanno contatti con membri di quel gruppo assoceranno comunque queste informazioni al gruppo etnico minoritario, e le memorizzeranno come negative. Quando ad essere l'oggetto dell'atteggiamento è un gruppo minoritario, gli atteggiamenti vengono spesso chiamati pregiudizio, specialmente se tendono ad essere negativi (Eagly & Chaiken, 1993).

Riferendosi agli atteggiamenti come una propensione dell'individuo a valutare una particolare entità con un certo grado di favore o sfavore, diventa chiara la distinzione tra la tendenza interna all'individuo, che è l'atteggiamento, e le risposte valutative, che rappresentano la loro espressione. Secondo Eagly e Chaiken (2007), la tendenza dell'individuo a valutare un oggetto deriva dai residui di un'esperienza passata. Sarebbe l'esperienza passata di un individuo quindi, a stabilire una tendenza a rispondere con un certo grado di positività o negatività a un oggetto di atteggiamento. Le autrici inoltre, pongono molta attenzione sul termine "tendenza", da utilizzare al posto dei termini più diffusi introdotti da Campbell (1963) come *stato* o *disposizione*, per sottolineare che gli atteggiamenti non hanno un carattere temporale definito. Il termine "stato" ad esempio, implicherebbe la temporaneità, mentre "disposizione" indicherebbe una maggiore permanenza. Secondo Eagly e Chaiken (2007) invece, non si può limitare il concetto degli atteggiamenti con un

termine temporale —come proposto da Allport (1935) ad esempio, che li definisce duraturi nel tempo— poiché alcuni potranno essere duraturi, mentre per altri gli incontri con gli oggetti dell’atteggiamento sono stati talmente fugaci, che il residuo mentale lasciato dall’incontro svanisce nel tempo. Un altro vantaggio del termine tendenza è che non implica necessariamente che gli atteggiamenti siano accessibili alla coscienza (Eagly & Chaiken, 2007). Il residuo mentale che è all’origine dell’atteggiamento può infatti collocarsi ovunque su un continuum che va dall’inconscio al completamente cosciente.

La concezione degli atteggiamenti come tendenze, li definisce dunque come stati interni della persona, che vengono elicitati dall’interazione con l’ambiente (Campbell, 1963; Eagly & Chaiken, 1993). Gli atteggiamenti non esistono fino a quando l’individuo non percepisce nell’ambiente l’oggetto dell’atteggiamento (sia su base conscia che inconscia), e risponde ad esso.

1.2 Gli atteggiamenti e la loro espressione: il modello tripartito

Coerentemente con la definizione data di atteggiamento è dunque necessario distinguere lo stato interno dalla sua espressione. Eagly e Chaiken (2007) sottolineano come sia più opportuno considerare le risposte valutative, sia manifeste (*overt*) che latenti (*covert*), come manifestazioni della tendenza interna che costituisce l’atteggiamento. L’atteggiamento è quindi una proprietà latente della persona che dà origine a giudizi e credenze, così come a molti altri tipi di risposte (es. le emozioni e i comportamenti manifesti), e non una risposta di per sé (Eagly & Chaiken, 2007). Questa distinzione teorica consente di comprendere meglio la relazione tra la tendenza e la risposta valutativa, la quale può essere influenzata da una serie più ampia di fattori, e non è quindi la mera espressione dell’atteggiamento.

Per spiegare e comprendere le risposte valutative dell’atteggiamento, ci avvaliamo del modello tripartito, grazie al quale possiamo riconoscere le tre componenti osservabili dell’atteggiamento: quella *cognitiva*, quella *affettiva* e quella *comportamentale* (Eagly & Chaiken, 1993; Fazio, 1990). La componente cognitiva contiene i pensieri che le persone hanno sull’oggetto dell’atteggiamento, la componente affettiva rappresenta i sentimenti e le emozioni che si provano in

relazione all'oggetto dell'atteggiamento, mentre la componente comportamentale comprende le azioni delle persone rispetto all'oggetto dell'atteggiamento.

1.2.1 La componente cognitiva: gli stereotipi

La componente cognitiva degli atteggiamenti riflette la conoscenza e le credenze socialmente condivise sui gruppi sociali (Devine, 1989; Eagly & Chaiken, 1993). Quando a particolari gruppi sociali vengono associati certi tratti o attributi, si vanno a costituire gli stereotipi (Devine, 1989; Eagly & Mladinic, 1989; Greenwald & Banaji, 1995). Gli stereotipi sono quindi credenze derivate dall'associazione cognitiva di una categoria sociale con determinate caratteristiche, tratti e comportamenti dei membri di quel particolare gruppo sociale. Quando si attivano gli stereotipi, si fanno generalizzazioni su un gruppo di persone (per esempio donne o persone di diversi gruppi etnici), ignorando le differenze individuali tra i membri del gruppo, ma attribuendo ad ogni singolo rappresentante del gruppo le caratteristiche distintive dello stereotipo. Ad esempio, alcuni degli stereotipi sugli Italiani sono il gesticolare molto o il bere molto caffè. Per quanto questo possa essere vero in alcuni casi, alcune persone italiane non gesticolano mentre parlano e altre non bevono caffè.

Gli stereotipi possono essere sia positivi che negativi. Mentre gli stereotipi negativi sono spesso di tipo descrittivo (es. le donne non sono brave a guidare), gli stereotipi positivi sono prescrittivi, ovvero indicano ai membri del gruppo in che modo dovrebbero comportarsi (es. le donne dovrebbero essere premurose). La maggior parte delle volte comunque gli stereotipi fanno riferimento ad entrambi gli aspetti, attribuendo caratteristiche ai membri di un gruppo sia su come sono, che su come si dovrebbero comportare. In ogni caso, sia stereotipi positivi che negativi possono portare a risvolti negativi. Ad esempio, gli studenti Asiatici sono spesso categorizzati come studenti laboriosi (Chang & Demyan, 2007), più stacanovisti e meno inclini alla criminalità (Uyangoda, 2021) e questo comporta il rischio che percepiscano la pressione degli insegnanti, che si aspettano più possibilità da questi studenti di avere successo, rispetto ad altre minoranze stereotipate (Uyangoda, 2021).

1.2.1.1 *Processo di categorizzazione sociale*

Per comprendere al meglio il funzionamento degli stereotipi è opportuno fare riferimento al processo di categorizzazione. La categorizzazione del mondo sociale è un processo fondamentale e universale dell'elaborazione delle informazioni ed è necessario per unificare la percezione e rendere il mondo prevedibile (Selman et al., 2013). Le persone tendono a categorizzare gli oggetti così come le altre persone (e se stessi) in categorie distinte, basate su fattori di vario tipo. La *categorizzazione sociale* è dunque il processo per cui gli individui assegnano delle persone a delle categorie di appartenenza, ed è un precursore fondamentale dello sviluppo di stereotipi e pregiudizi (Allport, 1954; Tajfel & Turner, 1979). La formazione di categorie o gruppi sociali è accompagnata dall'attribuzione di determinate proprietà agli individui di una categoria (Kite & Whitley, 2016). Rendendo l'ambiente sociale prevedibile, queste attribuzioni riducono lo sforzo mentale richiesto per elaborare numerose ulteriori informazioni in entrata. Gli stereotipi che si formano da questa semplificazione contengono aspettative sui tratti e sul comportamento degli individui di un particolare gruppo, specialmente quando non sono disponibili altre informazioni sull'individuo oltre alla sua appartenenza al gruppo (Macrae & Bodenhausen, 2000). Tramite questo processo, l'individuo tenderà a massimizzare le somiglianze tra i membri di una data categoria, e le differenze con le categorie contrapposte, per semplificare la regolazione di sentimenti, credenze e comportamenti verso membri dell'*ingroup* (il proprio gruppo) e dell'*outgroup* (gli altri). Nelle situazioni di confronto intergruppi, si attiva un processo di categorizzazione grazie al quale si differenzia in modo positivo il proprio gruppo dagli altri, attraverso il ricorso a comportamenti discriminatori che portano a favorire il proprio gruppo (favoritismo *ingroup*) e a osteggiare gli altri (discriminazione per *l'outgroup*) (Tajfel, 1981). Il favoritismo verso *l'ingroup* è motivato dal desiderio di mettere in buona luce non solo il proprio gruppo, ma soprattutto se stessi. È un processo psicologico alla base di diverse forme di etnocentrismo. Si esprime, nella sua forma più generale, in una sopravvalutazione delle caratteristiche, delle performance, delle norme e degli orientamenti culturali del proprio gruppo, e costituisce uno dei fenomeni alla base dell'identità sociale. La categorizzazione tra gruppi non è dunque essenziale solamente per la

comprensione del mondo che ci circonda e per ridurre il carico del funzionamento percettivo e cognitivo della persona, ma i processi di categorizzazione sono anche alla base della definizione dell'identità degli individui. Sulla consapevolezza di appartenere ad uno specifico gruppo sociale si basa l'*identità sociale*, che è parte dell'immagine che ognuno ha di sé e che deriva dall'appartenenza al gruppo e dal valore e significato emozionale associato a tale appartenenza. L'identità sociale "consiste in quegli aspetti dell'immagine individuale di sé che derivano dalle categorie sociali a cui l'individuo si sente di appartenere"⁶ (Tajfel & Turner, 1986, p. 16).

La Teoria dell'Identità Sociale (*Social Identity Theory*, SIT) (Tajfel & Turner, 1979) concettualizza il gruppo come la fonte di origine dell'identità, spiegando il favoritismo verso l'*ingroup* come il processo grazie al quale le persone cercano di raggiungere e mantenere un'identità sociale positiva. Brevemente, i meccanismi fondamentali per cui questo avvenga possono essere così riassunti: (a) *categorizzazione*, ovvero la rappresentazione semplificata dell'ambiente sociale, in cui le differenze tra categorie sono accentuate, mentre all'interno della stessa categoria vengono ridotte; (b) *identificazione*, per cui l'identità sociale dell'individuo è legata all'appartenenza a determinati gruppi sociali e al significato emozionale e valutativo ad essi attribuiti; (c) *confronto sociale*, attraverso cui l'individuo paragona continuamente il proprio *ingroup* con l'*outgroup* di riferimento, favorendo il proprio gruppo. Uno degli sviluppi più importanti della SIT è la Teoria della Categorizzazione di Sé (*Self-Categorization Theory*, SCT) (Turner, 1985), che si concentra sui processi fondamentali che regolano i rapporti fra identità sociale e fenomeni di gruppo. Questa teoria non considera l'identità sociale solamente un aspetto del sé derivante dall'appartenenza al gruppo, ma la identifica come il meccanismo capace di attivare il comportamento di gruppo che porta ad agire nei termini del sé. Questo processo, individuato nel favoritismo verso l'*ingroup* è in grado di orientare le relazioni tra i gruppi e influenzare il comportamento dei membri, in vista della possibilità di compiere confronti vantaggiosi per il proprio gruppo. Il favoritismo è spesso influenzato dal processo

⁶ Traduzione dall'inglese dell'autrice.

di attribuzione causale, per cui nel giudicare il comportamento dell'*outgroup* (specie se negativo) si tende a sovrastimare le cause individuali, mentre nel caso dell'*ingroup* si tende ad attribuire il comportamento negativo a cause ambientali e quello positivo a cause personali (Pettigrew, 1979). Sempre guidati dalla necessità di mettere in buona luce la propria identità, è inoltre possibile che in alcuni membri di gruppi di basso status si possa riscontrare un favoritismo per l'*outgroup*, piuttosto che per l'*ingroup* come succede per i gruppi di status più elevato (Neto & Paiva, 1998; Sachdev & Bourhis, 1985).

Riprendendo le fila con la teoria proposta da Eagly e Chaiken (1993), è bene chiarire che l'atteggiamento non è il processo di categorizzazione, ma piuttosto il suo risultato. Una volta completato il processo di categorizzazione, ciò che rimane è lo stato valutativo interno, ossia l'atteggiamento.

È necessario distinguere inoltre gli stereotipi da altri due termini con i quali sono talvolta usati come sinonimi nell'uso colloquiale: pregiudizio e discriminazione. Il pregiudizio fa riferimento alla componente affettiva dell'atteggiamento (Eagly & Chaiken, 1993), mentre con la discriminazione si intende l'aspetto comportamentale per cui si adotta un trattamento diverso delle persone in base al gruppo sociale (Kite & Whitley, 2016).

1.2.2 La componente affettiva: il pregiudizio

Il *pregiudizio* si riferisce ad atteggiamenti negativi verso i membri di gruppi sociali (Brewer & Brown, 1998), e possiamo identificarlo con la componente affettiva degli atteggiamenti, costituita dalle emozioni e dai sentimenti associati all'oggetto dell'atteggiamento (Eagly & Chaiken, 1993). Gli atteggiamenti affettivi rappresentano i giudizi effettivi dell'oggetto, sono di natura valutativa e quindi pregiudiziali (Eagly & Chaiken, 1993). La componente affettiva è spesso collegata alla componente cognitiva (Eagly & Mladinic, 1989; Fishbein, 2008), ma gli atteggiamenti cognitivi e affettivi, cioè rispettivamente gli stereotipi e i pregiudizi, differiscono nel loro contenuto, poiché coinvolgono la conoscenza socialmente condivisa da un lato e la valutazione di un gruppo sociale dall'altro (Eagly & Chaiken, 1993; Eagly & Mladinic, 1989). Le due componenti sono comunque interconnesse, poiché possono essere attivate simultaneamente (Bessenoff &

Sherman, 2000; Wittenbrink et al., 1997): l'oggetto dell'atteggiamento (per esempio gli studenti delle minoranze etniche) può evocare simultaneamente uno stereotipo (per esempio, "non sono bravi a scuola") e un giudizio prevenuto (per esempio, "non mi piacciono"). Le componenti cognitive e affettive degli atteggiamenti sono correlate positivamente, poiché gli stereotipi negativi suscitano valutazioni negative (Eagly & Mladinic, 1989; Fishbein, 2008).

Un'altra caratteristica comune ad entrambe le componenti dell'atteggiamento è che ci sono sia pregiudizi che stereotipi impliciti ed espliciti, rispettivamente (vedi paragrafi successivi) (Gawronski & Bodenhausen, 2006b; Greenwald & Banaji, 1995).

1.2.2.1 *Identità etnica e sviluppo del pregiudizio*

La ricerca ha dimostrato che i bambini sviluppano una comprensione di base delle categorie di genere all'età di tre anni circa, mentre la comprensione per le categorie etniche inizia a svilupparsi leggermente più tardi. A questa età, i bambini mostrano ancora processi molto rigidi di categorizzazione; sono infatti in grado di categorizzare le persone solo su una singola dimensione (es. genere o etnia) e vedono il loro ambiente sociale in categorie semplificate, con poca flessibilità cognitiva (Bigler & Liben, 2006). A partire dai tre anni i bambini mostrano delle chiare preferenze nei confronti dei membri del loro stesso gruppo di appartenenza (Aboud, 1988; R. Brown, 1995) e allo stesso tempo possiedono una chiara consapevolezza etnica (Aboud, 1988; Rice et al., 1974; Sigelman & Singleton, 1986).

Il concetto di *identità etnica* fa riferimento al processo mediante il quale l'individuo acquisisce la consapevolezza di essere membro di un determinato gruppo insieme al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza (Pintus, 2008). Non si tratta di un'entità data o un'adesione passiva, ma è un processo attivo, che richiede all'individuo un posizionamento intenzionale, e attraverso il quale prende decisioni e valuta l'importanza della propria cultura per il proprio sviluppo personale e la propria crescita. La definizione di sé in termini etnico-culturali avviene tramite processi di socializzazione etnica, ovvero, attraverso percorsi evolutivi mediante i quali gli individui acquisiscono e condividono norme, valori, comportamenti, atteggiamenti del gruppo in cui sono

inseriti, e iniziano a percepirsi e a classificarsi come suoi membri. Solo successivamente, essi diventano consapevoli dell'esistenza di altri gruppi sviluppando diverse forme di pregiudizio (Pintus, 2008).

All'età di quattro o cinque anni, i bambini cominciano a mostrare forme esplicite di pregiudizio verso i membri di altri gruppi etnici (Aboud, 1993; A. B. Doyle & Aboud, 1995; Nesdale, 2010). Per esempio, Griffiths e Nesdale (2005 citato in Nesdale, 2010) hanno riportato che i bambini australiani di cinque/sei anni attribuiscono caratteristiche negative ai bambini indigeni australiani a tal punto da non voler né giocare con loro, né vivere vicino a loro. In ogni caso, la ricerca mostra che sono diversi i fattori che influenzano l'espressione di stereotipi e pregiudizi nei bambini: le loro capacità cognitive, le differenze interindividuali, la loro appartenenza a particolari gruppi e gli atteggiamenti degli altri significativi (Aboud, 1993; Nesdale, 2004; Nesdale et al., 2005). Nesdale et al. (2005) hanno dimostrato come l'espressione del pregiudizio in età scolare sia influenzata dalle regole dell'*ingroup* e dalla minaccia esterna da parte dell'*outgroup*. Entrambe le variabili sono strettamente legate all'età: a 7 anni i bambini tendono a disprezzare l'*outgroup* se all'interno del loro gruppo è presente una regola di esclusione piuttosto che di inclusione, a prescindere dal fatto che si sentano minacciati o meno da esso. Andando avanti con l'età, anche se i bambini dovessero appartenere ad un *ingroup* regolato da una norma di esclusione e si sentano minacciati dall'esterno, i loro comportamenti verso l'*outgroup* sembrano essere neutrali e l'espressione stessa del pregiudizio risulta ambigua. In una meta-analisi di Raabe e Beelmann (2011) hanno indagato in che modo i bambini della maggioranza e della minoranza sviluppano i loro atteggiamenti, soffermandosi sui fattori che influenzano lo sviluppo del pregiudizio. Gli autori hanno individuato un picco nel pregiudizio esplicito dei bambini, tra i cinque/sette anni, per poi decrescere durante la tarda infanzia. Questo quando i bambini hanno l'opportunità di contatto con i membri degli altri gruppi. Sembrerebbe infatti, che il pregiudizio dei bambini dei gruppi maggioritari verso i membri dei gruppi minoritari, aumenti costantemente quando non hanno contatti con l'*outgroup*. Lo sviluppo del pregiudizio dipende dal tipo di *outgroup* e dal suo status nella gerarchia sociale, ma è comunque altamente influenzato dall'ambiente sociale del bambino.

Uno studio di Bigler e Liben (1993) mostra che i bambini dai quattro ai nove anni hanno pregiudizi impliciti: i bambini bianchi negli Stati Uniti erano meno in grado di ricordare storie che contenevano informazioni incoerenti con gli stereotipi rispetto a storie che contenevano informazioni coerenti con gli stereotipi. Cunningham, Nezlek e Banaji (2004) hanno mostrato come gli atteggiamenti espliciti di bambini bianchi americani verso i bambini neri americani fossero positivi a differenza degli atteggiamenti impliciti, risultati negativi, evidenziando come entrambi siano in relazione tra loro e allo stesso tempo rappresentino due forme distinte del pregiudizio.

Tuttavia, se il pregiudizio etnico esplicito inizia ad emergere all'incirca intorno ai 3-4 anni di età (Aboud, 1988; Bigler & Liben, 2006), e segue un andamento con un picco e poi un graduale declino, gli atteggiamenti impliciti, invece, non sembrano seguire questo stesso corso. All'età di 10 anni la differenza tra i due tipi di pregiudizio emerge chiaramente: mentre il livello degli atteggiamenti impliciti rimane costante, la preferenza esplicita rispetto alla propria etnia inizia a decrescere sostanzialmente. Questo potrebbe essere spiegato con l'interiorizzazione delle norme sociali che proibiscono l'espressione degli atteggiamenti negativi verso i gruppi etnici, per cui si impara a sopprimere l'espressione aperta del pregiudizio pur mantenendo il *bias* e continuando ad esprimerlo nelle sue forme implicite.

È ormai noto che gli atteggiamenti espliciti possono essere in contrasto con quelli impliciti. Moors e De Houwer (2006) hanno sottolineato le differenze tra i processi espliciti, non automatici e impliciti, automatici: quello automatico opera indipendentemente dalle risorse attentive e non richiede intenzione a differenza del processo non automatico, che è sotto il controllo della persona e richiede sia attenzione sia sforzo. Per questi motivi, gli atteggiamenti affettivi impliciti (pregiudizi impliciti) sono risultati migliori predittori del reale comportamento, rispetto agli stereotipi e agli atteggiamenti espliciti (controllabili) (Cuddy et al., 2007; Gawronski & Bodenhausen, 2007).

1.2.3 La componente comportamentale: il modello MODE

La componente comportamentale rappresenta la connessione tra le credenze e i sentimenti, unisce le componenti cognitiva e affettiva e delinea il comportamento

(presunto) verso l'oggetto della valutazione (Ajzen & Fishbein, 2005). La componente comportamentale presuppone che le azioni e il comportamento differiscano a seconda dell'oggetto dell'atteggiamento (Eagly & Chaiken, 1993). Questa componente ha due direzioni di azione: la prima suppone che gli atteggiamenti siano naturalmente legati al comportamento e che il comportamento possa essere previsto dagli atteggiamenti, l'altra presuppone che gli individui siano spesso inconsapevoli dei loro atteggiamenti e quindi deducano gli atteggiamenti osservando il proprio comportamento (Bem, 1972). In questo lavoro, la prima via dell'effetto è particolarmente rilevante, poiché ripresa nei modelli a doppio processo (Gawronski & Creighton, 2013).

Uno dei modelli a doppio processo per spiegare l'influenza degli atteggiamenti sul comportamento è il modello *Motivation and Opportunity as DEterminants (MODE)* (Fazio, 1990; Fazio & Towles-Schwen, 1999). Questo modello presuppone che non solo gli atteggiamenti, ma anche il comportamento contenga sia componenti automatiche che controllate. La differenza di base tra queste due "modalità" comportamentali, sta soprattutto nel grado del processo decisionale rispetto ad un particolare corso di azioni, ovvero quanto il comportamento coinvolga una decisione consapevole rispetto alle alternative presenti in una data situazione oppure riflette una reazione spontanea, automatica e non controllata.

Riprendendo questa separazione, il modello postula che gli atteggiamenti espliciti agiscano sul comportamento controllato e gli atteggiamenti impliciti sul comportamento automatico. Sembrerebbe che il comportamento controllato si verifichi in situazioni dove gli individui hanno più tempo, risorse cognitive e motivazione per riflettere sul proprio comportamento, mentre il comportamento automatico si verifica soprattutto quando ci sono poche risorse cognitive disponibili in una data situazione. Questa divisione, tuttavia, non implica che questi processi si escludano a vicenda. Questo modello ipotizza che il comportamento sia conseguenza di processi misti, dal momento in cui, proprio per la loro attivazione automatica, gli atteggiamenti impliciti sono sempre coinvolti (Olson & Fazio, 2009). Dunque, non solo la situazione e la motivazione determinano il grado di influenza degli atteggiamenti impliciti (Olson & Fazio, 2009), ma il loro carattere automatico rende probabile che essi abbiano anche un'influenza nei processi

controllati, poiché essendo appunto automatici, vengono attivati inconsciamente (Fazio & Towles-Schwen, 1999). Tuttavia, è vero anche il contrario, ossia che i processi automatici possono essere influenzati in una certa misura dai processi controllati, per esempio in una situazione in cui le risorse cognitive non sono disponibili, ma questi ultimi sono considerati particolarmente importanti (Fazio & Towles-Schwen, 1999).

L'elemento principale di distinzione del processo controllato è la motivazione: i soggetti senza pregiudizio sono motivati ad inibire le influenze degli stereotipi culturali che vengono attivate automaticamente. In ogni caso, nel processo atteggiamento–comportamento non è solo la motivazione ad avere un ruolo, ma anche l'opportunità presente di porre un certo grado di controllo sulle proprie reazioni comportamentali (Fazio, 1995), e non sempre è possibile mettere in atto un processo di controllo nei confronti di reazioni o comportamenti espressi in seguito ad atteggiamenti negativi e pregiudizi. Se però motivazione e opportunità sono entrambi presenti, le influenze di qualsiasi atteggiamento negativo attivato automaticamente possono essere attenuate.

In sintesi, anche se è stato dimostrato che le misure implicite/esplicite predicono gli esiti comportamentali, la relazione tra processi impliciti e comportamento è complicata. Questa relazione, per esempio, non è incondizionata ed è fortemente influenzata dal contesto (Gawronski, 2019).

1.3 Atteggiamenti espliciti e impliciti

Una caratteristica degli atteggiamenti, comune alle componenti affettiva e cognitiva, è che si possono trovare sia pregiudizi che stereotipi impliciti ed espliciti (Gawronski & Bodenhausen, 2006b; Greenwald & Banaji, 1995).

Sono considerati espliciti quelli atteggiamenti di cui la persona è consapevole, e lei cui valutazioni sono riportate direttamente dalla persona che detiene quell'atteggiamento, mentre gli atteggiamenti impliciti sono quelli che le persone non riconoscono consciamente (Greenwald & Banaji, 1995). Gli atteggiamenti impliciti sono valutazioni automatiche, caratterizzati dall'essere inconsci, non intenzionali, efficienti e non controllati (Bargh, 1994). Dunque, l'attivazione degli atteggiamenti impliciti avviene come un processo automatico, che non può essere

impedito (Bargh, 1999; Devine, 1989). Per questi motivi, anche quando una persona non ha accesso cosciente ai propri atteggiamenti, essi possono essere elicitati dalla semplice presenza dell'oggetto dell'atteggiamento o da indizi che richiamano l'oggetto (Bargh et al., 1992). Al contrario, gli atteggiamenti espliciti richiedono un'attenzione cosciente sull'oggetto dell'atteggiamento (Gawronski & Bodenhausen, 2006b). Mentre gli atteggiamenti impliciti possono essere attivati "incidentalmente", questo non è possibile per quelli espliciti; sono necessarie risorse cognitive, e la motivazione a trattare o riflettere sul proprio atteggiamento verso un oggetto (Gawronski & Bodenhausen, 2006b; Schuette & Fazio, 1995). Nel caso degli atteggiamenti espliciti ha luogo, dunque, una valutazione cosciente dell'oggetto dell'atteggiamento.

Per quanto riguarda la connessione tra i due tipi di atteggiamento, sono possibili due direzioni di azione: gli atteggiamenti impliciti derivano da quelli espliciti (Greenwald & Banaji, 1995) o gli atteggiamenti espliciti derivano da quelli impliciti (Gawronski & Bodenhausen, 2006b). Tuttavia, è abbastanza frequente trovare che gli atteggiamenti impliciti e quelli espliciti verso lo stesso gruppo sociale non siano correlati (Gawronski & Bodenhausen, 2006b). Questo viene spiegato principalmente con l'entrata in scena di fattori di desiderabilità sociale, che possono avere un ruolo negli atteggiamenti espliciti, modificandone la natura grazie ad una riflessione cosciente (De Houwer, 2006). La desiderabilità sociale fa sì che gli individui non mostrino il loro atteggiamento reale, ma un atteggiamento socialmente accettato, e questo è specialmente vero nel caso di argomenti socialmente sensibili (quali la razza, l'orientamento sessuale, le religioni...) (Dovidio et al., 2009). In ogni caso, anche quando gli atteggiamenti impliciti ed espliciti non coincidono, possono entrambi influenzare il comportamento (Fazio & Towles-Schwen, 1999; Olson & Fazio, 2009): gli atteggiamenti impliciti tendono a influenzare il comportamento non verbale, mentre quelli espliciti si manifestano spesso nei giudizi coscienti (Fazio et al., 1995).

Infine, riprendendo le componenti del modello tripartito potremmo dunque ricollegare gli atteggiamenti impliciti alla componente affettiva (Fazio, 2007), poiché non soggetti al controllo intenzionale (Olson & Fazio, 2009), mentre gli atteggiamenti espliciti rappresenterebbero la componente cognitiva, dal momento

che sono basati su credenze nei confronti dell'oggetto di atteggiamento e implicano risorse cognitive (Gawronski & Bodenhausen, 2007).

1.3.1 Distinzioni metodologiche

La distinzione tra atteggiamenti impliciti ed espliciti ha luogo non solo a livello teorico ma anche a livello metodologico. I metodi diretti sono utilizzati per misurare gli atteggiamenti espliciti, generalmente valutati utilizzando una scala Likert o un differenziale semantico (Yang & Montgomery, 2013). I differenziali semantici richiedono che le valutazioni dell'atteggiamento siano indicate su una scala con due poli opposti di aggettivi (ad esempio "buono" vs. "cattivo"), mentre le scale Likert richiedono ai partecipanti di indicare il grado di accordo o disaccordo con le frasi proposte (comunemente su 5 o 7 punti). Con questi metodi, agli intervistati viene chiesto direttamente di valutare i propri atteggiamenti, e ciò significa che sono consapevoli di ciò che il ricercatore mira a misurare (Petty et al., 2008). Questi metodi per la rilevazione degli atteggiamenti sono stati criticati per diverse ragioni. In primo luogo, si sostiene che le persone potrebbero non essere consapevoli dei loro reali atteggiamenti, e quindi c'è il rischio che non rispondano in modo autentico alle domande (Greenwald & Banaji, 1995). Ciò può essere dovuto in parte al fatto che i soggetti non siano motivati a riflettere sui loro atteggiamenti (Fazio & Towles-Schwen, 1999). Inoltre, la valutazione di questioni socialmente sensibili (quali sono le questioni razziali) rende difficile ottenere risultati che non siano distorti dalla desiderabilità sociale, poiché gli intervistati possono avere il controllo sulle loro risposte. Il rischio è che gli atteggiamenti reali non vengano catturati con questi metodi (De Houwer, 2006), e diventa probabile che i dati auto-riferiti riflettano le norme sociali piuttosto che gli atteggiamenti "reali" (Fazio et al., 1995). Per questi motivi, gli atteggiamenti impliciti non possono essere catturati con un questionario diretto. La loro rilevazione avviene infatti attraverso strumenti indiretti che tengono conto del loro carattere automatico. Le misure implicite non si basano dunque su domande dirette, ma l'atteggiamento viene dedotto dalle reazioni dei soggetti a diversi compiti (*task*), per lo più basati sui tempi di reazione (Wittenbrink & Schwarz, 2007).

1.3.1.1 *Misure implicite*

Le misure implicite sono solitamente test computerizzati in cui viene chiesto ai partecipanti di categorizzare o valutare degli stimoli il più rapidamente possibile, impedendo così l'elaborazione deliberativa. Esempi di queste misure sono i test di *priming* e i test di associazione implicita (*Implicit Association Test*) (per un approfondimento si rimanda a Fazio & Olson, 2003). L'idea alla base delle misure implicite è che per catturare gli atteggiamenti e gli stereotipi non sia necessaria un'intenzionale elaborazione cognitiva delle domande poste, ma che avvenga tramite risposte rapide e spontanee a stimoli che possono essere sia verbali che visivi (Greenwald & Lai, 2020; Nosek et al., 2011). Grazie alla velocità delle risposte, le due principali problematiche delle misure esplicite (consapevolezza delle associazioni e desiderabilità sociale), possono essere superati. Questo avviene perché, innanzitutto, le misure implicite mirano ad associazioni di cui le persone possono non essere pienamente consapevoli. Infatti, anche quando le persone hanno un'immagine di sé come persone aperte e senza pregiudizi, possono inconsapevolmente avere associazioni di gruppo negative (Pit-ten Cate & Glock, 2019). In secondo luogo, la natura indiretta del compito e la velocità che viene richiesta nelle risposte, fanno sì che ai partecipanti venga impedito di correggere le risposte date (rivelando ciò che sono riluttanti nel riferire con i metodi espliciti), e superando così il problema della desiderabilità sociale. Tuttavia, c'è ancora dibattito su cosa effettivamente gli strumenti impliciti vadano a misurare: non è chiaro se siano le associazioni inconsce o, in via indiretta, gli atteggiamenti coscienti (Gawronski, 2019; Greenwald & Banaji, 2017). L'aspetto "implicito" non si riferisce dunque allo stato implicito degli atteggiamenti, quanto alla modalità indiretta della misurazione (Greenwald & Lai, 2020).

In una recente revisione della letteratura, Greenwald e Lai (2020) hanno passato in rassegna vari tipi di misure implicite e le hanno distinte e raggruppate in tre gruppi. I metodi di *priming* costituiscono il primo gruppo. "Le procedure di *priming* presentano uno stimolo sotto forma di una parola o di un'immagine (il *prime*) accanto o prima di un altro stimolo (il *target*) che il soggetto è invitato a classificare, di solito in base alla valenza piacevole o spiacevole" (Greenwald & Lai, 2020, p. 422). Viene misurata la latenza tra la presentazione dello stimolo *prime* e la risposta

sullo stimolo target, catturando la diversa influenza di due categorie di stimoli *prime* (es. foto di persone bianche vs. foto di persone nere), sulla latenza e/o sulla precisione nella risposta tra due categorie target. I metodi di *priming* si basano dunque sui tempi di reazione, ma non sull'associazione tra concetti.

Tra i metodi di *priming* più diffusi troviamo l' "*Affective Priming Task*" (APT; Fazio et al., 1986, 1995). Nell' APT vengono mostrati stimoli che dovrebbero attivare automaticamente una valutazione o un affetto corrispondente (piacevole/sgradevole). L'ipotesi è che la valutazione sia ancora attiva quando alle persone viene chiesto di categorizzare le parole (positive o negative) che vengono presentate subito dopo. Il tempo di reazione nell'APT è calcolato tra l'apparizione dell'aggettivo (positivo o negativo) e la pressione del tasto, perché si presume che sarà più veloce se la valenza dell'aggettivo corrisponde alla valutazione degli stimoli target presentati nel compito precedente. Pertanto, più breve è il tempo di reazione, più forte è l'associazione tra l'oggetto dell'atteggiamento e l'aggettivo.

Troviamo poi i test di associazioni implicite, i quali misurano le latenze di risposta nella categorizzazione di stimoli. Questi test presentano solitamente 4 categorie, due categorie di gruppo (ad esempio, maschio/femmina, bianco/nero) e due categorie di valutazione (ad esempio, buono/cattivo, piacevole/spiacevole).

Il metodo più utilizzato per catturare gli atteggiamenti impliciti è l' "*Implicit Association Test*" (IAT; Greenwald et al., 1998), che presenta una buona affidabilità (Schnabel et al., 2008) e validità (Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2005). Lo IAT consiste in blocchi di test in cui le categorie sono accoppiate con una valutazione favorevole in un blocco e una valutazione sfavorevole nell'altro. È una procedura basata sui tempi di reazione, fondata sull' assunto che le persone assegneranno gli attributi alle categorie tanto più rapidamente quanto più sono correlati tra loro (ad esempio, "Italiani" e "positivo" o "stranieri" e "negativo"). Nello IAT vengono presentate due diverse categorie di oggetti, l'oggetto di atteggiamento target e di contrasto (per esempio, "studenti di minoranza etnica" vs. "studenti di maggioranza etnica") e due diverse categorie di valutazione (positivo vs. negativo). I tempi di reazione, misurati in millisecondi, sono definiti come il tempo trascorso tra la presentazione di uno stimolo (può essere una parola o un'immagine) e la risposta del partecipante (solitamente la pressione su un tasto del

computer). Al di sopra di una soglia specifica (3.000 ms nello IAT), i tempi di reazione non sono più considerati risposte automatiche, poiché il partecipante potrebbe aver avuto abbastanza tempo per riflettere sulla risposta, e potrebbero dunque esprimere processi controllati (Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013) o al contrario disattenzione momentanea (Greenwald et al., 1998). Secondo l'ipotesi alla base, le persone con atteggiamenti positivi verso il gruppo etnico maggioritario dovrebbero accoppiare lo stimolo positivo con la categoria che rappresenta il gruppo etnico maggioritario (positivo) più velocemente di quanto non facciano con lo stimolo negativo e quella stessa categoria.

Il terzo gruppo della rassegna è costituito da altre misure meno utilizzate, come i compiti di approccio-evitazione o le tecniche di *mouse tracker* (per i dettagli su queste misure si rimanda a Greenwald & Lai, 2020).

Infine, un altro metodo, meno comune, per misurare gli atteggiamenti impliciti, che non si basa sui tempi di reazione anche se si riferisce a un quadro teorico simile, è la “*Affect Misattribution Procedure*” (AMP; Payne et al., 2005). Sullo schermo di un computer appare l'oggetto dell'atteggiamento (ad esempio, immagini di studenti di minoranze etniche) o oggetti neutri (ad esempio, un rettangolo grigio). Successivamente, viene presentato un carattere cinese, e al soggetto viene chiesto di valutare il grado di piacevolezza/spiacevolezza usando due tasti della tastiera. L'ipotesi di fondo è che la valutazione suscitata dallo stimolo target sarà ancora attiva quando il carattere cinese verrà presentato subito dopo, sul quale poi verrà spostato. Questa procedura ha dimostrato di essere un buon metodo per valutare gli atteggiamenti etnici impliciti, perché non è suscettibile alla desiderabilità sociale (Payne et al., 2005, 2008). In ogni caso, poiché è una procedura che si basa sulle valutazioni di stimoli, e quindi comunque su giudizi espliciti, è più probabile che sia soggetta al controllo (Schnabel et al., 2008), rispetto alle altre misure implicite di atteggiamento che si basano sui tempi di reazione.

1.4 Conclusioni

Indipendentemente da come vengano misurati, gli atteggiamenti non sono considerati stabili e immutabili per tutta la vita. Oltre ai fattori già citati che possono influenzarli (relazioni sociali, mass media, ecc.), essi possono variare a seconda del

contesto (Eagly & Chaiken, 1993; Gawronski & Bodenhausen, 2006a). Gli atteggiamenti non sono infatti il risultato di un singolo processo, ma derivano dall'incontro tra associazioni preesistenti in memoria e stimoli esterni.

Riprendendo l'esempio di Barsalou (1982), lo schema associativo attivato da "basket" e "palestra" può includere il concetto di rimbalzo, e non quello di galleggiamento. Mentre, se pensiamo al "basket" e ad "acqua", l'associazione può includere il concetto di galleggiamento ma non quello di rimbalzo. Questo significa che il termine basket può evocare entrambi i concetti, rimbalzare e galleggiare, ma dipenderà dal particolare contesto in cui lo stimolo del basket viene presentato, quale di questi verrà attivato. Così, applicato agli atteggiamenti, lo stesso oggetto può attivare diverse associazioni e diverse reazioni affettive automatiche a seconda del contesto in cui l'oggetto viene incontrato.

CAPITOLO 2

Atteggiamenti impliciti e aspettative degli insegnanti verso gli studenti di gruppi minoritari nel contesto scolastico

Lo studio che ha introdotto l'utilizzo degli strumenti di misurazione implicita nel contesto educativo risale al 2010, ed è stato svolto da van den Bergh e colleghi (2010). Si tratta di uno studio sulla relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria nei confronti di studenti appartenenti a minoranze etniche (nello specifico di origine turca e marocchina), le aspettative esplicite degli insegnanti nei confronti dei loro studenti, e i risultati accademici degli studenti. Per la rilevazione degli atteggiamenti degli insegnanti è stata utilizzata sia una misura esplicita (questionario *self-report*), sia una implicita (IAT). Lo studio è stato il primo a evidenziare come gli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti fossero legati alle aspettative distorte sugli studenti di gruppi etnici minoritari e contribuissero al divario esistente nel rendimento accademico tra studenti di etnia maggioritaria e minoritaria. I risultati hanno mostrato che nelle classi degli insegnanti con atteggiamenti impliciti più negativi, le aspettative su di loro erano più negative, e il divario nei risultati tra gli studenti di origine turca e marocchina da un lato e gli studenti autoctoni dall'altro era più accentuato, rispetto alle classi in cui gli insegnanti avevano atteggiamenti impliciti meno negativi.

Dalla pubblicazione di questo studio, le misurazioni implicite nel contesto educativo sono state utilizzate in numerosi studi, per valutare gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti nei confronti di diversi gruppi minoritari. In una recente metanalisi, Pit-ten Cate e Glock (2019) hanno individuato 22 studi in cui venivano presi in esame gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti nei confronti degli studenti di diversi gruppi sociali. Gli atteggiamenti impliciti di questi studi si riferivano a una moltitudine di caratteristiche degli studenti, tra cui etnia, genere, SES, bisogni educativi speciali e obesità. Dai risultati di questa metanalisi emerge che gli insegnanti sono in media a sfavore dei gruppi minoritari e marginalizzati. È emerso inoltre, dal confronto con le misure esplicite, che non c'è una correlazione significativa tra gli atteggiamenti impliciti ed espliciti degli insegnanti.

L'obiettivo della rassegna qui presentata è quello di restringere il focus sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti di etnia minoritaria. In questa rassegna ci si è concentrati sulle variabili degli insegnanti collegate agli atteggiamenti e sugli *outcomes* degli studenti.

La *review* riportata in questo capitolo è stata oggetto di discussione nella pubblicazione scientifica apparsa sulla rivista *Frontiers in Psychology*:

Costa, S., Langher, V., and Pirchio, S. (2022). "Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students: A Systematic Review." *Frontiers in Psychology* 12 (712356). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>.

2.1 Gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria: una rassegna della letteratura

Anche se gli strumenti per la misurazione degli atteggiamenti impliciti sono stati introdotti più di 20 anni fa (Greenwald et al., 1998), nel campo dell'educazione sono ancora relativamente pochi gli studi che li utilizzano, nonostante le prove evidenti che gli insegnanti con atteggiamenti impliciti negativi rischiano di influenzare negativamente il rendimento scolastico dei loro studenti (Denessen et al., 2020).

La rassegna della letteratura esposta in questo capitolo punta a fornire una panoramica degli studi che hanno indagato la relazione tra gli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti e gli *outcomes* degli studenti, riassumendone i risultati, attraverso il metodo PRISMA.

2.1.1 Introduzione

La composizione delle scuole sta cambiando profondamente e rapidamente a causa dei flussi migratori. La crescente diversità potrebbe e dovrebbe rappresentare un'opportunità sia per gli studenti che per gli insegnanti, portando a un riadattamento delle pratiche di insegnamento per soddisfare le esigenze degli studenti provenienti da culture diverse (Ylenia Passiatore et al., 2019). Purtroppo questo non sempre accade: gli studenti con un background di etnia minoritaria spesso sperimentano svantaggi a scuola nella maggior parte dei paesi

dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), e gli studenti con background migratorio di prima e seconda generazione riportano frequenti trattamenti ingiusti da parte dei loro insegnanti (OECD, 2019).

Gli studenti delle minoranze etniche mostrano prestazioni accademiche inferiori rispetto ai coetanei appartenenti alla maggioranza etnica (Dee, 2005; Haycock, 2001; Reardon & Portilla, 2015), e più frequentemente e prematuramente abbandonano la scuola (Rumberger, 2011).

Diversi fattori entrano in gioco quando si tratta di spiegare questo divario etnico nei risultati accademici. Uno di questi sembra essere il basso status socioeconomico (SES) delle famiglie di etnia minoritaria (Sirin, 2005), per cui gli studenti delle minoranze etniche hanno un accesso più limitato all'istruzione di qualità (Strand, 2014). Inoltre, non si possono tralasciare le barriere linguistiche, poiché gli studenti che parlano a casa una lingua diversa da quella usata a scuola possono avere svantaggi nei test di valutazione utilizzati (OECD, 2016). Sembra inoltre che i livelli di coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli e il rapporto tra genitori e insegnanti siano in grado di influenzare il rendimento degli studenti, e i genitori delle minoranze etniche spesso mostrano i livelli più bassi di coinvolgimento e relazioni più negative con gli insegnanti (per una rassegna sul tema si rimanda a Costa et al., 2021; *vedi allegato 1*).

Gli insegnanti potrebbero inoltre influenzare i percorsi accademici degli studenti delle minoranze etniche attraverso i voti che assegnano. Nel contesto scolastico, agli insegnanti viene richiesto di essere quanto più oggettivi possibile nel valutare e comparare la performance accademica dei loro studenti. Questo li rende particolarmente attenti nel provare a valutare indipendentemente da stereotipi di gruppo quanto più possibile. Tuttavia, dal momento in cui tutti gli individui possiedono stereotipi, c'è la possibilità che questi vengano comunque attivati. Sul luogo di lavoro gli insegnanti si ritrovano in situazioni in cui viene chiesto loro di gestire più compiti contemporaneamente (Santavirta et al., 2007) e rispondere prontamente alle richieste situazionali (W. Doyle, 2006). Queste condizioni spesso non permettono agli insegnanti di impegnarsi in processi controllati e riflessivi, lasciando la strada libera all'attivazione di atteggiamenti e stereotipi in modo automatico e inconscio, con il rischio che anche se non intenzionalmente,

influenzino le loro valutazioni degli studenti, le pratiche di insegnamento e i propri comportamenti (Glock, 2016; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Kleen & Glock, 2018b). È dunque estremamente importante indagare gli aspetti impliciti dell'atteggiamento e le sue conseguenze negli insegnanti.

Considerando i fatti di cui sopra, lo scopo di questa revisione della letteratura è quello di fornire una panoramica degli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti e la loro relazione con i risultati accademici degli studenti di etnia minoritaria, indagando i fattori che possono giocare un ruolo negli atteggiamenti impliciti, come l'età, il genere, lo status professionale degli insegnanti, e il livello scolastico, e con un focus sui diversi metodi utilizzati per valutare gli atteggiamenti impliciti.

2.1.2 Metodo

Il processo di revisione è stato condotto secondo il *PRISMA Statement* (Moher et al., 2015). Il *PRISMA Statement* consiste in una lista di controllo di 27 voci e un diagramma di flusso in quattro fasi, che mira a guidare gli autori nel migliorare la segnalazione di revisioni sistematiche e metanalisi.

È stata condotta una ricerca sistematica della letteratura internazionale sui seguenti database elettronici: *PsycINFO*, *PsycARTICLES* e *ERIC*. L'ultima ricerca è stata condotta il 25 febbraio 2021. Non è stata fatta alcuna restrizione del paese o del livello scolastico. Per la ricerca sono state utilizzate le parole chiave: *[(implicit attitudes) AND (teach* OR education) AND (ethnic*)]*. La generalità delle parole chiave è stata scelta volutamente per poter includere tutte le categorie di studenti identificate in letteratura con il termine “minoranze etniche” (ad esempio, studenti di prima e seconda generazione, studenti con un background di immigrazione, nuovi arrivati...) e tutti i gradi scolastici. Inoltre, sono state controllate le liste della bibliografia degli articoli identificati.

2.1.3 Criteri di eleggibilità

Per essere inclusi nella revisione sistematica, gli studi dovevano essere pubblicati in inglese, considerata la lingua scientifica condivisa, negli ultimi 10 anni (2010-2020). Questo periodo è stato scelto perché, sebbene lo IAT sia stato introdotto più di 20 anni fa (Greenwald et al., 1998), gli studi riguardanti gli

atteggiamenti impliciti degli insegnanti sono apparsi solo negli ultimi 10 anni (Pit-ten Cate & Glock, 2019; van den Bergh et al., 2010). Sono stati considerati solo gli studi pubblicati su riviste scientifiche, escludendo dissertazioni di dottorato, capitoli di libri, atti di conferenze e rapporti. Sono state escluse anche le revisioni della letteratura e le metanalisi. Gli atteggiamenti impliciti dovevano essere misurati e i partecipanti dovevano essere insegnanti in servizio o in formazione, sono stati quindi esclusi gli studi incentrati solo sugli atteggiamenti espliciti o che coinvolgessero coetanei o genitori. La ricerca ha identificato un totale di 77 articoli. Il software “*Mendeley reference manager*” è stato utilizzato per rimuovere i duplicati. Dopo la rimozione dei duplicati e un primo screening fatto leggendo il titolo, questo *pool* è stato ridotto a 57 articoli. Dopo un ulteriore screening fatto leggendo l’*abstract*, altri 31 articoli sono stati esclusi sulla base dei criteri di inclusione di cui sopra. Infine, è stato letto il testo completo di 26 articoli portando all’esclusione di ulteriori 7 articoli (Figura 1 per i dettagli). È stato adottato l’approccio PICOS (Liberati et al., 2009) e le seguenti informazioni sono state estratte dagli studi selezionati: autori e anno di pubblicazione, paese, caratteristiche dei partecipanti, target degli studenti, metodi impliciti e materiali. Questi dati sono riassunti nella Tabella 1.

2.1.4 Risultati

Dei 19 articoli selezionati, 15 studi sono stati condotti in Europa, 5 in America e 1 in Nuova Zelanda. Dodici studi erano su insegnanti in servizio (nella scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado e terziaria), 7 studi erano su insegnanti in formazione (di diversi percorsi), e 1 studio era su entrambi.

2.1.4.1 Strumenti di misurazione implicita

La maggior parte degli studi presentati ha utilizzato l’*Implicit Association Test* per valutare gli atteggiamenti impliciti (18 studi), 3 studi hanno utilizzato l’APT e 1 studio l’AMP.

Nello studio di Glock e Karbach (2015), sono stati utilizzati tre diversi metodi di misurazione implicita e, sebbene portino a risultati diversi, le conclusioni che si possono trarre sono le stesse. Infatti, si può dedurre che gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti con background migratorio non sono a loro

favore, sia che vengano misurati dallo IAT, dall'AMP o dall'APT (Glock & Karbach, 2015). Più precisamente, mentre i risultati dello IAT e dell'AMP hanno mostrato atteggiamenti negativi degli insegnanti verso gli studenti di minoranza etnica, il compito di *priming* affettivo ha rivelato che gli insegnanti hanno mostrato atteggiamenti positivi verso gli studenti di maggioranza etnica piuttosto che negativi verso gli studenti di minoranza etnica (Glock & Karbach, 2015).

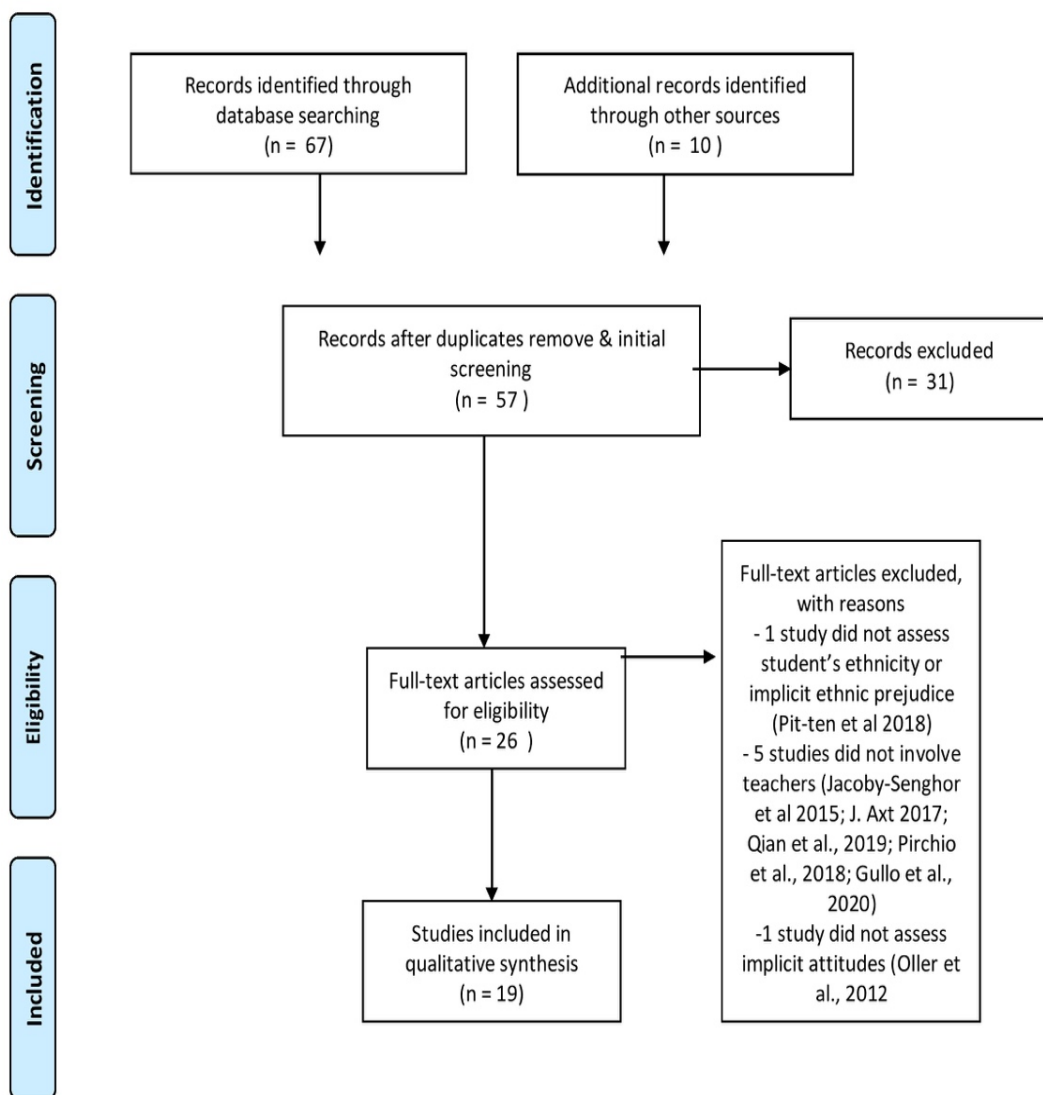


Figura 1. Rappresentazione grafica degli studi selezionati per la review seguendo il diagramma PRISMA (Moher et al., 2015)

Gli altri studi in questa revisione che hanno usato l'APT per misurare gli atteggiamenti impliciti hanno mostrato gli stessi risultati, cioè i partecipanti presentavano atteggiamenti impliciti positivi verso gli studenti della maggioranza etnica e nessun atteggiamento negativo verso gli studenti con background di etnia minoritaria (Glock, Kneer, et al., 2013; Markova et al., 2016).

Tabella 1. Informazioni estrapolate dagli articoli selezionati

Autore e anno	Paese	Campione	Etnia	Misura implicita	Materiali
Abacioglu et al. (2019)	NL	35 insegnanti di scuola primaria	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	IAT	Target: nomi degli studenti (femminili) Attributi: parole (positive/negative) (positive/negative)
Bonefeld & Dickhäuser (2018)	DE	203 insegnanti in formazione	Tedeschi vs. Turchi	IAT	Target: foto (maschi e femmine) Attributi: parole relative alla performance accademica (buona/cattiva)
Chin et al. (2020)	USA	39.776 insegnanti dall'asilo al dodicesimo anno	Europei/Americani vs Afroamericani	IAT	Target: foto (maschi e femminee) Attributi: parole (buono/cattivo)
Conaway and Bethune (2015)	USA	147 insegnanti in servizio della scuola terziaria	Caucasici vs. Ispanici o Afroamericani	IAT Forma breve	Target: nomi degli studenti (maschi e femmine) Attributi: parole (buono/cattivo)
Glock & Böhmer (2018)	DE	63 insegnanti e 50 insegnanti in formazione	Etnia maggioritaria vs minoritaria	IAT	Target: foto (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock & Klapproth (2017)	DE	82 insegnanti di scuola primaria; 82 insegnanti di scuola secondaria	Tedeschi vs. Turchi	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock & Kleen (2019)	DE	216 insegnanti in formazione	Tedeschi vs. Turchi	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock et al. (2013)	DE	40 insegnanti della scuola secondaria in formazione	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	APT	Prime: foto di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock et al. (2019)	DE	145 insegnanti in formazione	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock et al. (2019)	DE	231 insegnanti in servizio	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Glock & Karbach (2015)	DE	65 insegnanti in formazione	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	IAT AMP APT	Target: foto di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)
Harrison & Lakin (2018a)	USA	197 insegnanti di scuola media e secondaria	Madrelingua vs. non madrelingua (English Language Learners)	IAT	Target: parole (English learner/mainstream) Attributi: parole (buono/cattivo)
Harrison & Lakin (2018b)	USA	116 insegnanti in formazione	Madrelingua vs. non madrelingua (English Language Learners)	IAT	Target: parole (English learner/mainstream) Attributi: parole (buono/cattivo)
Kleen & Glock (2018)	DE	160 insegnanti	Tedeschi vs. Turchi	IAT	Target: nomi di studenti (sia maschi che femmine) Attributi: parole (positivo/negativo)
Kleen et al. (2019)	DE	149 insegnanti in formazione	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	IAT	Target: nomi di studenti (sia maschi che femmine) Attributi: parole (positivo/negativo)
Kumar et al. (2015)	USA	241 insegnanti di scuola secondaria	Caucasici vs. Arabi	IAT	Target: foto di studenti Attributi: parole (positivo/negativo)
Markova et al., (2016)	DE	46 insegnanti in formazione	Etnia maggioritaria vs. minoritaria	APT	Prime: foto di studenti (solo maschi) Attributi: (positive/negative)
Peterson et al. (2016)	NZ	38 insegnanti	Europei vs. Asiatici	IAT	Target: cognomi di studenti Attributi: simboli di risultati accademici (successo/fallimento)
van den Bergh et al. (2010)	NL	41 insegnanti di scuola primaria	Olandesi vs. Turchi/Marocchini	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (buono/cattivo)
Vezzali et al. (2012)	ITA	5 insegnanti di scuola primaria	Italiani vs. immigrati	IAT	Target: nomi di studenti (solo maschi) Attributi: parole (positivo/negativo)

2.1.4.2 *Status degli insegnanti*

Gli studi che esaminano gli atteggiamenti degli insegnanti in formazione concludono che i loro atteggiamenti etnici impliciti sono negativi (Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Glock et al., 2018; Glock & Kleen, 2019a; Kleen et al., 2019). Solo uno studio ha trovato atteggiamenti impliciti positivi verso gli studenti delle minoranze etniche tra gli insegnanti in formazione (Harrison & Lakin, 2018b). Quando gli studi sono condotti su insegnanti esperti, i risultati sono gli stessi, con la presenza di atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti di minoranza etnica (Chin et al., 2020; Conaway & Bethune, 2015; Glock et al., 2018; Harrison & Lakin, 2018a; Kleen & Glock, 2018a; Kumar et al., 2015; van den Bergh et al., 2010; Vezzali et al., 2012). Un solo studio ha trovato un atteggiamento implicito positivo verso gli studenti di maggioranza etnica ma non uno negativo verso gli studenti di minoranza etnica (Abacioglu et al., 2019).

2.1.4.3 *Caratteristiche degli insegnanti e delle scuole*

Sono pochi gli studi che hanno controllato il genere degli insegnanti. Da quanto emerso negli studi presenti in questa revisione, sembrerebbe che le insegnanti donne abbiano meno atteggiamenti impliciti negativi (Abacioglu et al., 2019; Chin et al., 2020).

Quando viene presa in considerazione l'etnia degli insegnanti, gli insegnanti che fanno parte di un gruppo di minoranza etnica hanno mostrato atteggiamenti meno negativi verso gli studenti di minoranza etnica rispetto agli insegnanti del gruppo di maggioranza (Chin et al., 2020; Glock & Kleen, 2019a; Kleen et al., 2019). Inoltre, anche la percentuale di studenti di minoranza etnica che frequenta l'ambiente scolastico dell'insegnante sembra avere importanza. Gli insegnanti che lavorano in un ambiente etnicamente diversificato, con un'alta percentuale di studenti di minoranze etniche, hanno anche mostrato atteggiamenti meno prevenuti verso gli studenti di etnia minoritaria (Chin et al., 2020; Glock et al., 2018).

Per quanto riguarda l'età degli insegnanti, nello studio di Glock e Böhmer (2018) con entrambi i campioni di insegnanti (in formazione e in servizio), gli insegnanti più giovani sono risultati avere meno atteggiamenti negativi verso gli studenti di minoranza etnica rispetto agli insegnanti in servizio, mentre in uno

studio solo sugli insegnanti in servizio, i più giovani avevano meno pregiudizi (Conaway & Bethune, 2015).

2.1.4.4 Comportamenti in classe e valutazione degli studenti

Uno studio non ha esaminato strettamente gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti, ma piuttosto gli atteggiamenti come collegamento tra gli studenti delle minoranze etniche e le aspettative accademiche (Peterson et al., 2016). Atteggiamenti impliciti negativi sono risultati predittivi dei comportamenti in classe e dei giudizi degli insegnanti (Glock & Böhmer, 2018; Kumar et al., 2015; Peterson et al., 2016; van den Bergh et al., 2010), ed è plausibile pensare che questi si riflettano nelle performance degli studenti (vedi paragrafo successivo per un approfondimento). Infatti, anche se solo pochi studi hanno preso in considerazione i risultati effettivi degli studenti, le prove ad oggi disponibili mostrano che gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti sono correlati alle differenze nei risultati tra gruppi di studenti e questo rende chiaro che gli atteggiamenti negativi degli insegnanti possano predire i risultati accademici degli studenti delle minoranze etniche (van den Bergh et al., 2010; Peterson et al., 2016; Chin et al., 2020). Il comportamento degli insegnanti, quando presentano atteggiamenti etnici impliciti negativi, si traduce nella scelta di pratiche di insegnamento che non promuovono il rispetto reciproco, non tengono conto delle diverse culture e sono anche meno propensi a gestire i conflitti interetnici (Kumar et al., 2015). Nello studio olandese di van den Bergh et al. (2010), gli autori esaminano gli atteggiamenti verso gli studenti di origine turca e marocchina, in quanto sono le minoranze etniche meno integrate nei Paesi Bassi, e vivono uno svantaggio educativo. In questo studio, il rendimento degli studenti nei test standardizzati è stato previsto dagli atteggiamenti impliciti degli insegnanti, ma non da quelli espliciti. Gli studenti delle minoranze etniche nelle classi in cui gli insegnanti avevano atteggiamenti impliciti più negativi hanno ottenuto risultati peggiori nei test di rendimento rispetto agli studenti delle minoranze etniche nelle classi in cui gli atteggiamenti impliciti erano più positivi (van den Bergh et al., 2010). In uno studio su larga scala negli Stati Uniti è emerso un risultato simile, vale a dire, le disparità nelle prestazioni degli studenti di diversi gruppi etnici erano molto più alte dove gli insegnanti hanno riportato livelli più elevati di pregiudizi verso gli studenti di etnia minoritaria (Chin et al., 2020). Anche

le aspettative degli insegnanti sul successo accademico degli studenti sono influenzate da atteggiamenti impliciti. Van den Bergh et al. (2010) hanno dimostrato che gli insegnanti con atteggiamenti impliciti negativi valutavano i loro studenti di minoranze etniche come meno intelligenti e con prospettive future accademiche meno promettenti rispetto agli studenti di etnia maggioritaria. Nel loro studio sugli insegnanti in servizio, Bonefeld e Dickhäuser (2018) hanno mostrato come gli atteggiamenti impliciti giocano un ruolo nel predire le valutazioni degli insegnanti sugli studenti con background migratorio, ma i loro risultati sono inaspettati. Infatti, gli autori hanno scoperto che gli insegnanti in servizio che associavano implicitamente gli studenti di minoranza etnica con buone prestazioni tendevano comunque ad assegnare voti più bassi agli studenti di minoranza etnica. Va detto, tuttavia, che questo risultato sorprendente, che va nella direzione opposta a quella che si aspettavano, può essere dovuto in parte al fatto che il loro strumento di valutazione implicita non misurava puramente gli atteggiamenti ma, più precisamente, gli stereotipi impliciti. Per quanto riguarda il comportamento dell'insegnante in classe, Kumar et al. (2015), hanno dimostrato che gli insegnanti che avevano atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti di origine araba erano meno propensi a promuovere il rispetto reciproco tra gli studenti in classe e di conseguenza meno propensi ad affrontare i conflitti culturali tra gli studenti adottando pratiche culturalmente adatte, e mostravano meno impegno nell'insegnamento culturalmente sensibile. Uno studio ha anche mostrato come le tecniche di riduzione del pregiudizio attuate dagli insegnanti, come la promozione di atteggiamenti e relazioni intergruppo positive e inclusive tra studenti di diversa origine etnica e culturale, possano avere un effetto positivo sugli studenti, che appaiono quindi più motivati (Abacioglu et al., 2019). Un risultato interessante è emerso da uno studio italiano, il quale mostra un legame tra atteggiamenti degli insegnanti e atteggiamenti degli studenti (Vezzali et al., 2012), suggerendo come gli studenti di maggioranza etnica potrebbero essere influenzati da atteggiamenti impliciti degli insegnanti e quindi adottare comportamenti negativi verso gli stessi studenti di etnia minoritaria. Tuttavia, va notato che il campione per questo studio era estremamente piccolo (cinque insegnanti) e non può essere considerato rappresentativo della popolazione.

2.1.5 *Discussione*

Questa revisione della letteratura ha mostrato che gli insegnanti in formazione e gli insegnanti in servizio mostrano in generale atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti delle minoranze etniche.

I risultati leggermente diversi potrebbero derivare dai presupposti alla base delle diverse misure utilizzate. Lo IAT misura la forza associativa tra categorie e attributi, mentre l'APT misura la valutazione attivata dopo la presentazione di uno stimolo, seguendo l'ipotesi che lo stimolo influenzi la valutazione degli aggettivi presentati in seguito. Ciò significa che la valutazione attivata automaticamente nell'APT, in risposta ad uno stimolo, può riferirsi meglio a un singolo oggetto piuttosto che alla categoria sottostante. Per queste ragioni, è possibile che lo IAT e l'APT misurino due costrutti diversi (Olson & Fazio, 2003). Inoltre, dovremmo tenere a mente la differenza tra favoritismo dell'*ingroup* e disprezzo dell'*outgroup*. Secondo la teoria dell'identità sociale, le persone tendono a preferire i gruppi associati al sé come conferma della loro autostima positiva (Dasgupta, 2004), quindi tenderanno a favorire il loro *ingroup* e talvolta a denigrare gli *outgroup* (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986; Turner et al., 1987). Ma la ricerca ha dimostrato che il favoritismo dell'*ingroup* può giocare un ruolo più forte della denigrazione dell'*outgroup* nello spiegare il *bias* intergruppo (Balliet et al., 2014; L. Gaertner et al., 2006) e quindi anche se sono costrutti sullo stesso continuum, rimangono separati.

Va notato che, nell'unico studio in cui sono stati riscontrati atteggiamenti impliciti positivi tra gli insegnanti in formazione, non è stato fatto alcun riferimento esplicito all'etnia degli studenti (Harrison & Lakin, 2018b). Infatti, nel target della misura implicita, le categorie erano studenti "*English learner*" vs. studenti "*mainstream*", ovvero studenti che stanno imparando la lingua e studenti madrelingua. Pertanto, qui l'etnia era solo implicita nello status di madrelingua/non madrelingua inglese e gli insegnanti potrebbero aver valutato implicitamente la volontà di imparare. Tuttavia, questo non è stato il caso degli insegnanti in servizio, i cui atteggiamenti impliciti verso gli studenti "*English learner*" non solo non sono positivi, ma piuttosto, in linea con altri studi, sono risultati negativi verso il gruppo di studenti minoritari rispetto agli studenti *mainstream* (Harrison & Lakin, 2018a). Questo fa parte di una limitazione più generale della letteratura relativa alla

considerazione delle caratteristiche e dello status della popolazione target degli atteggiamenti. Infatti, gli atteggiamenti e le aspettative degli insegnanti che sono indagati in letteratura verso gli “studenti di etnia minoritaria”, in realtà racchiudono un gruppo disomogeneo e molto ampio. In alcuni casi si tratta di studenti immigrati, in altri di studenti di seconda generazione nati nel paese da genitori stranieri, in altri ancora di veri e propri cittadini appartenenti a gruppi minoritari. Naturalmente, lo status degli studenti è importante per definire le potenziali sfide nello stabilire una relazione positiva con il contesto scolastico, nel raggiungere livelli soddisfacenti di risultati accademici e nel permettere buoni livelli di collaborazione tra famiglia e scuola (Costa, Pirchio, et al., 2021). Di conseguenza, gli atteggiamenti e le aspettative che gli insegnanti possono sviluppare nei loro confronti come gruppo possono essere influenzati da queste caratteristiche e quindi le ricerche future potrebbero affrontare questo argomento con un’attenzione specifica a questo tema.

Un risultato interessante che emerge da questa revisione della letteratura è l’assenza di una differenza negli atteggiamenti impliciti tra gli insegnanti in formazione e quelli in servizio. Nonostante gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti in formazione verso gli studenti delle minoranze etniche siano leggermente meno negativi di quelli degli insegnanti in servizio, essi sono comunque negativi. Ci si aspettava che gli insegnanti in servizio non mostrassero atteggiamenti negativi, poiché è più probabile che abbiano avuto più contatti con persone appartenenti a minoranze etniche e, in linea con la teoria del contatto, tali esperienze dovrebbero avere un effetto positivo (Allport, 1954; Pettigrew, 1998). Ma non è sufficiente supporre che gli insegnanti più giovani (come lo sono gli insegnanti in servizio) possano avere più contatti con le minoranze etniche. Anche se è stato dimostrato che trovarsi in un ambiente con una maggiore percentuale di studenti provenienti da minoranze etniche può ridurre gli atteggiamenti impliciti negativi (Glock et al., 2019; Chin et al., 2020), non è solo il mero contatto che conta, ma l’esperienza di contatto positiva. Dunque, ci sono altre esperienze di contatto, come le amicizie, che potrebbero essere rilevanti nella ricerca, poiché potrebbero avere un’influenza positiva sugli atteggiamenti (Pettigrew et al., 2011), e che non sono state affrontate.

L'età degli insegnanti è stata considerata solo in uno studio, sugli insegnanti in servizio, in cui è risultato che il gruppo più giovane fosse quello con meno pregiudizio (Conaway & Bethune, 2015). Negli altri studi, si è semplicemente dedotto che gli insegnanti in formazione fossero più giovani di quelli in servizio. Per quanto questo sia vero nella maggior parte dei casi, sarebbe opportuno non confondere le variabili, ma utilizzare l'età corretta per indagare anche come i fattori sociali generazionali possano influire sugli atteggiamenti impliciti.

Solitamente, la maggior parte degli insegnanti appartiene al gruppo etnico maggioritario (Gay, 2010; Marx & Moss, 2011) e generalmente mostrano poca preoccupazione per le questioni multiculturali, probabilmente a causa di una mancanza di interazione interculturale (Garmon, 2004; Gay, 2010). Inoltre, gli insegnanti bianchi si sentono meno a loro agio e meno efficaci quando interagiscono con studenti di etnie diverse dalla loro e quindi poco familiari (Kumar & Hamer, 2012). La diversità è percepita come complicata e difficile da affrontare dalla maggior parte degli insegnanti (Dooly, 2005).

La coincidenza etnica tra lo studente e l'insegnante è un argomento già discusso (Monroe, 2005), e sembrerebbe che gli studenti traggano maggiore beneficio quando gli insegnanti condividono il loro stesso background etnico e culturale, perché permette loro di costruire migliori relazioni (Ladson-Billings, 1995). Due studi considerati in questa revisione hanno trovato che gli insegnanti con un background di etnia minoritaria avevano atteggiamenti impliciti più positivi verso gli studenti di etnia minoritaria rispetto agli insegnanti della maggioranza etnica (Glock & Kleen, 2019a; Kleen et al., 2019). È interessante notare che gli atteggiamenti impliciti erano più positivi quando gli insegnanti condividevano lo stesso background etnico degli studenti (Kleen et al., 2019) e non una qualsiasi etnia minoritaria. Sembrerebbe, quindi, che non sia sufficiente che gli studenti abbiano un insegnante di minoranza etnica per trarne dei vantaggi, bensì, solo quando l'insegnante e lo studente condividono lo stesso background etnico minoritario il divario tra studenti di maggioranza e minoranza etnica si riduce.

In ogni caso, il background etnico-culturale non è l'unico aspetto che gli insegnanti portano con loro in classe. Il genere sembra essere un altro aspetto su cui gli atteggiamenti impliciti differiscono. In generale, le insegnanti donne mostrano

un livello inferiore di pregiudizi etnici impliciti (ed espliciti) (Abacioglu et al., 2019; Chin et al., 2020). D'altra parte, anche il genere dello studente sembra giocare un ruolo, non in termini di favoritismo *ingroup*, poiché non appare alcun favoritismo *same-gender* (Kleen & Glock, 2018a), ma sembra che gli insegnanti abbiano atteggiamenti impliciti più positivi verso gli studenti maschi rispetto alle studentesse, nella scuola secondaria (Glock & Klapproth, 2017; Kleen & Glock, 2018a). Gli insegnanti della scuola primaria, invece, hanno mostrato atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti maschi e più positivi verso le studentesse (Glock & Klapproth, 2017). Questo potrebbe essere spiegato alla luce del diverso focus nei diversi livelli scolastici. Nella scuola primaria, gli insegnanti tendono a costruire relazioni affettive con i loro studenti, e le insegnanti donne (che sono la maggioranza degli insegnanti di scuola primaria), hanno relazioni migliori con le studentesse (Spilt et al., 2012) rispetto agli insegnanti maschi. Nella scuola secondaria, invece, il focus è più sulla performance che sulle relazioni affettive, e gli studenti maschi hanno performance migliori nelle materie scientifiche⁷ rispetto alle studentesse (Brotman & Moore, 2008); pertanto, le risposte degli insegnanti potrebbero essere state mediate da questo (Glock & Klapproth, 2017).

Anche se solo pochi studi hanno indagato il legame tra gli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti e i risultati degli studenti, questi risultati mostrano chiaramente come essi siano coinvolti nei risultati accademici degli studenti. Gli insegnanti con atteggiamenti etnici impliciti negativi si comportano diversamente nelle interazioni in classe, poiché sono meno propensi a promuovere il rispetto degli studenti e a risolvere i conflitti interetnici (Kumar et al., 2015) e hanno aspettative negative sul loro rendimento scolastico (van den Bergh et al., 2010). Gli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti influenzano i loro giudizi sugli studenti delle minoranze etniche, che vengono valutati come meno intelligenti e con meno prospettive accademiche future (van den Bergh et al., 2010).

⁷ Science, technology, engineering, and mathematics (STEM)

2.1.6 Conclusioni della review

Gli insegnanti svolgono un ruolo critico nella creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento, e quindi dovrebbero mirare alla creazione di uno spazio privo di pregiudizi in cui gli studenti delle minoranze etniche possano sentirsi sicuri e possano sviluppare un senso di appartenenza che sostenga le loro identità culturali (Carter, 2005). Questo potrebbe essere raggiunto attraverso la consapevolezza dei propri atteggiamenti impliciti verso gli studenti delle minoranze etniche, praticando tecniche di riduzione del pregiudizio (Abacioglu et al., 2019) e impegnandosi in pratiche di risposta culturale in classe e risolvendo i conflitti interetnici (Kumar et al., 2015; Pirchio et al., 2017). Si può concludere che gli atteggiamenti impliciti verso gli studenti delle minoranze etniche sono negativi negli insegnanti, nonostante lo status di insegnante, il livello di grado e il paese. Tuttavia, metodologicamente, le misure di atteggiamenti impliciti potrebbero darci la preferenza verso gli studenti della maggioranza etnica, che non implica necessariamente atteggiamenti negativi verso gli studenti delle minoranze etniche. D'altronde, la preferenza dell'*ingroup* e la denigrazione dell'*outgroup* sono fenomeni distinti (Brewer, 1999) e quindi potrebbero essere studiati separatamente.

Gli atteggiamenti impliciti influenzano molti aspetti della vita sociale, come il comportamento interpersonale e la comunicazione, l'affetto e la motivazione (Bargh, 1994; Greenwald & Banaji, 1995), tutti estremamente importanti nel contesto scolastico. Questa revisione della letteratura evidenzia la necessità di utilizzare procedure di atteggiamenti impliciti nella ricerca futura e l'importanza di educare gli insegnanti in servizio a riflettere criticamente sui loro atteggiamenti e convinzioni, date le potenziali conseguenze che questi hanno sul loro comportamento, sulle loro aspettative e giudizi sugli studenti delle minoranze etniche e sulle loro pratiche educative.

Un limite di questa revisione della letteratura è l'inclusione solamente di studi pubblicati in inglese. Questo potrebbe aver escluso un'intera sezione di ricerca con risultati che potrebbero confermare o disconfermare le conclusioni qui tratte. Inoltre, è stato considerato solo un gruppo di studenti, ma altri pregiudizi impliciti potrebbero entrare in gioco (ad esempio, verso studenti con bisogni educativi speciali o studenti con basso SES). Pertanto, la ricerca futura potrebbe ampliare il

gruppo target e prendere in considerazione le differenze all'interno degli studenti, estendendo la ricerca sugli atteggiamenti impliciti degli insegnanti quando gli studenti mostrano caratteristiche diverse e non solo l'appartenenza a una minoranza etnica.

L'uso di misure implicite per indagare i pregiudizi etnici negli insegnanti è ancora limitato ma in crescita, e come questa rassegna evidenzia, è necessario comprendere il ruolo che gli atteggiamenti impliciti giocano nel percorso accademico degli studenti con background di minoranza etnica. La ricerca futura dovrebbe esplorare i diversi fattori che possono contribuire alla formazione e all'espressione degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti (come i fattori contestuali della scuola o le relazioni interetniche degli insegnanti) al fine di identificare strategie con lo scopo di ridurre la negatività degli atteggiamenti etnici impliciti negli insegnanti. È stato riferito che gli insegnanti hanno difficoltà a discutere di argomenti delicati come il razzismo e la discriminazione (Vezzali et al., 2012). Una soluzione potrebbe essere quella di aumentare la consapevolezza di possibili pregiudizi etnici negli insegnanti e l'introduzione di corsi per gli insegnanti in formazione che si concentrino sulle differenze culturali e le pratiche di insegnamento multiculturale. Gli insegnanti devono acquisire consapevolezza della cultura degli studenti di etnia minoritaria e delle loro famiglie e riflettere sugli atteggiamenti e pregiudizi impliciti che potrebbero avere conseguenze sui loro studenti (Cherner et al., 2020).

Gli interventi tra gli insegnanti potrebbero essere condotti impiegando le strategie più efficaci per ridurre i pregiudizi impliciti, come l'esposizione a "esempi contro-stereotipici" (dove i partecipanti sono esposti ad esempi che contraddicono lo stereotipo dell'*outgroup*), strategie intenzionali per superare i pregiudizi (i partecipanti sono istruiti ad attuare strategie per annullare o sopprimere i loro pregiudizi), o identificare il sé con l'*outgroup* (dove svolgono compiti per ridurre le barriere tra sé e l'*outgroup*) (Fitzgerald et al., 2019). Ciononostante, sono già stati implementati con successo interventi diretti a ridurre il *bias* degli insegnanti (ad esempio, Pirchio et al., 2019), ma rimane ancora una linea d'azione costosa e rischiosa a causa dell'esito incerto quando si tratta di pregiudizi impliciti (Fitzgerald et al., 2019).

2.2 *Aspettative degli insegnanti*

Le aspettative degli insegnanti sono meglio definite come le inferenze che gli insegnanti fanno sui risultati accademici e sul comportamento generale in classe dei loro studenti (Good & Lavigne, 2017). La ricerca sulle aspettative degli insegnanti ha una lunga tradizione, sviluppata a partire dal celebre lavoro “*Pygmalion in the classroom*” di Rosenthal e Jacobson (1968), nel quale i due autori dimostrarono che quando gli insegnanti si aspettavano che gli studenti raggiungessero un certo livello, gli studenti tendevano a confermare questa aspettativa. Questo effetto è meglio noto come profezia che si autoavvera, come originariamente definito da Merton (1948). Secondo questo meccanismo, le aspettative degli insegnanti, anche quando errate, “si avverano” dal momento in cui, in questo caso gli studenti, credono ai loro insegnanti e agiscono di conseguenza (Jussim, 1986; Merton, 1948). Secondo questa teoria, le aspettative degli insegnanti possono trapelare nei loro comportamenti e nelle interazioni con gli studenti, portando gli insegnanti a trattare gli studenti in modo diverso a seconda delle loro aspettative iniziali. Ad esempio, potrebbero riservare un trattamento più favorevole quando hanno aspettative più elevate per uno studente. La profezia che si autoavvera dunque, si manifesta attraverso la reazione degli studenti ai trattamenti differenziali dei loro insegnanti (Jussim & Harber, 2005). Quando gli studenti sui quali gli insegnanti ripongono basse aspettative ricevono meno feedback o feedback meno istruttivi, o ancora, compiti meno impegnativi, possono finire per credere di non riuscire ad avere buoni risultati, e comportarsi di conseguenza.

Gli insegnanti generalmente formano aspettative su singoli studenti, particolari gruppi di studenti o anche sulla classe nel suo complesso (Brophy, 1983), basandosi sul rendimento passato e sul comportamento attuale, ma possono anche essere formate a partire dalle informazioni demografiche che possiedono, non necessariamente esaustive (Jussim, 1986; Parks & Kennedy, 2007; Rosenthal & Jacobson, 1968). Quando le aspettative sono su di un unico studente, queste sono formate da una combinazione della storia di un singolo studente (il suo rendimento passato, il suo comportamento in classe, le sue motivazioni e i suoi interessi) e le associazioni riguardanti i gruppi sociali a cui lo studente appartiene. Per queste ragioni, è possibile che le aspettative vengano influenzate dalle preesistenti

credenze stereotipate su determinate categorie, che possono alterare il giudizio degli insegnanti sugli studenti e portare ad un'errata interpretazione o ad una valutazione imprecisa del comportamento, degli atteggiamenti e dei risultati accademici degli studenti (Jussim, 1989).

La ricerca ha distinto due tipi di associazioni a livello grupppale: gli atteggiamenti (o pregiudizi) e gli stereotipi. Gli atteggiamenti sono descritti come le associazioni valutative con uno specifico gruppo (es. il gruppo X è positivo/negativo; Fazio et al., 1995), mentre gli stereotipi sono le specifiche caratteristiche che vengono associate a quel determinato gruppo (il gruppo X è intelligente/stupido; Schneider, 2005). Che le associazioni di gruppo svolgano un ruolo nelle aspettative degli insegnanti è stato confermato da studi che hanno dimostrato come le aspettative degli insegnanti sui loro studenti siano fortemente legate ai risultati precedenti degli studenti (Jussim & Harber, 2005), e da studi che hanno dimostrato che le stime e le predizioni degli insegnanti sui risultati degli studenti siano basate sul gruppo di appartenenza (Ready & Chu, 2015; Ready & Wright, 2011).

Le aspettative degli insegnanti sugli studenti che sono sistematicamente troppo alte o troppo basse rispetto al livello reale dei risultati accademici sono chiamate *aspettative distorte* (de Boer et al., 2010, 2018; Timmermans et al., 2015). Gli insegnanti possono formare aspettative distorte sulla classe nel suo insieme (*distorsione generale*) o per specifici sottogruppi di studenti (*distorsione specifica*) (Timmermans et al., 2015). Quest'ultimo tipo viene talvolta indicato come *aspettative differenziali* dell'insegnante (van den Bergh et al., 2010). In ogni caso, la distorsione delle aspettative degli insegnanti sembra essere il prodotto delle caratteristiche degli studenti quali il sesso, l'etnia, e lo status socioeconomico (SES) (de Boer et al., 2010; Rubie-Davies, 2008; Timmermans et al., 2015).

Nonostante le aspettative degli insegnanti sul rendimento degli studenti siano risultate spesso essere accurate (Jussim & Harber, 2005), studi recenti suggeriscono che gli insegnanti tendano a valutare meno positivamente studenti provenienti da minoranze etniche- culturali, gli studenti con basso status socioeconomico (SES) e gli studenti di genere maschile, che soffrono di sottovalutazioni da parte dei loro insegnanti (Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013;

Rubie-Davies et al., 2006; Speybroeck et al., 2012; Tenenbaum & Ruck, 2007; van den Bergh et al., 2010). Spesso queste caratteristiche si intersecano, poiché gli studenti delle minoranze etniche frequentemente provengono da famiglie socioeconomicamente svantaggiate (Cheng et al., 2015; Timmermans et al., 2016), rinforzando gli stereotipi che portano alla negatività delle aspettative. Sono state osservate sovrastime nella valutazione invece per gli studenti facenti parte di gruppi come le maggioranze etniche-culturali, aventi un elevato SES e di genere femminile (J. N. Hughes et al., 2005; Ready & Chu, 2015; Ready & Wright, 2011).

Nel contesto internazionale, i ricercatori concordano nel riconoscere nelle aspettative degli insegnanti uno dei meccanismi principali attraverso il quale il divario tra studenti di maggioranza e minoranza etnica, studenti e studentesse, studenti provenienti da famiglie più o meno abbienti, emerge e cresce. L'importanza delle aspettative degli insegnanti nel facilitare l'apprendimento degli studenti è stata a lungo riconosciuta (Rubie-Davies, 2008). Gli studi di Rubie-Davies (2007, 2010) hanno sottolineato che gli insegnanti riflettono le proprie aspettative distorte nelle loro pratiche didattiche. Gli insegnanti con aspettative più alte dedicano più tempo alle spiegazioni teoriche durante le proprie lezioni, per fornire un quadro di riferimento per l'apprendimento degli studenti, forniscono più feedback, formulano domande più stimolanti, gestiscono meglio il comportamento degli studenti, rispetto ad insegnanti con un basso livello di aspettative. Sembrerebbe dunque che gli insegnanti che hanno aspettative basse nei confronti dei loro studenti, forniscano loro un livello di insegnamento mediocre, diminuendo l'opportunità di apprendimento di questi ultimi. La ricerca ha infatti confermato che le opportunità di apprendimento migliorano per gli studenti, quando gli insegnanti hanno aspettative elevate nei loro confronti (Rubie-Davies, 2015; Timmermans et al., 2018). Quando l'insegnamento non è adattato ai bisogni reali dello studente, ma è basato sui bisogni erroneamente presunti dall'insegnante sulla base delle sue aspettative stereotipate, la scelta del materiale, la difficoltà dei compiti e delle istruzioni fornite, i feedback, possono non essere appropriati al livello degli studenti. L'insegnamento basato su stereotipi legati a gruppi sociali e etnici, può incrementare il divario accademico tra studenti di etnia maggioritaria e minoritaria

e delle disuguaglianze educative (Hornstra et al., 2010; Ready & Chu, 2015; Rubie-Davies, 2015; van den Bergh et al., 2010).

Le aspettative degli insegnanti, dunque, agiscono non solo sul loro comportamento in classe, ma sui risultati accademici degli studenti, e influenzano le scelte dei percorsi e delle carriere future degli studenti (de Boer et al., 2010; Ready & Wright, 2011; Rubie-Davies, 2007, 2008, 2010).

I meccanismi esposti sopra sono stati riassunti da Denessen et al. (2020), come una catena relazionale tra le caratteristiche individuali e di gruppo con le aspettative dell'insegnante, le esperienze in classe e i risultati di apprendimento (Figura 2).

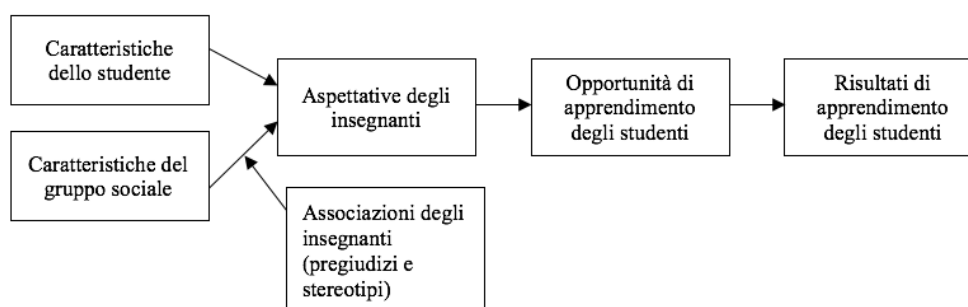


Figura 2. Un modello degli effetti delle aspettative degli insegnanti sulle opportunità di apprendimento e sui risultati accademici degli studenti (tratto da Denessen et al., 2020).

Questo modello mostra come i risultati di apprendimento possano essere spiegati dalle opportunità di apprendimento e dalle aspettative dell'insegnante, sulla base delle caratteristiche individuali degli studenti e del loro gruppo sociale. Il modello mette in risalto come le caratteristiche del gruppo di appartenenza (il SES, il background migratorio, il genere), abbiano un peso maggiore nel processo quando gli insegnanti hanno associazioni di gruppo più forti per determinati gruppi sociali (Denessen et al., 2020).

2.2.1 Aspettative degli insegnanti e valutazioni degli studenti

Nelle teorie a doppio processo (per un approfondimento si rimanda a Gawronski & Creighton, 2013) che spiegano la formazione delle impressioni e dei giudizi (Brewer, 1988; Fiske et al., 1999; Fiske & Neuberg, 1990; E. R. Smith & DeCoster, 2000), questi ultimi vengono concettualizzati come il risultato di una modalità di elaborazione delle informazioni, basata su stereotipi e categorizzazioni.

A seguito dell'attivazione degli stereotipi nel processo di elaborazione delle informazioni (Brewer, 1988; Fiske & Neuberg, 1990), i giudizi vengono formati sulla base di questi, poiché le informazioni sulla persona vengono elaborate e interpretate alla luce dello stereotipo attivato (E. R. Smith, 1998; Taylor & Crocker, 1981). Le persone dunque, tendono a fare affidamento sulla loro conoscenza stereotipica quando elaborano le informazioni e quando formano un'impressione su una persona target; per cui, più forti sono le aspettative stereotipiche, più forte è l'influenza sui giudizi. L'impiego di una strategia basata sugli stereotipi durante la formazione dei giudizi porta il vantaggio della rapidità e automaticità del processo, che permette così di risparmiare capacità cognitive (Macrae et al., 1994).

Anche se, come si è visto, le aspettative possono essere accurate e di conseguenza portare ad un giudizio esatto (Brophy, 1983; Jussim et al., 1996; Jussim & Harber, 2005), le aspettative stereotipate possono anche portare a giudizi distorti. Una consistente quantità di studi dimostra che le aspettative stereotipate possono influenzare i giudizi degli insegnanti sui risultati degli studenti (valutazioni) sia in modo favorevole che sfavorevole (D. F. Chang & Demyan, 2007; Glock et al., 2016; Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Tenenbaum & Ruck, 2007).

S. Wang et al. (2018) hanno condotto una revisione sistematica della letteratura sulle «aspettative accademiche» degli insegnanti (così denominate per precisare che le aspettative riguardavano unicamente le capacità accademiche degli studenti, le prestazioni o i risultati futuri e che le aspettative verso altri fattori —per esempio sul comportamento o le abilità sociali— non erano considerate). Dai risultati della *review* si possono estrarre due temi principali. Prima di tutto, dagli studi inclusi viene confermata l'associazione tra le alte aspettative degli insegnanti e i più elevati livelli di rendimento degli studenti (ad esempio nei punteggi dei test o il voto di laurea). In secondo luogo, si è osservato che aspettative accademiche più elevate non sono correlate solamente a risultati accademici, ma anche ad aspetti relativi al benessere degli studenti. Ad esempio, aspettative accademiche più alte da parte degli insegnanti sono risultate correlate a più elevati livelli di motivazione negli studenti, a livelli più alti di credenze e aspettative degli studenti (es. autoefficacia,

concetto di sé) e a minori livelli di ansia (es. ansia correlata ai test, ansia per la matematica).

In ogni caso, dal momento in cui il processo di elaborazione che si basa sugli stereotipi genera giudizi e impressioni dipendentemente dalla corrispondenza tra le informazioni relative alla persona e lo stereotipo attivato (Fiske & Neuberg, 1990), questa modalità non può essere applicata ad ogni persona, anche quando lo stereotipo attivo è forte e altamente accessibile. A questo punto, un'altra modalità di processo entra in gioco, quella basata sull'individualità, per cui le persone elaborano e integrano attentamente ogni informazione in loro possesso nei loro giudizi. Per riuscire in questo, alla persona è richiesta una maggiore quantità di tempo e sforzo, e sono proprio questi elevati sforzi cognitivi che forniscono alle persone la possibilità di un giudizio più accurato, poiché elaborato a partire da informazioni individuali piuttosto che basate sugli stereotipi (Brewer, 1988; Fiske & Neuberg, 1990). Non mancano in letteratura studi che dimostrano l'efficacia di interventi volti a modificare le aspettative accademiche degli insegnanti (de Boer et al., 2018, per una review).

Anche se le teorie a doppio processo distinguono tra processi basati sugli stereotipi e processi cosiddetti "individuanti", la maggior parte dei processi sono misti (Fazio & Olson, 2003; Kruglanski & Orehek, 2007), ovvero, anche se vengono attivati gli stereotipi, le persone considerano comunque degli attributi individuali (Fiske & Neuberg, 1990). In questo caso, quello che avviene è un processo di "sottotipizzazione" (Clausell & Fiske, 2005; Richards & Hewstone, 2001) o "ricategorizzazione" (Fiske et al., 1999; S. L. Gaertner & Dovidio, 2005), che permette di ridurre il *bias* iniziale generato dallo stereotipo, originando giudizi più individuali (Dovidio & Gaertner, 1999; Fiske et al., 1999; Fiske & Neuberg, 1990), ma che al contempo permettono di mantenere gli stereotipi attivi (Brewer et al., 1981; Johnston & Hewstone, 1992; Kunda & Oleson, 1995; Weber & Crocker, 1983). La ricerca infatti ha già dimostrato che le aspettative stereotipate degli insegnanti sono in grado di influenzare i giudizi sui loro studenti (Peterson et al., 2016; Rubie-Davies et al., 2006), provando che gli stereotipi giocano ancora un ruolo anche quando gli insegnanti hanno più informazioni sugli studenti.

Da quanto esposto finora, emerge chiaramente la necessità di indagare l'aspetto implicito e automatico legato agli stereotipi, anche quando si parla di aspettative.

Ad oggi, tutti gli studi su questo tema misurano le aspettative degli insegnanti ad un livello esplicito, attraverso questionari, e quindi suscettibili di desiderabilità sociale. L'unico studio che ambisce alla misurazione delle aspettative a livello implicito è stato condotto da Peterson et al. (2016), nel quale viene utilizzato una versione dello IAT in cui presentano immagini relative all'apprendimento —ad esempio immagini di voti degli studenti positivi o negativi (con le categorie successo vs. fallimento)— per studiare le associazioni degli insegnanti tra le prestazioni accademiche e gli studenti con diversi background etnico-culturali. Da questo studio è emerso che i risultati accademici degli studenti fossero in gran parte indipendenti, e non correlati, alle aspettative esplicite degli insegnanti, mentre gli atteggiamenti impliciti sono risultati predittivi delle prestazioni degli studenti. Diversi ulteriori studi hanno dimostrato che gli atteggiamenti degli insegnanti misurati implicitamente fossero predittivi dei risultati accademici degli studenti (Denessen et al., 2020; Hornstra et al., 2010; Thijs et al., 2018; van den Bergh et al., 2010; Vezzali et al., 2012), mentre le misure esplicite non sono risultate predittive di questi risultati. Appare dunque in modo chiaro una relazione tra gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti e i risultati degli studenti (Denessen et al., 2020).

I contributi empirici presentati in questa dissertazione (vedi capitoli 4 e 7) sono ad oggi gli unici studi presenti in letteratura⁸ che prendano in considerazione le aspettative degli insegnanti ad un livello implicito.

⁸ Lo studio esposto nel capitolo 4 è tratto da un articolo dal titolo "*Teachers' and Preservice Teachers' Implicit Expectations of Ethnic Minority Students' Academic Performance*", attualmente *under review*, mentre lo studio presentato nel capitolo 7 è riportato in un manoscritto in preparazione.

CAPITOLO 3

Il benessere degli insegnanti: fattori di rischio e di protezione

È ampiamente riconosciuto che l'insegnamento è un'occupazione estremamente stressante (Geving, 2007; Johnson et al., 2005; Worth et al., 2015), e la risposta prolungata a fattori di stress emotivi e interpersonali cronici sul posto di lavoro può portare al “*burnout*”: una sindrome di esaurimento, cinismo e ridotta autoefficacia professionale. Il burnout sembra essere particolarmente diffuso tra gli insegnanti (Iancu et al., 2018), ed è una delle preoccupazioni più rilevanti nel contesto educativo (Shen et al., 2015), poiché può portare ad un peggioramento della salute mentale degli insegnanti, con conseguenze diverse, fino all'abbandono della professione (Amitai et al., 2019; Cha & Cohen-Vogel, 2011). Anche quando il burnout non porta ad esiti così estremi, il calo delle prestazioni lavorative e della motivazione che sperimentano gli insegnanti, ha conseguenze negative su di loro e sugli studenti (Maslach et al., 2001). Gli insegnanti che sperimentano *burnout* tendono a distanziarsi quanto più possibile dal loro lavoro, interrompendo la continuità nell'apprendimento degli studenti (Ronfeldt et al., 2013). Il ritiro sperimentato in reazione al burnout può essere sia di tipo fisico, tradotto in assenteismo, sia psicologico, per cui l'insegnante è presente fisicamente ma mentalmente altrove (Loonstra et al., 2009). Alcuni insegnanti che soffrono di burnout, sono in realtà meno propensi a lasciare il loro lavoro, dando vita ad un fenomeno riconosciuto come “*on-the-job-retirement*”, pensionamento sul posto di lavoro, caratterizzato da assenze ripetute, indifferenza e allontanamento generale dal contesto scolastico (Amitai et al., 2020; R. E. Hughes, 2001), una situazione, secondo Hughes (2001), ancora più problematica degli insegnanti che lasciano la scuola.

Il burnout, oltre ad avere ripercussioni ovviamente negative su chi ne soffre, ha conseguenze su tutto il sistema scolastico. Dagli altri insegnanti e il personale che a causa del loro assenteismo si ritrovano con un carico di lavoro maggiorato (Friedman, 2000), fino agli studenti che sono vittime di un insegnamento inferiore (Jennings & Greenberg, 2009). È stato infatti riscontrato che quando gli insegnanti presentano alti livelli di esaurimento emotivo, la dimensione centrale del burnout,

le performance accademiche degli studenti diminuiscono, ottenendo punteggi bassi nei test di apprendimento (Klusmann et al., 2016).

La concettualizzazione dello stress degli insegnanti come l'esperienza di emozioni negative derivanti da aspetti del lavoro come insegnante (Collie et al., 2012; Liu & Onwuegbuzie, 2012), ha fatto sì che la ricerca si concentrasse sull'esplorazione degli aspetti che connotano il lavoro di insegnante come stressante. Questi aspetti sono spesso denominati “*stressor*” (Betoret, 2006) o “*job demands*”, esigenze lavorative (Hakanen et al., 2006). Nel panorama della letteratura scientifica sono diversi i fattori che sono stati identificati essere di rischio per lo svilupparsi del burnout negli insegnanti. Alcuni sono il comportamento degli studenti (*misbehavior*) o i problemi di disciplina (Friedman, 1995; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2015), la pressione del tempo e il carico di lavoro (Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015), i conflitti con i colleghi (Skaalvik & Skaalvik, 2007), l'eterogeneità degli studenti (Betoret, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015), la mancanza di sostegno amministrativo (Shackleton et al., 2019), e i conflitti di valori (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2015). Tra questi è presente anche la composizione etnica della scuola, per cui gli insegnanti svilupperebbero più sentimenti di burnout in una scuola con un'alta percentuale di minoranze etniche (Betoret, 2009; Bottiani et al., 2019). La maggior parte degli studi in cui viene approfondito questo tema, si è concentrata sul ruolo della composizione etnica nel contesto scolastico, riportando che nelle scuole con un alto numero di studenti appartenenti a minoranze etniche, gli insegnanti riferiscono minori livelli di soddisfazione professionale, e hanno più probabilità di abbandonare la professione o chiedere un trasferimento (Freeman et al., 1999; Mueller et al., 1999; Renzulli et al., 2011).

Su queste premesse, si potrebbe trarre la conclusione che gli insegnanti siano più a rischio di sviluppare burnout quando lavorano in scuole altamente diversificate dal punto di vista etnico-culturale. Tuttavia, Tatar e Horenczyk (2003), hanno dimostrato che gli insegnanti in scuole con un'alta percentuale di studenti di minoranze etniche hanno livelli più bassi di burnout. Questo è in linea con la teoria del contatto intergruppo, per cui un aumento del contatto tra gruppi può portare ad una maggiore soddisfazione sul lavoro (Pettigrew et al., 2011).

Ciò che appare evidente è che gli studi presenti in letteratura che hanno analizzato gli effetti del contesto scolastico sul burnout non sono ancora sufficienti per poter identificare i processi che lo determinano. L'obiettivo di questo capitolo è quello di analizzare i vari fattori e meccanismi per cui gli insegnanti in un contesto multiculturale corrono il rischio di avere un minore livello di benessere, essendoci più probabilità di sviluppare burnout.

3.1 *Burnout degli insegnanti*

Il burnout è una sindrome che include sentimenti di *esaurimento emotivo*, *depersonalizzazione*, e una *mancaza di realizzazione personale* (Maslach & Jackson, 1981). Quando gli insegnanti sperimentano esaurimento emotivo, possono avere la percezione di aver esaurito le proprie risorse cognitive ed emotive e di non avere più nulla da dare agli altri a livello psicologico (Dubbeld et al., 2017). L'esaurimento emotivo è la dimensione centrale del burnout e rappresenta la sensazione di essere emotivamente sovraccarichi ed esausti (Maslach et al., 2001). La depersonalizzazione comporta lo sviluppo di sentimenti e atteggiamenti negativi e cinici verso i colleghi e in particolare verso gli studenti. È collegata all'esaurimento emotivo, poiché si presume che gli insegnanti si allontanino emotivamente e cognitivamente dai loro studenti per far fronte a questi sentimenti (Maslach et al., 2001). Questo porta gli insegnanti ad ignorare le qualità che rendono le persone uniche con la conseguenza di una "diminuita consapevolezza degli attributi umani negli altri e una perdita di umanità nelle interazioni interpersonali" (Maslach & Pines, 1977, p. 101). La terza e ultima dimensione del burnout, la mancanza di realizzazione personale, comporta le valutazioni negative delle proprie capacità e si traduce in sentimenti di incompetenza e nella sensazione che il loro lavoro sia insignificante (Maslach et al., 2001). In sintesi, il burnout è concettualizzato come l'incapacità di far fronte allo stress legato al lavoro. Friedman (1993) ha adattato il concetto del burnout nel contesto scolastico, caratterizzandolo in termini di sentimenti di frustrazione, scoraggiamento dal lavoro e desiderio di lasciare l'insegnamento. Decenni di ricerche hanno confermato che l'insegnamento può essere un lavoro stressante (Skaalvik &

Skaalvik, 2015) e ancora di più al giorno d'oggi a causa della pandemia da Covid-19 (Sokal et al., 2020).

Lo studio del burnout si è concentrato principalmente sull'associazione tra burnout e caratteristiche individuali. Ad esempio, determinati tratti di personalità degli insegnanti, come un *locus of control* esterno, sembrerebbero aumentare il rischio di sviluppare burnout (Wilski et al., 2015), mentre risulta essere un fattore protettivo un'elevata intelligenza emotiva (Salami & Ajitoni, 2016). La ricerca si è concentrata inoltre sulle caratteristiche demografiche quali il genere e il livello di istruzione (ad esempio, Antoniou et al., 2006), evidenziando che le insegnanti di genere femminile spesso sperimentano più stress, esaurimento emotivo e derealizzazione personale rispetto ad insegnanti di genere maschile (Kokkinos, 2007), che invece generalmente mostrano livelli più elevati per quanto riguarda la depersonalizzazione (Purvanova & Muros, 2010). Anche gli anni di esperienza di insegnamento sembrano un fattore legato allo sviluppo del burnout, nonostante i risultati siano contrastanti. In uno studio di Kokkinos (2007), gli insegnanti con più di 10 anni di esperienza mostravano livelli maggiori di esaurimento emotivo, mentre un altro studio mostra che gli insegnanti più giovani sperimentavano più esaurimento emotivo rispetto agli insegnanti anziani (Antoniou et al., 2006). Un limite di questi dati, da tenere a mente, è che poiché gli insegnanti con poca esperienza sono solitamente anche insegnanti giovani, età e anni di insegnamento sono spesso variabili utilizzate in modo intercambiabile (Ingersoll, 2001). Così facendo però, viene esclusa una porzione sempre maggiore di professionisti che decidono di dedicarsi all'insegnamento dopo un cambio di carriera, e che sono quindi più anziani degli insegnanti neolaureati. Diventa quindi necessario porre più attenzione a questi aspetti per distinguere gli effetti specifici dell'esperienza e dell'età sul rischio di burnout (Amitai et al., 2020).

Oltre a fattori individuali correlati al rischio di sviluppo di burnout, troviamo anche fattori contestuali. Nel caso degli insegnanti, le cause principali del burnout legate a fattori dell'ambiente di lavoro possono essere riscontrate sia nell'ambiente classe che nell'ambiente scolastico in senso più ampio (Foley & Murphy, 2015). Tra le cause principali ci sono il carico di lavoro e la pressione del tempo (Skaalvik & Skaalvik, 2017), la gestione della classe e l'organizzazione (Foley & Murphy,

2015); tutti fattori che potrebbero essere influenzati dal cattivo comportamento degli studenti (Aloe et al., 2014). Il comportamento scorretto degli studenti rende infatti difficile per gli insegnanti la gestione della classe, poiché interferisce direttamente con l'insegnamento. È possibile identificare tre tipi di comportamento che causano stress negli insegnanti (Friedman, 2006): (a) gli studenti non ascoltano l'insegnante, (b) gli studenti soffrono di una mancanza di motivazione: non sono coinvolti in ciò che accade in classe o sono impreparati, (c) gli studenti mostrano problemi comportamentali, come l'essere irrispettosi, parlare quando non è richiesto, interrompere l'insegnante, ridere, o insultare gli altri. Tutti questi comportamenti sembrano particolarmente legati agli studenti delle minoranze etniche, poiché gli insegnanti si aspettano che essi mostrino livelli più elevati di comportamento scorretto (D. F. Chang & Demyan, 2007).

Possiamo quindi individuare due categorie principali utili a descrivere i determinanti del burnout negli insegnanti: fattori individuali e fattori organizzativi, come l'ambiente scolastico istituzionale, o la composizione della scuola in termini di popolazione studentesca (Maslach et al., 2001).

Risulta evidente che il discorso predominante sul burnout tende a ritrarre gli individui come responsabili del burnout piuttosto che affrontare i relativi contesti socio-culturali e organizzativi (vedi Maslach & Leiter, 2016). Se da un lato quindi si potrebbe trovare la soluzione al burnout nello sviluppo di strategie di *coping* personali, al fine di aumentare la resilienza (Howard & Johnson, 2004), dall'altro il rischio di burnout potrebbe essere efficacemente ridotto attraverso un intervento a livello organizzativo. A maggior ragione nel contesto scolastico nel quale, senza dubbio alcuni tratti individuali contano, ma dove le cause principali del burnout sono riconducibili al contesto organizzativo, ovvero, la scuola e la classe (Dworkin, 1987; Foley & Murphy, 2015).

3.1.1 Il burnout legato alla diversità etnica

Con la costante crescita dei flussi migratori degli ultimi decenni, gli insegnanti sono progressivamente esposti a una popolazione studentesca sempre più eterogenea, in termini di etnia, lingua parlata e status socioeconomico (OECD, 2016, 2019). Anche se nei programmi di formazione per insegnanti sono in aumento i corsi per l'insegnamento multiculturale nei curricula, la gestione da parte degli

insegnanti di una classe multiculturale è un problema ancora attuale (Smits & Janssenswillen, 2020). In un contesto scolastico multiculturale, gli insegnanti si trovano a dover affrontare le sfide ad esso correlate, quali la diversità nelle esigenze educative, sociali e psicologiche degli studenti, per le quali spesso non sono adeguatamente preparati e/o hanno aspettative distorte (Vedder et al., 2006). La ricerca ha infatti confermato che, in generale, gli insegnanti non si sentono preparati ad affrontare la diversità degli studenti (Banks & McGee Banks, 2004), e che lavorare con studenti culturalmente diversi è spesso considerato un fattore di stress (Betoret, 2009; Tatar & Horenczyk, 2003). La conseguenza della non adeguata preparazione è che gli insegnanti adottino delle pratiche didattiche basate sulle esigenze di studenti di etnia maggioritaria, senza considerare quelle delle minoranze etniche. Questo oltre ad avere ripercussioni sulle possibilità di apprendimento degli studenti, influenza anche la relazione insegnante-studente di etnia minoritaria. Diversi sono gli studi in cui viene dimostrato che gli insegnanti di etnia maggioritaria spesso interagiscono più negativamente con gli studenti di minoranze etniche rispetto agli studenti della maggioranza (Hamre & Pianta, 2001; J. N. Hughes et al., 2005; Saft & Pianta, 2001; Thijs et al., 2012), anche se non è ancora del tutto chiaro il motivo per cui gli insegnanti tendano a sviluppare relazioni meno favorevoli con gli studenti di etnia minoritaria. Tra le varie ipotesi quella prevalente è l'incongruenza tra l'etnia dell'insegnante e dello studente ("*ethnic mismatch*"), e gli studenti di etnia minoritaria si trovano molto più spesso ad avere un insegnante di un'altra etnia, rispetto ai loro compagni di etnia maggioritaria (J. N. Hughes & Kwok, 2007). Da una prospettiva culturale, si spiegherebbe la relazione negativa tra insegnante e studente a causa di una mancanza di comprensione reciproca. La cultura fornisce categorie, linee guida e aspettative di comportamento condivise, e persone in una relazione etnicamente incongruente potrebbero faticare nel comprendere il background culturale dell'altro. Questa scarsa comprensione potrebbe portare a difficoltà nella comunicazione e a interpretazioni errate del comportamento (Saft & Pianta, 2001; Thijs et al., 2012). Da un punto di vista intergruppo invece, le persone potrebbero interagire negativamente con i membri di un altro gruppo etnico a causa di stereotipi e

pregiudizi che li portano a favorire il proprio *ingroup* e a svalutare l'*outgroup* (Tajfel & Turner, 1979).

Secondo Dworkin (1987) gli insegnanti che si trovano in una condizione di “isolamento razziale” dal corpo studentesco, hanno più probabilità di sviluppare sentimenti di *burnout*. Poiché la maggioranza degli insegnanti è composta da persone di etnia maggioritaria (Hussar & Bailey, 2013), un maggiore rischio di “isolamento razziale”, e quindi maggiore rischio di sviluppare *burnout*, si riscontra in situazioni con un’alta diversificazione dal punto di vista etnico. Per gli insegnanti bianchi, l’insegnamento in scuole con una maggioranza di studenti bianchi è associato a una maggiore soddisfazione sul lavoro (Mueller et al., 1999; Renzulli et al., 2011), un maggiore impegno professionale (Mueller et al., 1999), minori tassi di *turnover* (ricambio del personale; Renzulli et al., 2011), e inferiori livelli di *burnout* (Dworkin, 1987). Tanto è diffuso questo fenomeno, per cui gli insegnanti bianchi sono significativamente e negativamente più colpiti dal lavoro in ambienti di alta diversità etnica, rispetto agli insegnanti neri, che Renzulli e colleghi (2011) lo hanno etichettato come “*nonsymmetry effect*”, l’effetto di non simmetria.

In un recente studio sperimentale di Glock, Kleen e Morgenroth (2019), le ricercatrici hanno presentato agli insegnanti la descrizione di due scuole, una con un’alta percentuale di diversità etnica e l’altra con una bassa diversità etnica, e hanno successivamente confrontato i loro livelli di *burnout* e autoefficacia suscitati dal contesto. I risultati hanno dimostrato che non solo è stata sufficiente l’esposizione ad un contesto fittizio per attivare stereotipi negativi verso le etnie minoritarie, ma che anche i livelli di *burnout* e autoefficacia variavano a seconda del contesto, i primi aumentando in quello ad alta densità etnica, i secondi diminuendo, e viceversa. Questo fenomeno è ciò che Tatar e Horenzyck (2003) identificano come “*diversity-related burnout*”, *burnout* legato alla diversità, una declinazione specifica nel *burnout* di insegnanti che lavorano in un contesto con alta densità etnica-culturale, e che definisce l’impatto potenzialmente negativo della diversità etnica sul benessere degli insegnanti. Ciononostante, gli stessi autori hanno notato che in scuole con una percentuale più alta di diversità etnica i livelli di *burnout* degli insegnanti erano minori, rispetto a scuole con una bassa percentuale (Tatar & Horenzyck, 2003). Quando gli insegnanti si sentono preparati ad affrontare la

diversità, sentono una maggiore competenza e sono più soddisfatti del loro lavoro, e insegnanti che lavorano in classi multiculturali potrebbero aver già sviluppato strategie didattiche adatte, accrescendo il loro senso di autoefficacia nel lavoro con studenti di una cultura diversa (Thijs et al., 2012). Per esempio, quando gli insegnanti adottano un approccio multiculturale nelle loro pratiche didattiche, ovvero si rivolgono adeguatamente ai bisogni degli studenti, valorizzano le diverse culture e sostengono un accesso equo alle opportunità educative per tutti (E. L. Brown, 2004), hanno meno probabilità di sviluppare burnout legato alla diversità (Dubbeld et al., 2019). Poiché dalla letteratura emergono risultati incoerenti per quanto riguarda la composizione etnica della scuola e il burnout degli insegnanti, è evidente che i processi sottostanti a questa associazione debbano essere meglio esaminati. Da un lato, è possibile che gli insegnanti che lavorano in contesti altamente multiculturali, percepiscano gli studenti come più problematici a cui insegnare e che per questo sviluppino burnout, dall'altro il pregiudizio etnico potrebbe mediare l'associazione tra la composizione etnica della scuola e il burnout degli insegnanti (Renzulli et al., 2011).

3.1.1.1 Composizione etnica, “teachability” e burnout

Il concetto di “*teachability*”, letteralmente tradotto in italiano con “insegnabilità”, riflette la percezione degli insegnanti della facilità/difficoltà con cui è possibile insegnare agli studenti.

Gli insegnanti generalmente valutano gli studenti di etnia minoritaria come meno insegnabili rispetto agli studenti dell'etnia maggioritaria (Tenenbaum & Ruck, 2007; Van Maele & Van Houtte, 2011; Vervaet et al., 2016), probabilmente a causa delle caratteristiche stereotipiche che vengono loro attribuite, e che portano gli insegnanti a percepirli come aventi più problemi comportamentali (Gregory et al., 2010) e meno motivazione (Agirdag et al., 2013). Le aspettative sul comportamento degli studenti di minoranze etniche sono addirittura peggiori delle aspettative sui risultati accademici; gli insegnanti intervengono maggiormente in maniera punitiva quando ad essersi comportati male sono gli studenti delle minoranze etniche rispetto a quando sono gli studenti della maggioranza (Glock, 2016).

Insegnanti che lavorano in contesti con un'alta densità etnica, si trovano di fronte a sfide che non sempre sono pronti ad affrontare (Tatar & Horenczyk, 2003), ed è possibile che ci siano più conflitti interetnici (Goldsmith, 2004). Inoltre, gli studenti di etnia minoritaria spesso non padroneggiano la lingua condivisa a scuola, e ciò potrebbe richiedere agli insegnanti più tempo e sforzi nell'insegnamento. È probabile che gli insegnanti che lavorano in contesti con un'alta percentuale di studenti di etnia minoritaria arriveranno a lasciare la scuola (Scafidi et al., 2007), proprio a causa della presenza di studenti di minoranze etniche. Oltre a ciò, anche lo status socioeconomico gioca un ruolo nella percezione di insegnabilità che gli insegnanti hanno delle minoranze etniche (Agirdag, 2018). In uno studio di Amitai et al. (2020) che ha indagato l'associazione tra l'insegnabilità percepita e il burnout degli insegnanti, i risultati hanno mostrato che la diversità etnica delle scuole contribuisce all'esaurimento emotivo a causa della minore percezione di insegnabilità degli studenti da parte degli insegnanti.

3.1.1.2 Pregiudizio etnico e burnout

Come si è visto nel primo capitolo, quando si parla di pregiudizio etnico si fa riferimento ad un aspetto affettivo di antipatia verso gli studenti di etnia minoritaria, che insieme ad un aspetto cognitivo fatto di stereotipi e credenze, porta ad una discriminazione dei membri di gruppi minoritari. Ad oggi, sono pochissimi gli studi che indagano il ruolo del pregiudizio etnico come possibile fattore che influenza il benessere degli insegnanti. In ogni caso, il pregiudizio etnico spesso riflette un concetto più ampio di come le persone vedono il mondo, piuttosto che uno specifico atteggiamento nei confronti di un gruppo minoritario. Su questo presupposto, alcuni studi si sono concentrati sugli approcci utilizzati dagli insegnanti, dai quali si possono dedurre le credenze stereotipate e il pregiudizio esplicito che li guidano.

Si possono individuare due macro-approcci alla diversità: multiculturalismo e egualitarismo. Il primo enfatizza le differenze intergruppo, e le valuta come un arricchimento (Hachfeld et al., 2011; Hahn et al., 2010). Ciò implicherebbe tenere conto delle caratteristiche peculiari degli studenti di etnia minoritaria, enfatizzando le loro specificità legate alla cultura, e adattando le pratiche d'insegnamento alle differenze interculturali presenti nel contesto scolastico. Il secondo approccio, l'egualitarismo o anche detto "*colorblindness*", implica che chi interagisce con

persone con un background etnico-culturale diverso dal proprio, guardi al di là dell'etnia, trattandole in maniera appunto, egualitaria. Questi due approcci, applicati ad un contesto scolastico, si traducono in una sottostima delle differenze etniche da un lato, e dall'altro fanno sì che gli insegnanti si concentrino sul trovare un terreno comune enfatizzando le analogie tra studenti con differente provenienza culturale. Nonostante entrambi gli approcci siano una manifestazione di atteggiamenti positivi nei confronti di studenti di etnia minoritaria (Hachfeld et al., 2011; Hahn et al., 2010, 2014), è stato riscontrato che adottare pratiche didattiche di tipo egualitario, fa sì che si sviluppi un orientamento prevenuto nell'interazione con l'altro (Vorauer et al., 2009), che può portare alla formazione di atteggiamenti negativi impliciti (Correll et al., 2002). D'altronde, questi due approcci sono influenzati dalle credenze stereotipiche degli insegnanti nei confronti del multiculturalismo (Y. Passiatore et al., 2016; Ylenia Passiatore et al., 2019), e dal loro pregiudizio etnico. Quando gli insegnanti mostrano un elevato pregiudizio esplicito, risultano meno disposti ad adattare le loro pratiche educative al contesto multiculturale, e meno propensi alla promozione del rispetto reciproco tra studenti di differenti etnie (Kumar & Hamer, 2012). Al contrario, adottare pratiche di tipo multiculturale in classe, rifletterebbe una maggiore attenzione sulle interazioni interetniche (Vorauer et al., 2009), una maggiore empatia e ad una più forte percezione e accettazione delle differenze culturali (Wolsko et al., 2000).

In uno studio di Gutentag et al. (2018), si è indagata la relazione tra i diversi approcci alla diversità e il rischio di burnout negli insegnanti, dimostrando che contribuiscono nella previsione del burnout legato alla diversità degli insegnanti. Nello specifico, gli autori hanno dimostrato che quando gli insegnanti percepivano lo studente di etnia minoritaria come una risorsa e non come un problema, i loro livelli di burnout diminuivano, mentre aumentava la percezione del senso di autoefficacia. Un altro studio, di Amitai et al. (2020), ha affrontato il pregiudizio etnico in via diretta, analizzando l'effetto sul benessere degli insegnanti. I risultati sono chiari: quando gli insegnanti presentano alti livelli di pregiudizio etnico i livelli di burnout aumentano. In particolare, non solo aumentano i livelli di esaurimento emotivo, ma quando gli insegnanti mostrano un pregiudizio etnico più alto, questo è associato con una maggiore depersonalizzazione nei confronti degli

studenti, e una maggiore negatività nella percezione di insegnabilità degli studenti di minoranze etniche.

Questi dati mostrano che semplicemente lavorare in contesti altamente multiculturali non è sufficiente per migliorare il benessere degli insegnanti, così come suggerirebbe l'ipotesi della mera esposizione (Zajonc, 1968). Piuttosto, potrebbe essere che il pregiudizio diminuisca a seguito di interazioni favorevoli con i membri dell'*outgroup*, secondo i principi della teoria del contatto (Allport, 1954). Quando la scuola presenta le giuste condizioni, il contatto interetnico potrebbe portare ad una riduzione del pregiudizio e quindi potenzialmente ad un minor rischio di burnout per gli insegnanti e una maggiore soddisfazione sul lavoro (Pettigrew et al., 2011). Inoltre, quando le scuole con un'alta percentuale di diversità etnica sono già organizzate per gestire la popolazione studentesca senza pregiudizi etnici, anche gli insegnanti si sentono più preparati nella gestione della diversità etnica in classe, con un conseguente aumento della soddisfazione sul lavoro (Tatar & Horenczyk, 2003). Al contrario, stereotipi negativi e i pregiudizi possono avere un effetto dannoso sull'intera scuola (Agirdag et al., 2013) e influenzare di conseguenza i livelli di stress degli insegnanti e il loro benessere.

In sintesi, quando gli insegnanti non hanno un elevato pregiudizio etnico, il loro approccio verso la multiculturalità, la loro percezione di insegnabilità degli studenti di etnia minoritaria e il loro senso di autoefficacia, migliorano, migliorando nel complesso la loro esperienza lavorativa e riducendo così la loro possibilità di sperimentare burnout.

3.2 Autoefficacia degli insegnanti

Il costrutto di autoefficacia si basa sulla teoria socio-cognitiva di Bandura (1997). L'autoefficacia degli insegnanti è concettualizzata come una credenza personale relativa alla propria capacità di eseguire specifici compiti di insegnamento ad un determinato livello di qualità, in una determinata situazione (Dellinger et al., 2008). Skaalvik e Skaalvik (2007) hanno dato una simile definizione, descrivendo l'autoefficacia degli insegnanti come "la convinzione dei singoli insegnanti nella loro capacità di pianificare, organizzare e svolgere le attività necessarie per raggiungere determinati obiettivi educativi" (p. 612). E ancora,

troviamo la definizione di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) che, basandosi sulla teoria cognitiva sociale, hanno definito l'autoefficacia dell'insegnante come il "giudizio delle proprie capacità di ottenere i risultati desiderati di motivazione e apprendimento degli studenti, anche tra quelli che possono essere difficili o demotivati" (p. 783). Secondo le autrici, è possibile identificare tre diverse dimensioni dell'autoefficacia degli insegnanti: il coinvolgimento degli studenti, la gestione della classe e le pratiche didattiche (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). La prima dimensione dell'autoefficacia è definita come la percezione dell'insegnante di essere in grado di motivare anche gli studenti difficili e disinteressati (N. K. Martin et al., 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), ed è risultata particolarmente associata ai livelli di esaurimento emotivo (H. Wang et al., 2015). L'autoefficacia nella gestione della classe invece, descrive le credenze degli insegnanti circa la loro capacità di mantenere l'ordine e l'organizzazione nella classe (Emmer & Hickman, 1991). Poiché la disciplina in classe è una delle principali preoccupazioni per gli insegnanti (Tsouloupas et al., 2010), questa dimensione dell'autoefficacia è particolarmente rilevante. La ricerca ha dimostrato infatti che una minore autoefficacia nella gestione della classe è associata ad un elevato cinismo e ad una maggiore mancanza di realizzazione personale (Brouwers & Tomic, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Infine, la terza dimensione dell'autoefficacia riguarda la capacità di adattare prontamente le proprie strategie didattiche ai bisogni degli studenti (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Anche quest'ultima dimensione risulta avere una forte relazione negativa con il cinismo dell'insegnante verso gli studenti (Khani & Mirzaee, 2015), dimostrando che può essere per gli insegnanti un fattore protettivo dal rischio di burnout. In generale, quando gli insegnanti hanno livelli più alti di autoefficacia, si sentono più sicuri della loro capacità di gestire i comportamenti in classe, mostrano più impegno (Dicke & Stebner, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2014) e sono più pronti ad attuare pratiche didattiche efficaci (Kumar & Hamer, 2012). Un'elevata autoefficacia degli insegnanti è associata a diversi risultati positivi, sia per gli insegnanti stessi —in termini di benessere personale e professionale (Bardach et al., 2021) — sia per gli studenti, per un effetto a cascata tale che, poiché migliora la qualità didattica degli

insegnanti (Zee & Koomen, 2016), migliorano i risultati degli studenti (Prewett & Whitney, 2021) e aumenta la loro motivazione (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

L'autoefficacia nell'insegnamento e il burnout sono fortemente e negativamente correlati (Prewett & Whitney, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). Nel loro studio, Dicke et al. (2014) hanno mostrato che gli insegnanti con livelli più alti di autoefficacia percepita nella gestione della classe hanno anche riportato meno interruzioni in classe, e hanno avuto meno sentimenti di esaurimento emotivo. La relazione tra autoefficacia e le svariate componenti del benessere, come bassi livelli di burnout e stress lavoro-correlato, è comprovata in letteratura, come ben emerge dalla sintesi di Aloe e colleghi (2014). Nella metanalisi di Aloe et al. (2014), gli autori si concentrano sull'associazione tra l'autoefficacia percepita nella gestione della classe in insegnanti in servizio e le tre componenti del burnout. I risultati dimostrano come il cattivo comportamento degli studenti e, correlativamente, la percezione degli insegnanti di essere incapaci nella gestione efficace del comportamento dirompente, siano fattori che contribuiscono in maniera significativa al burnout. D'altra parte, emerge come livelli più elevati di autoefficacia nella gestione della classe agiscano come fattore protettivo nella prevenzione del burnout. Ma per quanto l'autoefficacia possa essere un fattore protettivo per il burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2021), i sentimenti di burnout possono influenzare negativamente l'autoefficacia degli insegnanti (Dicke et al., 2015; Lauermann & König, 2016; H. Wang et al., 2015). Infatti, quando gli insegnanti sperimentano alti livelli di stress, si sentono meno efficaci nelle loro tecniche di gestione della classe (Reinke et al., 2013).

3.2.1 Autoefficacia degli insegnanti e minoranze etniche

Un altro aspetto importante che deriva dagli elevati livelli di autoefficacia degli insegnanti, oltre all'aumentata competenza nel gestire il cattivo comportamento degli studenti e quindi la minore probabilità di sperimentare sentimenti di burnout (Prewett & Whitney, 2021; Tsouloupas et al., 2010), è che fanno meno affidamento sulle informazioni che hanno a riguardo del background sociale e etnico degli studenti e sui precedenti risultati accademici, nei loro giudizi (Podell & Soodak, 1993). Come nel caso del burnout, le percezioni degli insegnanti degli studenti di

minoranze etniche come problematici possono influenzare i loro sentimenti di autoefficacia nell'insegnamento. Difatti, Glock, Kleen e Morgenroth (2019) hanno riscontrato livelli più bassi di autoefficacia in insegnanti che si trovano a dover affrontare un contesto scolastico altamente diversificato sul versante etnico-culturale, nonché livelli più alti di burnout. È possibile che, se gli insegnanti percepiscono gli studenti delle minoranze etniche come studenti più difficili ai quali insegnare, perdano fiducia nella loro efficacia di insegnamento (Amitai et al., 2020). Comunque, ci sono evidenze che mostrano come l'autoefficacia possa essere influenzata anche dai pregiudizi etnici degli insegnanti. Per esempio, atteggiamenti etnici più positivi sono stati associati a credenze di autoefficacia maggiore per quanto riguardava l'insegnamento agli studenti di minoranze etniche (Glock et al., 2018), e un'autoefficacia maggiore è stata associata a livelli di pregiudizio etnico più bassi (Glock & Kleen, 2019b). Questi risultati ci indicano che, quando gli insegnanti hanno atteggiamenti meno negativi nei confronti degli studenti di etnia minoritaria, li percepiscono meno problematici, e si sentono più efficaci nel gestire la classe e nelle loro strategie didattiche.

L'autoefficacia deriva dalla consapevolezza e dalla fiducia che una persona ha sulle proprie capacità. Pertanto, la capacità di focalizzare l'attenzione sul momento presente, mantenendo un orientamento di apertura con un atteggiamento non giudicante, in altre parole la *mindfulness* (Bishop et al., 2004), può influenzare le percezioni degli insegnanti sulle loro capacità. Quando gli insegnanti sono più presenti nel momento, riportano una maggiore autoefficacia, più fiducia nell'affrontare gli studenti difficili e una migliore capacità di rimanere pazienti (Rupprecht et al., 2017).

3.3 Mindfulness e benessere degli insegnanti

Il costrutto di *mindfulness* si riferisce ad un processo di autoregolazione dell'attenzione, al fine di essere pienamente presenti nel qui-e-ora in modo non giudicante (Bishop et al., 2004; Young, 2016). Inoltre, è possibile individuare una seconda componente del costrutto, per cui viene definita la *mindfulness* come “un particolare orientamento verso le proprie esperienze nel momento presente, un orientamento che è caratterizzato da curiosità, apertura e accettazione” (Bishop et

al., 2004, p. 232). Per queste sue caratteristiche, la mindfulness è considerata come uno dei requisiti desiderabili a livello professionale per un insegnamento efficace (Jennings & Greenberg, 2009). La mindfulness, grazie all'aumento della consapevolezza, aiuta gli insegnanti a fare un uso più efficace delle risorse di promozione del benessere e di insegnamento, già in loro possesso.

La *mindfulness* può essere distinta in mindfulness “di stato” o “di tratto” (Kiken et al., 2015). Quando la mindfulness è concettualizzata come stato, ci si riferisce all'effetto di una meditazione o di un intervento di mindfulness, mentre quando ci si riferisce alla mindfulness di tratto si intende la predisposizione ad essere *mindful* nella vita quotidiana (K. W. Brown et al., 2007). Quindi, gli “insegnanti *mindful*” non sono semplicemente quegli insegnanti che praticano la mindfulness, ma sono insegnanti che usano la mindfulness per migliorare il loro benessere e il loro comportamento in classe e le relative pratiche didattiche (Klingbeil & Renshaw, 2018).

È ormai ampiamente riconosciuto che la mindfulness porti a numerosi benefici per l'individuo, attenuando i sintomi di ansia e depressione (Khoury et al., 2013), e aumentando i livelli di benessere e migliorando la salute sia mentale (Keng et al., 2011; Khoury et al., 2015), che fisica (Keng et al., 2011). Nei contesti educativi, diversi interventi basati sulla mindfulness (*Mindfulness Based Intervention*; MBI) sono risultati migliorare con successo il benessere degli insegnanti (Bardach et al., 2021). Gli MBI agiscono sulla mindfulness di stato attraverso una molteplicità di pratiche. Tra queste troviamo, ad esempio, pratiche di riflessione guidata, training di rilassamento, yoga e meditazione, esercizi di respirazione e consapevolezza corporea, discussioni di gruppo sulla pratica della mindfulness, attività di *role playing* in gruppo, e training di equilibrio emotivo.

La ricerca sulla mindfulness è cresciuta esponenzialmente negli ultimi 20 anni (K. W. Brown et al., 2015). Ci da una conferma di questo anche la recente review integrativa di Bardach et al. (2021), nella quale sono state selezionate ben 8 tra revisioni e metanalisi. Gli autori hanno indagato il ruolo delle varie caratteristiche psicologiche degli insegnanti, nel loro benessere, nella loro efficacia e nelle relazioni interpersonali con più attori (es. studenti, colleghi, genitori), e dal loro lavoro emerge chiaramente il ruolo rilevante e positivo della mindfulness nel

benessere degli insegnanti. Tra gli studi selezionati, spicca la review di Lomas et al. (2017) nella quale appare evidente come interventi di mindfulness diminuiscano i livelli di stress, tensione, ansia e depressione, burnout, angoscia e rabbia, per un complessivo aumento del benessere e della soddisfazione, in insegnanti in servizio e in formazione. Klingbeil e Renshaw (2018) ci forniscono una metanalisi con un campione molto ampio di studi, sulla mindfulness degli insegnanti in servizio. Oltre all'effetto positivo sul benessere, gli autori mettono in luce anche un possibile effetto degli interventi di mindfulness sulle strategie didattiche, il clima della classe e l'autoefficacia degli insegnanti. In sintesi, gli MBI tra gli insegnanti hanno evidenziato che la mindfulness è in grado di ridurre lo stress e il burnout degli insegnanti e migliorare il loro benessere generale (Bardach et al., 2021; Beshai et al., 2016; Emerson et al., 2017; Flook et al., 2013; Klingbeil & Renshaw, 2018; Lomas et al., 2017).

È stato dimostrato inoltre, che la *mindfulness* di tratto ha un impatto sulla percezione del carico di lavoro e dello stress degli insegnanti, ed è quindi in grado di attenuare l'impatto di questi fattori sul burnout degli insegnanti (Guidetti et al., 2019). In più, gli insegnanti con livelli più alti di mindfulness di tratto percepiscono il loro lavoro come più significativo, migliorando la percezione delle loro risorse personali (Guidetti et al., 2019). Gli insegnanti *mindful* sono più fiduciosi quando devono affrontare studenti difficili e richieste in classe (Rupperecht et al., 2017) e quando sentono un'elevata autoefficacia (Emerson et al., 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018).

3.3.1 *Mindfulness e pregiudizio etnico*

Anche se la mindfulness è sempre più riconosciuta come una pratica che porta numerosi benefici personali, solo recentemente si è evidenziato l'impatto più ampio della meditazione sulle relazioni sociali e intergruppi. Poiché la mindfulness è una pratica contemplativa che porta a riflettere sulle percezioni e gli atteggiamenti e promuove la capacità di *perspective taking*⁹ ed empatia degli individui, interventi

⁹ Letteralmente "*assunzione di prospettiva*", indica il "processo cognitivo attivo di immaginare il mondo dal punto di vista di un altro o di immaginarsi nei panni di un altro per capirne il punto di

che incorporano questa pratica sono stati valutati particolarmente adatti a ridurre gli atteggiamenti negativi e il pregiudizio (Berger et al., 2018). La mindfulness è caratterizzata da apertura, accettazione e curiosità —anche verso gli altri— e uno degli obiettivi principali è il focus sul momento presente, per il riconoscimento delle costruzioni mentali, come le sensazioni, i sentimenti e i pensieri, che potrebbero essere (o no) negativi e prevenuti. Il pregiudizio dunque, può essere influenzato positivamente dalla mindfulness.

È ampiamente documentato che il pregiudizio sia associato a profondi esiti negativi con conseguenze osservate a livello educativo, sociale, fisico e psicologico (Inzlicht et al., 2011; Rutland & Killen, 2015; Schmitt et al., 2014). Ad oggi, la maggior parte degli interventi di riduzione di stereotipi e pregiudizi si è basata sulla teoria del contatto intergruppo di Allport (Berger et al., 2018), per cui vengono previsti contatti mirati con i membri dell'*outgroup* per creare un contesto nel quale gli individui possano rimodulare le proprie categorizzazioni rigide all'origine dei pregiudizi, e promuovere sentimenti positivi l'*outgroup* (Pettigrew & Tropp, 2008). Solo recentemente il campo degli interventi di riduzione del pregiudizio, si è aperto integrando aspetti socio-cognitivi dell'individuo. I sostenitori di questo modello affermano che il cambiamento degli atteggiamenti intergruppi possa avvenire agendo indirettamente sulle abilità sociali, cognitive e morali degli individui, tra cui la categorizzazione sociale, l'empatia e il ragionamento morale (Aboud, 2008; Rutland & Killen, 2015).

Sebbene siano ancora pochi gli studi in cui hanno condotto interventi di mindfulness per ridurre specificatamente il pregiudizio, le evidenze accumulate finora ne confermano il ruolo significativo. Hutcherson et al. (2008) hanno indagato l'effetto di una forma specifica di mindfulness basata sulla compassione, la *Loving Kindness Meditation* (LKM), sulle connessioni sociali. Gli autori hanno scoperto che i partecipanti, dopo una meditazione breve guidata di soli 7 minuti, hanno aumentato la positività esplicita verso sé stessi, gli altri conosciuti e sconosciuti, mentre quella implicita aumentava verso sé stessi e gli altri familiari, ma non gli

vista visivo, i pensieri, le motivazioni, le intenzioni e/o le emozioni” (Ku et al., 2015, pp. 94–95, traduzione dall'inglese dell'autrice)

altri non conosciuti. Siccome è più semplice agire sui pregiudizi espliciti piuttosto che su quelli impliciti, poiché le persone tipicamente regolano le loro espressioni esplicite per una questione di desiderabilità sociale, Hutcherson et al. (2008) hanno convenuto che una meditazione di 7 minuti non era sufficiente a ridurre i pregiudizi impliciti verso gli altri, coerentemente con l'idea che è necessaria una pratica estesa di meditazione per inibire i pregiudizi impliciti intergruppo. Studi successivi hanno confermato questa ipotesi. Ad esempio Kang et al. (2013), hanno mostrato un effetto positivo della LKM sia sui pregiudizi espliciti che su quelli impliciti verso gli *outgroups* (neri; senz'altro). I partecipanti che hanno praticato la mindfulness per 6 settimane, hanno mostrato riduzioni significative nei pregiudizi impliciti verso entrambi gli *outgroups*, rispetto ai gruppi di controllo. Nessun effetto è stato trovato per gli atteggiamenti espliciti (Kang et al., 2013).

Lueke e Gibson (2015) si sono chiesti se una breve meditazione basata sulla mindfulness potesse ridurre la negatività degli atteggiamenti impliciti verso etnia e età. Nel loro studio hanno scoperto che una sessione di mindfulness di 10 minuti ha ridotto significativamente gli atteggiamenti impliciti negativi verso gli *outgroups*, attenuando le associazioni automatiche di categorizzazione implicita (misurate attraverso lo IAT). In un esperimento di follow-up, Lueke e Gibson (2016) hanno dimostrato che i partecipanti che hanno partecipato alle pratiche di mindfulness diminuivano i pregiudizi etnici impliciti verso i membri dell'*outgroup* e mostravano meno comportamenti di discriminazione razziale rispetto al gruppo di controllo.

Sempre attraverso interventi di mindfulness, Ramsey e Jones (2015) hanno dimostrato che insegnanti di scuola primaria e secondaria, dopo un intervento di riduzione dello stress basato sulla mindfulness, hanno ridotto significativamente la propensione a ostracizzare gli altri, in particolare quelli che erano socialmente esclusi.

La ricerca ha dimostrato che le persone più consapevoli di sé mostrano meno pregiudizi espliciti (Verhaeghen & Aikman, 2020): è probabile che la consapevolezza che viene acquisita tramite pratiche di mindfulness migliori le capacità degli individui di analizzare la percezione che hanno degli altri, e avere uno sguardo non giudicante e che, quindi, li liberi da schemi di pensiero rigidi (come gli stereotipi e i pregiudizi). La meditazione mindfulness sembrerebbe essere

una strategia efficace per aiutare gli individui a superare le associazioni automatiche a livello implicito (Hutcherson et al., 2008; Kang et al., 2013; Lueke & Gibson, 2015, 2016), e di conseguenza aumentare comportamenti prosociali (Berry et al., 2020; Donald et al., 2019) e diminuire quelli discriminatori (Lueke & Gibson, 2016; Ramsey & Jones, 2015).

Si è visto che uno dei meccanismi principali per cui risulta efficace l'applicazione della mindfulness negli interventi di riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi può essere spiegato grazie alla teoria dello sviluppo socio-cognitivo del pregiudizio. All'interno di questo quadro teorico, per la riduzione del pregiudizio diventa un meccanismo fondamentale la capacità di assumere prospettive altrui (Aboud, 2008), processo altamente facilitato dalla mindfulness. In secondo luogo, si potrebbe spiegare l'effetto della mindfulness all'interno della *broaden-and-build theory*, letteralmente la teoria dell'ampliamento e della costruzione (Fredrickson, 2001). La teoria suggerisce che le emozioni positive, come la compassione, e le capacità cognitive in termini di flessibilità, apertura mentale, empatia e *perspective-taking*, che vengono ampliate dalla mindfulness, facilitino e motivino cambiamenti nelle interazioni sociali intergruppi (Fredrickson, 2001; Nelson, 2009). Coltivare capacità di mindfulness permette agli individui di soffermarsi di più sui propri valori, e guardare le norme sociali, spesso veicolo di stereotipi e pregiudizi, con più distacco (Brenick & Romano, 2016; Rutland & Killen, 2015).

La riduzione del pregiudizio prodotta dalla mindfulness, oltre ad avere chiari effetti positivi sugli altri, giova anche agli individui stessi, secondo una sequenza per cui gli individui *mindful* mostrano meno *bias* automatici e sono più psicologicamente flessibili (Lueke & Gibson, 2015), il che porta a ridurre le forti reazioni emotive negative (Ostafin & Kassman, 2012), e potrebbe quindi giocare un ruolo protettivo nella possibilità di sperimentare sentimenti di *burnout* (Lomas et al., 2017; Luken & Sammons, 2016).

A questo punto è chiaro come la mindfulness giochi un ruolo chiave nel ridurre i pregiudizi, il *burnout* degli insegnanti e nell'aumentare l'autoefficacia degli insegnanti. Mentre gli effetti della mindfulness di stato tra gli insegnanti sono stati ampiamente studiati, c'è una mancanza di ricerca sulla mindfulness di tratto degli insegnanti. Inoltre, ciò che ad oggi ancora non è noto è come la mindfulness

influenza le aspettative degli insegnanti sulle prestazioni degli studenti, interagendo con le variabili di cui sopra.

CAPITOLO 4

Studio I: Le aspettative implicite degli insegnanti e degli insegnanti in formazione verso il rendimento accademico degli studenti appartenenti a minoranze etniche

Durante l'ultimo decennio, il corpo di ricerca che indaga gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso diversi gruppi di studenti, in particolare verso i gruppi di minoranza etnica, è stato costantemente in aumento. L'*Implicit Association Test* (IAT) è il principale test utilizzato per questo scopo in questo ambito. Tuttavia, ciò che è stato trascurato finora è l'indagine delle aspettative accademiche implicite verso gli studenti di minoranza etnica negli insegnanti. Così, l'obiettivo dello studio presentato in questo capitolo è quello di impiegare il *Relational Responding Task* (RRT; De Houwer et al., 2015) nel contesto educativo. L'utilizzo di questo test ha permesso di valutare le aspettative stereotipate degli insegnanti in un modo più completo di quanto altre misure implicite avrebbero permesso. È stato somministrato lo IAT per valutare gli atteggiamenti impliciti e il RRT per valutare le aspettative implicite in un campione di insegnanti e insegnanti in formazione in Italia. È stato anche somministrato un questionario per valutare il pregiudizio etnico esplicito. I risultati mostrano atteggiamenti impliciti negativi degli insegnanti e aspettative implicite a sfavore degli studenti di etnia minoritaria, mentre il pregiudizio esplicito è basso.

Lo studio in questo capitolo è tratto dall'articolo attualmente *under review*:

Costa, S., Pirchio, S., and Glock, S. (2022). "Teachers' and Preservice Teachers' Implicit Expectations of Ethnic Minority Students' Academic Performance." *Manuscript Submitted for Publication*.

4.1 Introduzione

La maggior parte delle ricerche che hanno valutato gli atteggiamenti impliciti nei confronti degli studenti appartenenti a minoranze etniche ha utilizzato l'*Implicit Association Test* (IAT; Greenwald et al., 1998), mentre altri metodi impliciti sono stati utilizzati meno frequentemente (Costa, Langher, et al., 2021; Denessen et al.,

2020). Sebbene lo IAT possa essere utilizzato anche per valutare le aspettative implicite sui gruppi (Greenwald & Lai, 2020), non viene impiegato spesso, in parte perché le aspettative stereotipate non possono essere facilmente espresse con singole parole (De Houwer et al., 2015). Infatti, spesso per indicare credenze e aspettative sono necessarie frasi o espressioni complete. Grazie al *Relational Responding Task* (RRT) introdotto da De Houwer e colleghi (2015), è possibile catturare le aspettative stereotipiche a livello implicito in un modo più approfondito.

Nello IAT, ai partecipanti viene chiesto di categorizzare diversi stimoli in due categorie di concetti (ad esempio, “persone nere” e “persone bianche”) e due categorie di attributi (ad esempio, “buono” e “cattivo”). Gli stimoli che rappresentano ciascuna delle categorie appaiono al centro dello schermo del computer, e ai partecipanti viene chiesto di categorizzarli il più velocemente possibile nella categoria appropriata posta nell’angolo dello schermo premendo uno dei due tasti del computer (di solito “E” per le categorie sul lato sinistro dello schermo e “I” per le categorie sulla destra). Il test è composto da sette blocchi. Nei blocchi di pratica, ai partecipanti viene chiesto di classificare gli stimoli in due categorie (ad esempio, per ordinare le parole negative e positive nelle categorie “cattivo” o “buono”), mentre nei blocchi critici, le quattro categorie appaiono insieme, condividendo lo stesso tasto di risposta (ad esempio, il tasto “E” per le persone nere e “buono”, il tasto “I” per le persone bianche e “cattivo”), con le coppie delle categorie invertite la seconda volta che appaiono (ad esempio, il tasto “E” per le persone bianche e “buono”, “I” per le persone nere e “cattivo”).

Esaminando quale coppia di categorie viene categorizzata più velocemente, è possibile dedurre quali categorie sono più fortemente associate nella memoria di chi esegue il test. Ad esempio, se la categorizzazione degli stimoli è più veloce quando le coppie “persone nere” e “cattivo” (e “persone bianche” e “buono”) condividono il tasto di risposta, piuttosto che quando “persone nere” e “buono” (e “persone bianche” e “cattivo”) condividono il tasto di risposta, significa che c’è una preferenza implicita per le persone bianche rispetto a quelle nere.

Nel RRT, ai partecipanti viene chiesto di rispondere “come se” fossero d’accordo con certe credenze e in disaccordo con altre (ad esempio, rispondere “vero” ad affermazioni come “i fiamminghi sono più intelligenti degli immigrati”,

e rispondere “falso” all’affermazione “i fiamminghi sono più stupidi degli immigrati”; De Houwer et al., 2015). La struttura del RRT somiglia alla struttura dello IAT ed è quindi di facile comprensione. Per scoraggiare i partecipanti a cambiare la posizione delle categorie “vero” e “falso” durante la RRT, De Houwer e colleghi (2015) hanno incluso stimoli induttori (*inducer stimuli*), costituiti da sinonimi delle parole “vero” e “falso” (ad esempio, “corretto” o “sbagliato”). Basandosi anch’esso sul paradigma dei tempi di reazione, più veloce è la categorizzazione delle frasi coerenti con una certa idea e “vero”, più forte è quell’aspettativa implicita nel partecipante. Ciò significa che, se il partecipante è più veloce nel compito di categorizzazione in cui le frasi pro-fiamminghi devono essere associate a “vero” (e le frasi pro-immigrati a “falso”), allora il partecipante molto probabilmente detiene la credenza implicita che i fiamminghi siano migliori degli immigrati.

4.2 *Obiettivi e ipotesi*

Con il presente studio, ci si è proposto di utilizzare l’RRT per misurare, per la prima volta, le aspettative stereotipiche implicite degli insegnanti sulle prestazioni accademiche degli studenti appartenenti a minoranze etniche, e di confrontare questa misura con lo IAT, una misura tradizionale degli atteggiamenti impliciti verso gli studenti appartenenti a minoranze etniche. Ad oggi, le aspettative stereotipiche implicite degli insegnanti verso studenti di minoranze etniche non sono ancora state studiate (Denessen et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019).

Si ipotizza che quando gli insegnanti si aspettano implicitamente che gli studenti della maggioranza etnica abbiano prestazioni migliori degli studenti delle minoranze etniche, tali insegnanti avranno di conseguenza aspettative implicite più negative sugli studenti delle minoranze etniche.

Corrispondentemente alla letteratura presa in esame, ci si aspetta che gli atteggiamenti impliciti e le aspettative implicite favoriscano gli studenti della maggioranza etnica. Inoltre, date le correlazioni non significative, o piuttosto basse, tra le misure implicite ed esplicite degli atteggiamenti degli insegnanti (Pit-ten Cate & Glock, 2019), non ci si aspetta correlazioni tra misure esplicite e implicite.

Già altri studi hanno indagato le relazioni tra atteggiamenti impliciti e misure esplicite di pregiudizio (Pit-ten Cate & Glock, 2019); ciò che manca ad oggi è un'indagine sulla relazione tra atteggiamenti impliciti valutati con lo IAT e aspettative implicite. Pertanto, in questo studio si è voluto indagare la relazione tra atteggiamenti impliciti e aspettative implicite oltre alle relazioni di queste due misure implicite con il pregiudizio esplicito.

4.3 Metodo

4.3.1 Partecipanti

Un totale di 93 insegnanti di scuola primaria italiana e insegnanti in formazione ($n = 28$) hanno partecipato allo studio. Ottantasei di loro erano donne, quattro uomini e tre hanno preferito non specificare il loro genere. Avevano un'età media di 41,7 ($DS = 14,3$) anni (da 22 a 66) e un'esperienza media di insegnamento di 17,0 ($DS = 13,2$) anni (da 6 mesi a 40 anni).

4.3.2 Strumenti

4.3.2.1 Misure implicite

Abbiamo usato due forme dell'*Implicit Association Test* (IAT; Greenwald et al., 1998) per valutare gli atteggiamenti impliciti verso gli studenti delle minoranze etniche. In una versione, sei immagini di persone adulte apparentemente italiane e sei immagini di adulti stranieri, di genere maschile e femminile, sono state presentate per rappresentare le categorie "Italiani" e "Stranieri". Otto aggettivi positivi (ad esempio, bello, onesto, simpatico) e otto negativi (ad esempio, brutto, triste, disonesto) sono stati utilizzati per rappresentare le categorie "positivo" e "negativo". Nella seconda versione, sette nomi italiani (es. Leonardo, Francesco, Riccardo) e sette nomi stranieri di minoranze etniche (es. Youssef, Amir, Mohamed) sono stati utilizzati per rappresentare le categorie "Studenti italiani" e "Studenti stranieri"; gli stessi 16 aggettivi della prima versione sono stati utilizzati per le categorie "Positivo" e "Negativo". L'affidabilità *split-half* per entrambi gli IAT è stata calcolata usando la correzione di Spearman-Brown ($r = .62$). Un *t*-test

a campioni indipendenti non ha mostrato differenze tra le due versioni dello IAT, $t(85) = 0.017, p = .89, d = 0.036$.

Per valutare le aspettative implicite degli insegnanti sulle prestazioni degli studenti delle minoranze etniche, è stato utilizzato il *Relational Responding Task* (RRT; De Houwer et al., 2015). Per questo compito, ai partecipanti è stato chiesto di rispondere “come se” fossero d’accordo con certe credenze, categorizzando frasi complete (vedi appendice A) come “vere” o come “false”. Cinque frasi affrontavano l’idea che gli studenti italiani fossero più capaci a scuola degli altri (ad esempio, “gli studenti italiani hanno voti migliori degli studenti stranieri”), e cinque frasi erano compatibili con l’idea che gli studenti italiani e stranieri fossero capaci allo stesso modo (ad esempio, “gli studenti italiani e stranieri sono ugualmente bravi”). Gli stimoli erano cinque parole sinonimi di “vero” e cinque di “falso” (ad esempio, “corretto” vs. “sbagliato”); ciò è stato fatto per minimizzare il rischio di ricodifica delle risposte (De Houwer et al., 2015). Il test di affidabilità *split-half* è stato calcolato ($r = .73$).

4.3.2.2 *Misura esplicita*

Per misurare il pregiudizio etnico esplicito, è stata utilizzata la “*Modern Racial Prejudice Scale*” (Akrami et al., 2000), adattando gli item per il campione italiano (ad esempio, “La discriminazione contro gli immigrati non è più un problema in Italia”) in accordo con la validazione italiana del questionario (Gattino et al., 2011). La scala è composta da nove item ($\alpha = .55$).

4.4 *Procedura*

I partecipanti sono stati contattati attraverso contatti personali o attraverso un precedente contatto con i Dirigenti delle scuole e Professori di Corsi di Laurea. Per 34 partecipanti, sono stati presi appuntamenti in presenza nelle scuole nelle quali lavoravano. Dopo l’inizio della pandemia di Covid-19 nel marzo 2020, ai restanti partecipanti è stato inviato un link per accedere al protocollo online tramite Inquisit Web. I test impliciti e il questionario sono stati presentati in un ordine randomizzato dopo che i partecipanti hanno fornito il consenso informato. Successivamente, il

questionario demografico è stato somministrato per valutare il sesso, l'età e l'esperienza di insegnamento dei partecipanti.

A trentaquattro insegnanti è stata somministrata la versione dello IAT contenente immagini. Le categorie erano “Italiani” vs “Stranieri” e “Positivo” vs “Negativo”. A 59 partecipanti è stato somministrato lo IAT con i nomi degli studenti (Figura 3). I tasti utilizzati, il numero di prove e l'ordine di presentazione dei blocchi erano gli stessi.

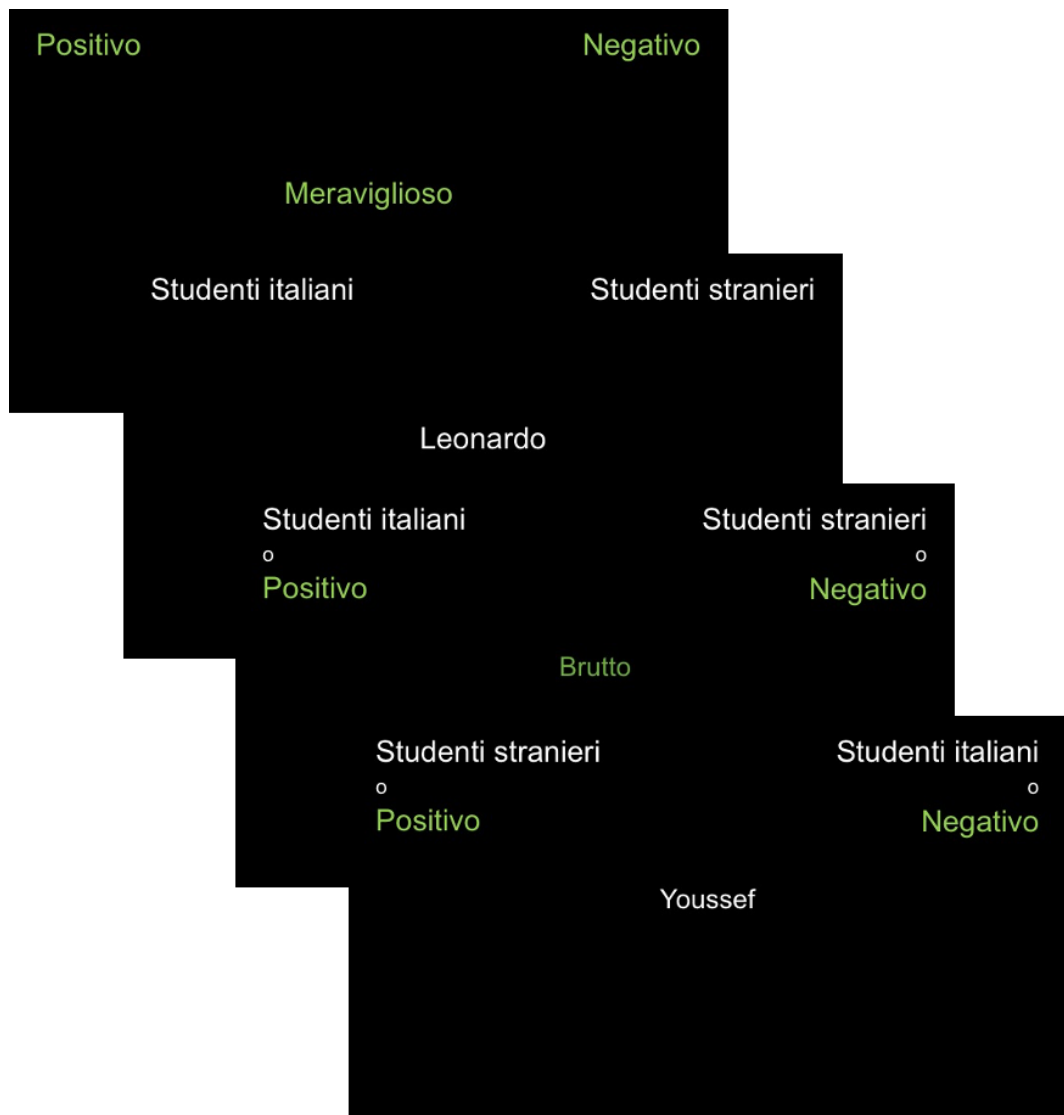


Figura 3. Schermate di esempio dei blocchi nell' "Implicit Association Test" (IAT)

Lo IAT consisteva in sette blocchi. Nel primo blocco (20 prove), ai partecipanti è stato chiesto di classificare nomi italiani e stranieri in due gruppi diversi (“studenti

italiani” e “studenti stranieri”). Nel secondo blocco (20 prove), hanno categorizzato gli aggettivi con una valenza positiva o negativa nelle due categorie “Positivo” e “Negativo”, rispettivamente. I due blocchi successivi (40 prove ciascuno) erano compiti di categorizzazione combinati: ai partecipanti è stato chiesto di premere il pulsante sinistro (“E”) quando appariva uno stimolo nella categoria “Studenti italiani” o nella categoria “Positivo” e il pulsante destro (“I”) quando appariva uno stimolo nella categoria “Studenti stranieri” o nella categoria “Negativo”. Il terzo blocco era un blocco di pratica, e il quarto blocco era un blocco “critico”. Il quinto blocco consisteva in un altro compito semplice di categorizzazione di 20 prove, ma con il posizionamento opposto delle categorie sullo schermo. Questo è stato fatto per evitare che le risposte fossero influenzate dalle posizioni spaziali precedentemente apprese dei nomi delle categorie (Schnabel et al., 2008). I blocchi 6 e 7 erano analoghi ai blocchi 3 e 4, con l’accoppiamento opposto delle categorie target e attributo. Ogni stimolo è stato presentato fino a quando il partecipante ha fornito una risposta; lo stimolo successivo appariva dopo un periodo di 250 ms. Le risposte errate erano seguite da una “X” rossa al centro dello schermo, e il partecipante non poteva andare avanti finché non veniva data la risposta corretta. L’ordine di presentazione dei blocchi (blocchi 3 e 4 e blocchi 6 e 7) è stato randomizzato tra i partecipanti.

L’ RRT comprendeva sette blocchi di compiti di categorizzazione (Figura 4). I tasti utilizzati per la categorizzazione erano “E” per la sinistra e “I” per la destra. Nel primo blocco di categorizzazione (20 prove), i partecipanti sono stati istruiti a categorizzare 10 stimoli (parole induttrici) che erano sinonimi di “vero” (cioè, vero, credibile, corretto, esatto, reale) o “falso” (cioè, falso, fasullo, scorretto, inesatto, irreal). Nel secondo blocco di prova della categorizzazione singola (20 prove), 10 frasi sono state presentate in modo casuale. La metà di esse indicava gli studenti italiani come migliori degli studenti stranieri e l’altra metà indicava gli studenti italiani e stranieri come ugualmente bravi. I partecipanti erano invitati a categorizzare ogni stimolo (nel modo più veloce e accurato possibile) come se fossero d’accordo con le affermazioni compatibili con l’idea che gli studenti italiani sono migliori a scuola degli studenti stranieri (quindi categorizzarle come “vere”) e a categorizzare come “false” le affermazioni che erano coerenti con l’idea che gli

studenti italiani e gli studenti stranieri sono ugualmente capaci a scuola. Le frasi sono state scelte in modo da essere il più omogenee possibili in termini di lunghezza e visivamente simili tra loro. Sono state discusse tra due o tre ricercatrici e revisionate da un esperto esterno. Il terzo e il quarto blocco erano blocchi combinati di 40 prove che includevano sia parole induttrici presentate in modo casuale, che frasi target. Il quinto blocco era un blocco di categorizzazione singola di 20 prove che includeva frasi target presentate a caso con un'inversione delle istruzioni di categorizzazione.



Figura 4. Schermate di esempio dei blocchi nel "Relational Responding Task" (RRT)

In questo blocco ai partecipanti veniva chiesto di categorizzare come vere le frasi “gli studenti italiani e stranieri sono ugualmente buoni” e come false le frasi “gli studenti italiani sono migliori degli studenti stranieri”. Infine, il sesto e il settimo blocco erano blocchi combinati di 40 prove che includevano parole induttrici e frasi target presentate in modo casuale. Per tutta la durata del test i partecipanti erano istruiti a classificare le parole induttrici in base al loro significato corretto. L’ordine dei blocchi di prova (blocchi 3 e 4 e blocchi 6 e 7) sono stati randomizzati tra i partecipanti. Gli intervalli tra i *trials* sono stati fissati a 250 ms, e ogni stimolo è stato presentato finché il partecipante non ha fornito una risposta. Le risposte errate erano seguite da una “X” rossa al centro dello schermo finché il partecipante non forniva la risposta corretta. A differenza dello IAT, le posizioni delle categorie (vero/falso) sullo schermo non cambiavano. Per l’intero compito, l’etichetta di risposta “vero” è stata presentata in alto a sinistra dello schermo, a cui corrispondeva il tasto “E”, e “falso” è stato mostrato nell’angolo superiore destro del monitor (corrispondente al tasto “I”). La stessa versione di RRT è stata somministrata a tutti i partecipanti e non sono state riscontrate differenze rispetto al metodo di somministrazione (online o in presenza) $t(91) = 1.26, p = .211, d = .27$.

Infine, i partecipanti hanno indicato il loro accordo con la scala del pregiudizio etnico, hanno compilato il questionario demografico e sono stati ringraziati.

4.5 *Risultati*

I partecipanti con latenze superiori a 10.000 ms o che avevano più del 10% di latenze più veloci di 300 ms sono stati rimossi, i trials errati (in cui hanno classificato erroneamente un nome arabo come italiano o viceversa o hanno classificato erroneamente un aggettivo positivo come negativo o viceversa) sono stati sostituiti con la media dei blocchi + 600ms (Greenwald et al., 2003). Per calcolare i punteggi *D*, è stato utilizzato l’algoritmo suggerito per lo IAT (Greenwald et al., 2003)¹⁰ per entrambi i test impliciti, utilizzando il pacchetto ‘IAT’ per R (D. Martin, 2016). Per l’RRT, sono stati considerati solamente i tempi

¹⁰ La sintassi per l’algoritmo utilizzato per il calcolo del punteggio *D* è fornita da Greenwald stesso ed è scaricabile sul suo sito: https://faculty.washington.edu/agg/iat_materials.htm

di reazione per le frasi (De Houwer et al., 2015). I punteggi IAT sono stati calcolati in modo che punteggi più alti indicassero atteggiamenti impliciti più negativi verso le minoranze etniche, e punteggi RRT in modo che i punteggi positivi riflettessero aspettative implicite negative più alte sugli studenti delle minoranze etniche.

Gli item del questionario sono stati ricodificati dove necessario, ed è stata calcolata la media in modo che valori più alti riflettessero livelli più alti di pregiudizio etnico. I casi con dati mancanti sono stati esclusi dalle analisi.

In un'analisi preliminare, un *t*-test a campioni indipendenti non ha mostrato differenze negli atteggiamenti impliciti degli insegnanti in servizio o in formazione, $t(84) = 0.253, p = .80, d = 0.06$, nelle aspettative implicite $t(84) = 1.61, p = .083, d = 0.41$, o nei pregiudizi etnici espliciti, $t(90) = 1.40, p = .163, d = 0.31$.

A questo punto, i *t*-test a un campione sono stati calcolati per indagare la differenza da zero per gli atteggiamenti impliciti ($M = 0.50, SD = 0.36$), $t(86) = 12.8, p < .001, d = 1.38$, e le aspettative implicite ($M = 0.16, SD = 0.50$), $t(86) = 2.90, p < .005, d = 0.31$. Per il pregiudizio esplicito, è stato calcolato un *t*-test a un campione per indagare la differenza tra la media empirica e la metà della scala (3) ($M = 2.09, SD = 0.47$), $t(92) = 18.5, p < .001, d = 1.92$.

Non sono state trovate correlazioni significative tra le misure (vedi Tabella 2).

Tabella 2. Correlazioni e p-values tra le tre misure (IAT, RRT, pregiudizio esplicito)

	RRT	Pregiudizio esplicito
IAT	-.127 (.242)	-.068 (.529)
RRT	-	.021 (.849)

* $p < .05$.

4.6 *Discussione e limiti*

Proprio come viene evidenziato da ricerche precedenti (vedi per esempio, Denessen et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019, Costa et al., 2021), gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti e degli insegnanti in formazione verso gli studenti di minoranze etniche sono negativi, mentre il loro pregiudizio esplicito è basso. Anche se le aspettative implicite hanno mostrato la stessa direzione negativa

degli atteggiamenti impliciti, non è stata riscontrata una correlazione tra le due misure implicite, nonostante il fatto che entrambe le loro affidabilità fossero abbastanza buone. Quando gli stereotipi includono attributi che sono valutati come negativi l'atteggiamento dovrebbe riflettere questa negatività, cioè dovrebbero essere correlati (Eagly & Mladinic, 1989; Fishbein, 2008). L'assenza di questa correlazione emersa dai risultati ha evidenziato la specificità delle aspettative stereotipiche implicite. Le aspettative negative degli insegnanti hanno diverse conseguenze negative per gli studenti, per esempio influenzando i loro giudizi sugli studenti delle minoranze etniche (Kleen & Glock, 2018). Tuttavia, in alcune situazioni e condizioni, gli insegnanti potrebbero essere in grado di controllare ed evitare di applicare gli stereotipi, ad esempio perché sono motivati a farlo, poiché è importante per gli insegnanti essere in grado di valutare in maniera corretta le performance accademiche degli studenti. La caratteristica implicita delle aspettative implica però l'automaticità e l'incontrollabilità della loro attivazione, dalle quali diviene evidente l'importanza di studiare questo costrutto specifico ed esplorare le possibili conseguenze per gli studenti delle minoranze etniche. I ricercatori e gli educatori potrebbero beneficiare di questa conoscenza aggiunta e utilizzare questi risultati non solo per la ricerca futura, ma anche per aumentare la consapevolezza negli insegnanti per quanto riguarda il livello implicito delle aspettative così come gli atteggiamenti.

Le basse correlazioni potrebbero anche essere dovute alle differenze tra gli stimoli utilizzati. Solo singole parole sono state presentate nella IAT, mentre intere frasi sono state presentate nel RRT, e le correlazioni spesso avvengono tra misure che utilizzano gli stessi stimoli o stimoli simili (Hofmann, Gschwendner, et al., 2005). In questo studio stimoli molto diversi tra loro sono stati utilizzati negli strumenti. Mentre nessun contenuto doveva essere categorizzato per lo IAT, nelle altre misure è proprio il contenuto ad essere valutato. Nel RRT, questo contenuto era legato alla scuola e al rendimento, mentre le affermazioni nello strumento di pregiudizio esplicito erano rivolte all'intera popolazione immigrata; il che potrebbe anche spiegare il perché dell'affidabilità bassa per quest'ultima misura. Quindi, nella ricerca futura, si dovrebbe provare a far corrispondere gli item dell'RRT con gli item usati nella misura esplicita. Questo dovrebbe risultare in una correlazione

tra aspettative implicite verso gli studenti di etnia minoritaria e pregiudizio etnico. È inoltre necessario tenere in considerazione la bassa affidabilità dimostrata dalla scala di pregiudizio esplicito, che potrebbe dunque non riflettere accuratamente le credenze esplicite degli insegnanti.

Quello che non siamo stati in grado di indagare è stato il background etnico degli studenti stranieri che gli insegnanti hanno associato al costrutto di “Studenti stranieri” quando hanno compilato l’RRT. In Italia, i gruppi di studenti di minoranze etniche più svantaggiati provengono da Romania, Marocco e Albania (Schachner et al., 2017). Tuttavia, ci sono differenze nel rendimento accademico. Ad esempio, il divario nel rendimento degli studenti albanesi in Italia, diminuisce ad ogni generazione, mentre gli svantaggi degli studenti arabi sembrano rimanere relativamente stabili dalla prima alla seconda generazione (Azzolini & Barone, 2013). Nel IAT, i nomi riflettevano studenti arabi, ma sia nell’ RRT che nella misura esplicita, ai partecipanti non è stato chiesto di pensare a uno specifico gruppo di minoranza etnica. Dunque, questo sembra un aspetto importante da considerare nella ricerca futura, in cui si dovrebbe essere più specifici rispetto agli studenti stranieri e dare ai partecipanti un’indicazione del background etnico degli studenti, al fine di garantire che gli stessi studenti stranieri siano il target di tutte le misure.

Una limitazione di questo studio è che non è stata inserita alcuna variabile relativa agli insegnanti, come ad esempio le loro valutazioni e giudizi sugli studenti di minoranza etnica, o il loro comportamento in classe, in particolare il loro comportamento non verbale. Come è emerso dalla rassegna della letteratura esposta nei primi capitoli, i voti (Glock & Böhmer, 2018) e il comportamento degli insegnanti (Kumar et al., 2015) risultano essere predetti dagli atteggiamenti impliciti degli insegnanti, e anche le aspettative stereotipate giocano un ruolo nelle valutazioni degli insegnanti (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013).

Inoltre, l’osservazione del comportamento non verbale sembra essere di grande importanza, poiché il comportamento non verbale è per lo più automatico, e il comportamento automatico può essere predetto da atteggiamenti impliciti (Gawronski & Bodenhausen, 2006a) e da aspettative stereotipiche implicite (Strack & Deutsch, 2004).

Un'altra limitazione è che non sono stati esplorati gli effetti del genere degli studenti. Nell' RRT, come nel questionario, non c'era alcuna specificazione circa il genere degli studenti, mentre nello IAT, tutti i nomi erano maschili. Dalla letteratura emerge che le studentesse di minoranze etniche sono spesso in doppio svantaggio rispetto ai pari, proprio a causa del loro background etnico e del loro genere (Bonefeld et al., 2021). Al contrario, gli studenti maschi sono più spesso soggetti ad essere stereotipati (Maniadaki et al., 2003). Quindi, il genere degli studenti può cambiare la direzione degli atteggiamenti e delle aspettative, e sarebbe importante controllare questo dato e utilizzare diversi generi per gli studenti nella ricerca futura.

4.7 Conclusioni

Questo è stato il primo studio a impiegare una misura implicita per valutare le aspettative degli insegnanti, e i risultati mostrano che anche quando i livelli di pregiudizio esplicito degli insegnanti sono bassi, essi possono comunque avere aspettative implicite negative sugli studenti delle minoranze etniche. L'uso futuro del RRT nella ricerca educativa potrebbe fare più luce sul divario etnico e sui giudizi degli insegnanti sul rendimento scolastico degli studenti appartenenti a minoranze etniche. A sua volta, questo potrebbe fornire maggiori informazioni sugli svantaggi che gli studenti appartenenti a minoranze etniche sperimentano a scuola.

CAPITOLO 5

Studio II: Il ruolo degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria nel benessere degli insegnanti

Anni di ricerca hanno dimostrato che gli insegnanti hanno atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti delle minoranze etniche e hanno aspettative negative su come questi studenti si comporteranno. Quindi, gli insegnanti potrebbero percepire gli studenti delle minoranze etniche come meno insegnabili e più problematici. Tuttavia, non si sa ancora se gli atteggiamenti impliciti e le aspettative degli insegnanti giochino un ruolo nello sviluppo di burnout. Le ricerche precedenti sul burnout legato alla diversità si sono per lo più concentrate su fattori contestuali ed espliciti; pertanto, questo studio ha mirato a determinare come gli atteggiamenti impliciti e gli stereotipi degli insegnanti siano legati al burnout, utilizzando due diverse misure implicite. L' *Implicit Association Test* (IAT) è stato utilizzato per valutare gli atteggiamenti impliciti, mentre il *Relational Responding Task* (RRT) per valutare le aspettative implicite. Il pregiudizio etnico esplicito è stato misurato con la *Modern Racial Prejudice Scale* di Akrami et al. (2000).

Gli atteggiamenti impliciti verso gli studenti delle minoranze etniche e le aspettative implicite sul rendimento degli studenti erano risultati entrambi negativi, ma solo gli atteggiamenti impliciti hanno predetto il burnout degli insegnanti. Il pregiudizio esplicito era basso e non ha predetto il burnout. Questi risultati evidenziano il ruolo degli atteggiamenti impliciti etnici degli insegnanti nella loro salute.

Questo studio è stato condotto in maniera congiunta in Italia e in Germania, presso il dipartimento di “Ricerca Educativa nella Scuola” dell'Università Bergische di Wuppertal, sotto la supervisione della Prof.ssa Sabine Glock.

Lo studio esposto in questo capitolo è discusso nell' articolo *under review*:
Costa, S., Pirchio, S., Shevchuk, A., & Glock, S. (2022). Does Teachers' Ethnic Bias Stress Them Out? The Role of Teachers' Implicit Attitudes Toward and Expectations of Ethnic Minority Students in Teachers' Feelings of Burnout. *Manuscript Submitted for Publication.*

5.1 *Introduzione*

Gli svantaggi che gli studenti di minoranze etniche affrontano nel contesto educativo sono ben noti in tutta Europa (OECD, 2019). Nello specifico, in Italia, le ultime statistiche rilasciate dal Ministero dell'Istruzione riguardo il 2020 non sono state incoraggianti. Nonostante i miglioramenti documentati in passato, i percorsi e i risultati accademici degli studenti appartenenti a minoranze etniche — soprattutto provenienti da Albania, Romania e Marocco (Schachner et al., 2017)— sono ancora indietro rispetto a quelli dei loro coetanei di maggioranza etnica, e gli studenti delle minoranze etniche hanno maggiori probabilità di abbandonare prematuramente gli studi (MIUR, 2021). Anche in Germania, gli studenti di minoranze etniche, la maggior parte dei quali provenienti dalla Turchia, sperimentano svantaggi nel sistema educativo (Kristen & Granato, 2007). Sia in Germania che in Italia, le percentuali di studenti appartenenti a minoranze etniche nelle scuole sono significative, ed entrambi i paesi sono dei buoni modelli della situazione che gli studenti di etnia minoritaria affrontano nei sistemi scolastici europei, dove soffrono di un divario accademico durante tutto il percorso scolastico (OECD, 2019).

Tra i fattori che possono entrare in gioco in questo gap accademico, gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti (Denessen et al., 2020), gli stereotipi e i pregiudizi (Whaley, 2018) sono stati ampiamente discussi. Gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti, concettualizzati come valutazioni automatiche degli studenti delle minoranze etniche (Gawronski & Bodenhausen, 2006a) sono solitamente risultati negativi (Costa, Langher, et al., 2021), e sono anche risultati influenzare il comportamento degli insegnanti (Kumar et al., 2015), i giudizi o voti degli insegnanti sugli studenti (Glock & Böhmer, 2018), e i risultati degli studenti delle minoranze etniche (Chin et al., 2020). Gli stereotipi che gli insegnanti hanno sulle prestazioni e sui risultati degli studenti, ovvero le aspettative accademiche sul rendimento, sono generalmente negativi quando si tratta di studenti appartenenti a minoranze etniche (Tenenbaum & Ruck, 2007; S. Wang et al., 2018). La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti (Ready & Wright, 2011) così come gli insegnanti in formazione (Pit-ten Cate & Glock, 2018) si aspettano che gli studenti di etnia minoritaria abbiano prestazioni peggiori, e così facendo finiscono per favorire

alcuni studenti rispetto ad altri (Glock, 2016; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013). Quando entrano in gioco tali stereotipi legati ai risultati, una conseguenza potrebbe essere che gli insegnanti percepiscano gli studenti di minoranze etniche come meno insegnabili (Van Maele & Van Houtte, 2011; Vervaeke et al., 2016), come portatori di problemi di disciplina e comportamentali (Gregory et al., 2010) e scarsa motivazione (Agirdag et al., 2013). Pertanto, come si è esposto nei capitoli precedenti, quando la composizione della scuola è caratterizzata da un alto livello di diversità culturale, gli insegnanti hanno maggiori probabilità di sperimentare sentimenti di burnout (Glock et al., 2019), e le aspettative che gli insegnanti associano all'alta diversità culturale, così come gli atteggiamenti degli insegnanti, potrebbero a loro volta influenzare i loro livelli di stress e burnout (Amitai et al., 2020). Tuttavia, l'elemento che ancora manca ad oggi è una comprensione profonda di come gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti, le aspettative e i fattori legati alla salute siano interconnessi. Perciò, l'obiettivo del presente studio è quello di indagare le aspettative implicite degli insegnanti sui risultati accademici e gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria, e come questi aspetti siano collegati ai sentimenti di burnout degli insegnanti.

5.2 *Obiettivi e ipotesi*

Il primo obiettivo di questo studio è quello di esaminare i modi in cui gli atteggiamenti e le aspettative implicite degli insegnanti, il pregiudizio etnico esplicito degli insegnanti, la composizione della scuola e il burnout sono disposti nel campione. Non ci si aspettano differenze tra i partecipanti tedeschi e italiani (Pit-ten Cate & Glock, 2019). Sulla base del background teorico, ci si aspetta che tutte queste variabili siano interrelate. Più specificamente, ci si aspetta che gli insegnanti con atteggiamenti impliciti più negativi verso gli studenti di minoranze etniche e con aspettative implicite ed esplicite più negative mostrino un livello più alto di burnout. Ci si aspetta anche che gli insegnanti di scuole con un'alta percentuale di studenti appartenenti a minoranze etniche mostrino livelli più bassi di atteggiamenti impliciti e aspettative etniche negative, pregiudizi espliciti e burnout. Infine, ci si aspetta che gli atteggiamenti impliciti, le aspettative implicite e i pregiudizi espliciti predicano i sentimenti di burnout.

5.3 *Metodo*

5.3.1 *Partecipanti*

Un totale di 104 insegnanti in servizio e in formazione ha partecipato allo studio. Quarantanove di loro erano insegnanti in formazione tedeschi, 20 erano insegnanti in formazione italiani e 35 erano insegnanti in servizio italiani. Ottantadue erano donne, 8 uomini e 2 hanno preferito non specificare il loro sesso. Avevano un'età media di 33.21 ($DS = 12.82$) anni (da 20 anni a 66) e una media di 6.80 ($DS = 11.06$) anni di esperienza di insegnamento (da 6 mesi a 40 anni). Tra gli insegnanti in servizio tedeschi, 8 hanno riferito di avere un background di minoranza etnica (2 dalla Turchia, 2 dall'Italia, 1 arabo, 1 polacco, 1 kosovaro, 1 bosniaco), mentre nessuno ha riferito di avere un background di minoranza nel campione italiano.

5.3.2 *Misure*

5.3.2.1. *Atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti*

L'*Implicit Association Test* (IAT; Greenwald et al., 1998) è stato utilizzato per valutare gli atteggiamenti impliciti verso gli studenti appartenenti a minoranze etniche. Sette nomi italiani (Leonardo, Francesco, Riccardo, Lorenzo, Mattia, Andrea, Gabriele) e sette stranieri che indicano un background di minoranza etnica (Youssef, Amir, Rayan, Omar, Adham, Hassan, Mohamed) sono stati selezionati per rappresentare le categorie "Studenti italiani" e "Studenti stranieri" per il campione italiano. Per i partecipanti tedeschi, sono stati utilizzati gli stessi nomi per gli studenti di minoranza etnica, mentre i nomi italiani sono stati sostituiti con nomi tedeschi (cioè Lukas, Finn, Niklas, Jonas, Tim, Paul).

I nomi italiani e di minoranza etnica sono stati scelti in base alle statistiche nazionali italiane (ISTAT) sui nomi più comuni in Italia, e la stessa procedura è stata seguita per i nomi tedeschi. Sono stati scelti otto aggettivi a valenza positiva (cioè, bello, meraviglioso, onesto, felice, pulito, buono, generoso, simpatico) e otto a valenza negativa (cioè, brutto, orribile, disonesto, triste, sporco, cattivo, egoista, sgradevole) per rappresentare due categorie: "Positivo" e "Negativo".

Questo strumento e la procedura sono gli stessi dello Studio I.

Come misura di affidabilità è stata calcolata la correlazione tra il punteggio IAT delle prove pratiche e del test, $r = .56$ (Karpinski & Steinman, 2006).

5.3.2.2. *Aspettative implicite degli insegnanti*

Il *Relational Responding Task* (RRT; De Houwer et al., 2015) è stato utilizzato per valutare le credenze implicite degli insegnanti sui risultati degli studenti. Per l'RRT, i partecipanti sono stati invitati a rispondere in un modo che era coerente con determinate credenze. Dieci diverse proposizioni (specificamente sviluppate per questo RRT; vedi appendice A) sono state presentate, e ai partecipanti è stato chiesto di rispondere “come se” le proposizioni fossero vere o “come se” fossero false. Le frasi erano le stesse per i test in tedesco e in italiano. Cinque di esse erano compatibili con l'idea che gli studenti italiani/tedeschi vanno meglio a scuola degli studenti stranieri (ad esempio, “gli studenti italiani/tedeschi hanno voti migliori degli studenti stranieri”), e cinque erano compatibili con l'idea che gli studenti italiani/tedeschi e stranieri sono ugualmente bravi (ad esempio, “gli studenti italiani/tedeschi e stranieri prendono gli stessi voti”). Sono state usate 10 parole *inducer*, sinonimi di “vero” (cioè, vero, credibile, corretto, esatto, reale) o “falso” (cioè, falso, fasullo, scorretto, inesatto, irreali). Le parole erano necessarie per minimizzare il rischio di ricodifica delle risposte (De Houwer et al., 2015).

Le frasi e le parole che sono state usate erano state pre-testate in un campione di 34 insegnanti in servizio di scuola primaria italiana ($r = .65$). I partecipanti erano 33 donne e 1 uomo che avevano in media 49.73 ($DS = 9,12$) anni con un numero medio di anni di esperienza di insegnamento di 21.56 ($DS = 11.2$).

Questo test ha mostrato una buona affidabilità *split-half* ($r = .75$).

5.3.2.3. *Burnout degli insegnanti*

Per misurare il burnout degli insegnanti, è stato utilizzato il *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach & Jackson, 1981). La versione italiana proviene da Sirigatti et al. (1988) e la versione tedesca da Ezamann e Kleiber (1989). La dimensione dell'esaurimento emotivo è stata valutata con nove item (ad esempio, “Mi sento emotivamente prosciugato dal mio lavoro”; $\alpha = .90$); la depersonalizzazione è stata misurata con cinque item (ad esempio, “Mi preoccupa che questo lavoro mi stia inducendo emotivamente”; $\alpha = .77$); e la realizzazione

personale è stata misurata con otto item (ad esempio, “Posso capire facilmente come si sentono i miei studenti”; $\alpha = .73$). L’alfa di Cronbach per l’intera scala era $\alpha = .90$ per i partecipanti italiani, e di $\alpha = .86$ per i partecipanti tedeschi.

5.3.2.4. *Pregiudizio esplicito*

La *Modern Racial Prejudice Scale* (Akrami et al., 2000) è stata usata per valutare il pregiudizio etnico. La versione italiana è di Gattino et al. (2011), mentre per la versione tedesca, gli item sono stati tradotti in tedesco dall’inglese e poi ritradotti da una persona madrelingua. La scala è composta da nove item (ad esempio, “La discriminazione contro gli immigrati non è più un problema in Italia/Germania”). L’alfa di Cronbach era $\alpha = .87$ per i partecipanti tedeschi, mentre di $\alpha = .70$ per i partecipanti italiani.

5.3.2.5. *Questionario demografico*

È stato sviluppato un questionario demografico per valutare il genere degli insegnanti, l’età, l’esperienza di insegnamento (espressa in anni per gli insegnanti in servizio e in mesi o settimane per gli insegnanti in formazione), il livello di istruzione e il background etnico. Quando i partecipanti hanno riferito di avere un background di minoranza etnica, è stato chiesto loro di indicare il loro paese di origine. Con questo questionario, abbiamo anche raccolto informazioni sulla loro percezione della presenza di studenti appartenenti a gruppi etnici minoritari nella scuola in cui stavano attualmente lavorando, con una risposta aperta per indicare una percentuale.

5.4 *Procedura*

Lo studio è stato condotto in Italia e Germania e i dati sono stati raccolti con la versione online del software Inquisit. Gli insegnanti in formazione sono stati contattati attraverso i loro Corsi di Laurea e gli insegnanti in servizio attraverso un contatto preliminare con i Dirigenti delle scuole. Il link allo studio è stato anche pubblicato in gruppi chiusi su piattaforme di social media dove erano ammessi solo insegnanti in servizio o in formazione. Quando i partecipanti hanno cliccato sul link per iniziare l’esperimento, è stato chiesto loro di fornire il consenso informato. I

test impliciti e i questionari sono stati presentati in un ordine casuale, e poi è stato somministrato il questionario demografico.

Le procedure di somministrazione per i test impliciti (il numero di blocchi, i tasti e tempi) sono le stesse dello Studio I.

I partecipanti hanno compilato l'MBI per indicare il loro accordo con le affermazioni su una scala Likert che va da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo). La scala del pregiudizio etnico esplicito richiedeva loro di valutare il loro accordo con delle affermazioni riguardanti gli immigrati nella società su una scala Likert che andava da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo). Sono state raccolte informazioni sul background etnico dei partecipanti, ed è stato chiesto loro di indicare la percentuale di studenti stranieri nella scuola in cui erano attualmente impiegati.

Poiché i dati sono stati raccolti durante la pandemia Covid-19, è stato incluso un item per indagare l'impatto della pandemia sull'esperienza di insegnamento dei partecipanti. Le valutazioni sono state fatte su una scala Likert a 5 punti che va da 1 (fortemente negativo) a 5 (fortemente positivo).

5.5 Risultati

Per i test impliciti, sono stati raccolti i tempi di reazione. Per calcolare i punteggi *D*, l'algoritmo migliorato proposto da Greenwald et al. (2003) è stato utilizzato per entrambi i test. I punteggi sono stati calcolati utilizzando il pacchetto 'IAT' per R (D. Martin, 2016). I dati sono stati filtrati per escludere quelli con latenze superiori a 10.000 ms o inferiori a 300 ms. Valori più alti sullo IAT indicavano atteggiamenti impliciti più negativi verso gli studenti delle minoranze etniche. Per l'RRT, sono state seguite le indicazioni di De Houwer et al. (2015) e sono stati presi in considerazione solo i tempi di reazione per le frasi e non le per le parole, nel calcolo dei punteggi *D*. I punteggi RRT sono stati calcolati in modo che i valori più alti riflettessero l'accordo con le affermazioni secondo cui gli studenti italiani o tedeschi sono studenti migliori di quelli di etnia minoritaria. Per i questionari, gli item sono stati ricodificati dove necessario, e i valori medi sono stati calcolati in modo che punteggi più alti indicassero livelli più alti di burnout e pregiudizio etnico

esplicito. Le analisi sono state condotte sul campione intero (partecipanti italiani e tedeschi), e i casi con dati mancanti sono stati esclusi.

5.5.1 Risultati preliminari

Nelle analisi preliminari, i *t*-test a campioni indipendenti non hanno mostrato differenze tra i partecipanti italiani e tedeschi per quanto riguarda le aspettative implicite, $t(101) = 0.791, p = .431, d = 0.156$, il pregiudizio esplicito $t(102) = 1.005, p = .317, d = 0.197$, o il burnout $t(88) = 0.518, p = .606, d = 0.11$. Per gli atteggiamenti impliciti, gli insegnanti italiani ($M = 0.50, DS = 0.33$) sono risultati avere atteggiamenti impliciti più negativi verso gli studenti delle minoranze etniche rispetto agli insegnanti tedeschi ($M = 0.32, DS = 0.37$), $t(102) = 2.689, p = .008, d = 0.52$.

Non sono state trovate differenze tra le aspettative implicite degli insegnanti in servizio e in formazione $t(101) = 1.626, p = .107, d = 0.33$, nei pregiudizi espliciti, $t(102) = 0.008, p = .994, d = 0.40$, o nel burnout $t(88) = 0.198, p = .255, d = 0.28$. Per gli atteggiamenti impliciti, i risultati hanno mostrato che gli insegnanti in formazione ($M = 0.54, DS = 0.30$) hanno avuto atteggiamenti leggermente più negativi verso gli studenti delle minoranze etniche rispetto agli insegnanti in servizio ($M = 0.36, DS = 0.37$), $t(102) = 2.430, p = .017, d = 0.50$.

Dal momento che non sono emerse differenze importanti tra i partecipanti, le successive analisi sono state svolte sull'intero campione.

5.5.2 Analisi di correlazione

Sono state calcolate le correlazioni tra le diverse misure (vedi Tabella 3).

Questa analisi ha mostrato una significativa correlazione positiva tra gli atteggiamenti impliciti e il burnout, il che significa che quando gli insegnanti hanno riportato più atteggiamenti impliciti negativi, hanno anche riferito sentimenti più forti di burnout. È stata trovata una correlazione significativa e negativa tra le aspettative implicite e la percentuale di studenti appartenenti a minoranze etniche nella scuola. Gli insegnanti hanno mostrato aspettative implicite meno negative per gli studenti di etnia minoritaria quando lavoravano in una scuola altamente diversificata.

Tabella 3. Correlazioni tra le misure (IAT, RRT, pregiudizio esplicito, burnout, percezione studenti di etnia minoritaria)

Variabile	1	2	3	4	5	6
1 IAT	1	.15	-.04	.21*	-.05	.14
2 RRT		1	.05	.09	-.24*	.09
3 Pregiudizio esplicito			1	.16	-.19	-.05
4 Burnout				1	-.03	-0.1
5 Percentuale di studenti di etnia minoritaria nella scuola					1	-.06
6 Impatto del Covid						1

* $p < .05$.

5.5.3 *Analisi di regressione multipla*

È stata calcolata un'analisi di regressione multipla per indagare se gli atteggiamenti impliciti, le aspettative implicite e i pregiudizi prevedessero i sentimenti di burnout degli insegnanti (Tabella 4). La percentuale di studenti appartenenti a minoranze etniche percepita dagli insegnanti è stata inclusa nel modello, così come l'età degli insegnanti (in anni), il sesso (codificato come 1 = femmina, 0 = altro), il background di minoranza etnica (1 = no, 0 = sì), gli anni di esperienza e lo status (1 = in formazione, 0 = in servizio).

I risultati dell'analisi di regressione hanno mostrato che solo gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti erano un predittore significativo del burnout degli insegnanti. Più negativi erano i loro atteggiamenti impliciti, più alti erano i loro sentimenti di burnout.

Tabella 4. Analisi di regressione multipla predittive del burnout degli insegnanti

Predittori	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²
Burnout degli insegnanti				.21

Caratteristiche degli insegnanti

<i>Età</i>	-0.01	0.05	-0.19
<i>Genere (Female = 1)</i>	0.13	0.64	0.04
<i>Status (in formazione = 1)</i>	-0.36	0.82	-0.16
<i>Anni di esperienza</i>	-0.01	0.04	-0.13
<i>Background di etnia minoritaria (No = 1)</i>	-0.08	0.97	-0.02
<i>% studenti di etnia minoritaria</i>	0.01	0.01	-0.15
<i>Impatto del Covid</i>	0.07	0.20	0.07
Atteggiamenti impliciti	1.10*	0.56	0.36*
Aspettative implicite	0.32	0.48	0.12
Pregiudizio esplicito	0.04	0.40	0.02

* $p < .05$.

5.4 *Discussione*

I risultati hanno supportato solo parzialmente le ipotesi fatte. Sono state trovate aspettative implicite negative tra gli insegnanti per quanto riguarda le prestazioni accademiche degli studenti di etnia minoritaria e, in linea con le ricerche precedenti, sono emersi atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti di etnia minoritaria (Costa, Langher, et al., 2021), mentre il pregiudizio esplicito degli insegnanti era basso. Pertanto, questo primo risultato dimostra che è importante studiare anche le aspettative implicite degli insegnanti, soprattutto se si considera che studi precedenti hanno già dimostrato l'influenza degli aspetti impliciti sul comportamento degli insegnanti (Kumar et al., 2015; van den Bergh et al., 2010).

Non ci sono state correlazioni significative tra le misure implicite ed esplicite. È comune trovare tali correlazioni nulle (Hofmann, Gawronski, et al., 2005), ed è possibile spiegarle alla luce delle differenze tra gli item utilizzati nelle misure: è

stato infatti dimostrato che tali differenze di item influenzano la relazione tra misure implicite ed esplicite (Hofmann, Gawronski, et al., 2005). Si presume che la correlazione tra atteggiamenti impliciti ed espliciti sia significativa solo quando vengono impiegati esattamente gli stessi item nei test impliciti ed espliciti (Hofmann, Gschwendner, et al., 2005), e in questo studio si sono utilizzati item diversi. Un'altra ragione potrebbe essere che, quando si compilano scale *self-report*, i partecipanti potrebbero essere più soggetti all'influenza della desiderabilità sociale e potrebbero quindi cercare di controllare le loro risposte (De Houwer, 2006). Al contrario, quando vengono utilizzate misure implicite, le persone spesso non sono consapevoli di ciò che viene valutato (De Houwer & Moors, 2007) e potrebbero quindi avere meno opportunità di controllare le loro risposte (Fazio & Olson, 2003). Tuttavia, può anche darsi che le misure non siano correlate perché gli atteggiamenti e gli stereotipi impliciti e i pregiudizi espliciti sono, di fatto, costrutti diversi (Greenwald & Banaji, 1995), non solo perché gli aspetti impliciti sono caratterizzati da automaticità e quelli espliciti da processi controllati, ma anche perché gli aspetti impliciti sono per lo più inconsapevoli, più stabili, e quindi più difficili da cambiare (Greenwald & Lai, 2020).

Per quanto riguarda la diversità culturale della scuola, i nostri risultati hanno mostrato che quando è stata riportata una maggiore proporzione di studenti di minoranze etniche, le aspettative implicite degli insegnanti nei confronti degli studenti di minoranze etniche erano meno negative. Questo risultato è in linea con l'ipotesi del contatto (Allport, 1954; Pettigrew, 1998), che afferma che le interazioni con i membri di determinati gruppi sociali riducono il pregiudizio intergruppo, ed è anche in linea con la ricerca precedente (Glock et al., 2018). Pertanto, gli insegnanti che hanno esperienza con gli studenti di etnia minoritaria potrebbero basare le loro aspettative sulle esperienze reali con questi studenti piuttosto che su credenze stereotipate.

Una scoperta interessante di questo studio è che gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti delle minoranze etniche hanno predetto i sentimenti di burnout degli insegnanti. Molto probabilmente, quando gli insegnanti hanno atteggiamenti impliciti più negativi, sono più concentrati sui problemi comportamentali che potrebbero entrare in gioco con gli studenti di minoranza

etnica (Glock & Böhmer, 2018) e sono quindi più propensi a sperimentare il burnout legato alla diversità (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tale tendenza aggiunge un nuovo tassello alla letteratura sugli effetti della diversità culturale sugli insegnanti, mostrando che l'ambiente multiculturale di per sé non è sufficiente ad aumentare i livelli di burnout (Tatar & Horenczyk, 2003). È anche possibile che una ragione per le difficoltà degli insegnanti nell'affrontare un corpo studentesco culturalmente diverso possa essere dovuta agli atteggiamenti negativi impliciti degli insegnanti verso gli studenti delle minoranze etniche.

Contrariamente alle ipotesi effettuate, le aspettative implicite non hanno predetto sentimenti di burnout. È plausibile che, poiché gli insegnanti non hanno grandi aspettative nei confronti degli studenti delle minoranze etniche, non mettano molto impegno nelle pratiche di insegnamento che dirigono verso questi studenti. Invece, gli insegnanti potrebbero mettere più impegno con gli studenti da cui si aspettano prestazioni migliori (Rosenthal & Lawson, 1964). Prestando maggiore attenzione alle frasi usate per misurare le aspettative implicite, si può notare che il confronto fatto tra studenti di maggioranza e minoranza etnica potrebbe aver spostato l'attenzione sugli studenti di maggioranza etnica. Pertanto, è probabile che i partecipanti abbiano espresso aspettative positive sugli studenti di maggioranza etnica piuttosto che aspettative negative sugli studenti di minoranza etnica. Quindi, il favoritismo di gruppo potrebbe aver guidato le risposte automatiche degli insegnanti (Dasgupta, 2004), una tendenza che è già stata dimostrata in precedenti ricerche sugli atteggiamenti impliciti degli insegnanti (Glock & Karbach, 2015).

5.5 *Limiti*

Lo studio presenta alcune limitazioni. In primo luogo, il campione è ampiamente eterogeneo, in quanto sono stati inclusi insegnanti in servizio e in formazione di due paesi diversi. Sebbene sia stato dimostrato che sia gli atteggiamenti degli insegnanti in servizio che in formazione nei confronti degli studenti appartenenti a minoranze etniche sono negativi (Glock & Böhmer, 2018), la recente introduzione di nuovi corsi universitari riguardanti argomenti legati all'etnicità e alla diversità potrebbe aver aumentato la consapevolezza degli

insegnanti in formazione su questi temi. Inoltre, tutti gli insegnanti in servizio insegnavano presso scuole primarie, mentre gli insegnanti in formazione provenivano da diversi corsi formativi per più livelli scolastici. Quindi, non sono stati considerati gli insegnanti in servizio che si stavano concentrando sulle scuole secondarie, anche se la ricerca ha dimostrato che la composizione etnica delle scuole varia nei diversi tipi di scuole secondarie. Mentre gli studenti delle minoranze etniche sono per lo più sovrarappresentati nei primi gradi scolastici (Caro et al., 2009), sono sempre meno man mano che si avanza di livello (Kristen & Granato, 2007). A sua volta, questa discrepanza potrebbe modellare le esperienze di contatto che gli insegnanti in formazione si aspettano di avere e, quindi, le loro aspettative stereotipate implicite ed esplicite.

Un altro limite è legato al genere e all'etnia degli studenti. Nello IAT, sono stati presentati solo nomi di minoranze etniche maschili di origine araba, mentre nel RRT, non sono stati specificati né il genere né l'etnia. A questo proposito, la ricerca ha dimostrato che ci potrebbero essere differenze di genere per gli studenti, in quanto studenti maschi sono particolarmente soggetti agli stereotipi (Maniadaki et al., 2003) e che, in generale, le aspettative legate alla scuola per gli studenti sono più negative che per le studentesse (Glock & Kleen, 2017), tranne quando si tratta di matematica (Holder & Kessels, 2017). Tali differenze potrebbero anche valere per gli studenti con diversi background etnici. In questo senso, gli studenti con radici marocchine e turche sono i gruppi che sperimentano gli svantaggi più gravi a scuola (Stanat et al., 2010; van den Bergh et al., 2010). Gli studenti con, per esempio, un background polacco o russo non hanno un'esperienza scolastica svantaggiata (Stanat et al., 2010). Quindi, per la ricerca futura, è di particolare importanza specificare il background etnico degli studenti per garantire che ogni partecipante abbia in mente lo stesso gruppo etnico di studenti quando risponde a tutte le misure.

Naturalmente si potrebbe discutere sul fatto che il sentimento di burnout degli insegnanti in formazione potrebbe non essere così rilevante come quello degli insegnanti in servizio, e anche porre la questione di quanto forti possano essere i livelli di burnout tra gli insegnanti in formazione quando sono ancora all'università. Anche se il burnout è principalmente legato al lavoro nelle scuole, gli studenti

universitari possono comunque provare stress e burnout a causa dei loro studi (Schaufeli et al., 2002), e tali risultati sono particolarmente veri per gli insegnanti in formazione (Römer et al., 2012). Inoltre, gli insegnanti in formazione lavorano già nelle scuole, come tirocinio obbligatorio all'interno dei corsi di studio, ma anche a causa della carenza di insegnanti, soprattutto in Germania (Stellmacher et al., 2020). Tuttavia, sarebbe opportuno considerare i diversi livelli di status che occupano gli insegnanti in formazione e gli insegnanti in servizio e applicare due diversi questionari per misurare il burnout, uno per gli insegnanti e la stessa versione adattata per gli studenti universitari (Schaufeli et al., 2002). Da tenere a mente inoltre il periodo particolare in cui è avvenuta la raccolta. La pandemia da Covid-19 potrebbe aver contribuito ad aumentare i livelli di stress e burnout degli insegnanti (Sokal et al., 2020) e, nonostante nel presente studio sia stato considerato il suo impatto sull'esperienza di insegnamento, sarebbe forse opportuno approfondire questa relazione con più di un singolo item.

Infine, una limitazione più ampia, non solo per questo studio ma per tutte le ricerche sugli atteggiamenti etnici impliciti, è la mancanza di misure adeguate a valutare gli atteggiamenti espliciti. Quando si confrontano atteggiamenti impliciti con questionari espliciti, secondo il modello multicomponente (Eagly & Chaiken, 1993) a cui si fa riferimento nel background teorico di questa dissertazione (vedi capitolo 1), bisogna tenere a mente che si stanno confrontando due diversi fattori: una componente affettiva (atteggiamenti) e una componente cognitiva (credenze e stereotipi). Pertanto, dato che apparentemente non c'è modo di superare questa limitazione (perché quando si cerca di catturare atteggiamenti espliciti, si può solo misurare la percezione e le cognizioni su una particolare questione), quando si leggono i risultati, non si dovrebbe trascurare la differenza che corre tra la valutazione dell'oggetto (come positivo, negativo o neutro; la componente affettiva) e le credenze e le conoscenze sull'oggetto (la componente cognitiva).

5.6 Conclusioni

I risultati di questo studio contribuiscono a una migliore comprensione del burnout legato alla diversità degli insegnanti. Dalla sua introduzione da Tatar e Horenczyk (2003), la ricerca sul burnout legato alla diversità si è concentrata

principalmente sulla composizione scolastica (Glock et al., 2019), sulla politica scolastica (Dubbeld et al., 2019), e sui valori degli insegnanti rispetto al multiculturalismo (Gutentag et al., 2018). Questo è stato il primo studio a mettere in relazione gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti nei confronti degli studenti appartenenti a minoranze etniche e i sentimenti di burnout, e aggiunge una nuova informazione per comprendere il burnout degli insegnanti in relazione alla diversità, spostando l'attenzione sugli aspetti impliciti legati agli insegnanti. Questo studio dimostra non solo che è importante indagare i fattori contestuali ed espliciti, ma che anche i fattori impliciti possono giocare un ruolo importante nello sviluppo del burnout. I risultati presentati possono essere visti come un primo passo per fare più luce sulle implicazioni degli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti, in quanto quando gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti delle minoranze etniche sono negativi, questo non solo è svantaggioso per gli studenti (Costa, Langher, et al., 2021; Denessen et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019), ma può anche essere dannoso per la salute degli insegnanti stessi.

CAPITOLO 6

Studio III: Approfondimento sul ruolo di mindfulness e autoefficacia nel burnout degli insegnanti

Il burnout è una sindrome complessa, e decenni di ricerca hanno stabilito che l'insegnamento è una professione stressante. Recenti studi suggeriscono che i pregiudizi e gli atteggiamenti etnici degli insegnanti potrebbero contribuire a spiegare il burnout degli insegnanti legato alla diversità etnica, in quanto sono stati trovati negativamente correlati ai sentimenti di burnout degli insegnanti. D'altra parte, fattori come l'autoefficacia e la mindfulness sono noti per svolgere un ruolo protettivo per il burnout, ma fino ad oggi non si sa come siano collegati agli atteggiamenti impliciti e al pregiudizio. Con lo studio presentato in questo capitolo si mira a fornire una comprensione più profonda del meccanismo alla base dello sviluppo del burnout negli insegnanti in servizio e in formazione, indagando il ruolo del pregiudizio etnico, degli atteggiamenti etnici impliciti, dell'autoefficacia percepita e della mindfulness. I risultati mostrano che sia l'autoefficacia che la mindfulness sono negativamente correlate al burnout degli insegnanti, e che la mindfulness modera la relazione tra gli atteggiamenti etnici impliciti e il burnout. Vengono infine discusse le implicazioni teoriche e pratiche dei risultati presentati.

Lo studio in questo capitolo è riportato nel manoscritto in preparazione:

Costa, S., Glock, S., Pirchio, S. (2022). "How teachers feel good: The role of teachers' mindfulness, self-efficacy and implicit attitudes towards ethnic minority students in their feelings of burnout".

6.1 *Introduzione*

Il rischio di stress e burnout degli insegnanti è una problematica di estrema rilevanza nel contesto educativo (Shen et al., 2015), poiché ha ripercussioni negative sia sugli insegnanti in termini di benessere (Loonstra et al., 2009) e abbandono della professione (Amitai et al., 2019; Cha & Cohen-Vogel, 2011), che sugli studenti (Maslach et al., 2001; Ronfeldt et al., 2013).

Le principali cause dello stress degli insegnanti possono essere ricondotte a fattori contestuali, quali la gestione della classe e il cattivo comportamento degli studenti (Aloe et al., 2014). Per cui, tra le caratteristiche della classe che potrebbero contribuire allo stress e al burnout degli insegnanti troviamo un alto numero di studenti (Cooper & Travers, 2012), percorsi di apprendimento molto diversi tra loro (Foley & Murphy, 2015), e un'elevata diversità culturale (Glock et al., 2019). In relazione a quest'ultimo fattore, sembrerebbe che gli insegnanti sperimentino più alti livelli di burnout in scuole con un'alta percentuale di minoranze etniche (Betoret, 2009; Bottiani et al., 2019). Questa relazione però non sembra essere diretta, in quanto spesso insegnanti che lavorano in contesti altamente diversificati a livello culturale hanno meno burnout legato alla diversità etnica (Tatar & Horenczyk, 2003).

Le credenze stereotipate, il pregiudizio etnico e gli atteggiamenti negativi degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria sembrano essere in grado di spiegare l'aumento dello stress in alcuni insegnanti (Glock et al., 2019; Renzulli et al., 2011; Tenenbaum & Ruck, 2007; Van Maele & Van Houtte, 2011; Vervaeke et al., 2016). Legato agli atteggiamenti verso gli studenti di etnia minoritaria troviamo anche il senso di autoefficacia, che aumenta negli insegnanti quando la diversità nella composizione scolastica non viene percepita come un problema, quanto piuttosto come una risorsa, secondo un approccio multiculturale (Gutentag et al., 2018), diminuendo di conseguenza anche il rischio di burnout. L'autoefficacia risulta legata agli atteggiamenti etnici degli insegnanti e al loro livello di stress percepito. In letteratura si è riscontrato che in insegnanti con più alti livelli di autoefficacia nella gestione della diversità etnica-culturale, i livelli di pregiudizio etnico sono minori (Glock et al., 2018; Glock & Kleen, 2019b), e il rischio di sperimentare burnout diminuisce (Glock et al., 2019). Oltre l'autoefficacia quindi, il pregiudizio etnico influenza chiaramente i sentimenti di burnout degli insegnanti (Amitai et al., 2020; Costa et al., 2022).

In questo quadro, ciò che ad oggi è carente nella letteratura sul burnout degli insegnanti, è lo studio dei fattori che possono entrare in gioco nella relazione esistente tra pregiudizio etnico, stereotipi e burnout. Tra questi l'insegnabilità percepita degli studenti da parte degli insegnanti, è uno dei fattori che interagisce

con la diversità etnica della scuola e l'esaurimento emotivo degli insegnanti (Amitai et al., 2020), Anche la mindfulness, è risultata un buon predittore della riduzione del burnout degli insegnanti e nel generale miglioramento del loro benessere (Bardach et al., 2021; Beshai et al., 2016; Emerson et al., 2017; Flook et al., 2013; Klingbeil & Renshaw, 2018; Lomas et al., 2017), avendo anche un impatto sull'autoefficacia percepita (Emerson et al., 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018; Rupperecht et al., 2017) e sulla riduzione del pregiudizio etnico (Lueke & Gibson, 2015, 2016). Per un approfondimento su come queste variabili sono interrelate e sul loro contributo al benessere degli insegnanti si rimanda all'analisi della letteratura effettuata nel capitolo 3.

Ad oggi, non è presente uno studio in letteratura che metta in relazione queste variabili nel tentativo di fare più luce sui meccanismi che portano gli insegnanti a sperimentare stress e burnout. Lo studio presentato in questo capitolo è il primo contributo che tenta di fare un passo in questa direzione.

6.2 *Obiettivi e ipotesi*

Con questo studio si vogliono approfondire i fattori che influenzano il benessere degli insegnanti, nello specifico testando l'ipotesi per cui alti livelli di autoefficacia possano ridurre i sintomi del burnout. In accordo con la letteratura, ci si aspetta che ad alti livelli di autoefficacia corrispondano bassi livelli di burnout. Anche per quanto riguarda la capacità di mindfulness ci si aspetta un andamento simile, data la sua appurata efficacia nel ridurre lo stress negli insegnanti, secondo l'ipotesi che ad alti livelli di mindfulness corrisponda un minore burnout.

Inoltre, alla luce dei risultati dello Studio II riportati nel precedente capitolo, e data l'associazione esistente in letteratura tra mindfulness e pregiudizi etnici, si ipotizza che la mindfulness di stato corredi con il pregiudizio etnico degli insegnanti e moderi la relazione tra gli atteggiamenti etnici impliciti degli insegnanti e i livelli di burnout. Ci si aspetta che quando gli insegnanti presentano alti livelli di atteggiamenti impliciti negativi il burnout aumenti, ma che questa relazione sia moderata dai livelli di mindfulness, con minore burnout per alti livelli di mindfulness.

6.3 *Metodo*

6.3.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato a questo studio gli stessi soggetti dello Studio II.

6.3.2 *Misure*

Oltre agli atteggiamenti impliciti e al burnout misurati con gli stessi strumenti dello Studio II (rispettivamente IAT e MBI), sono stati presentati ai partecipanti due questionari espliciti per valutare il livello di autoefficacia e mindfulness.

6.3.2.1 *Autoefficacia degli insegnanti*

Per misurare l'autoefficacia percepita dagli insegnanti, è stata utilizzata la versione italiana di Biasci e colleghi (2014) della *Teachers' Self-Efficacy Scale* (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ai partecipanti tedeschi è stata somministrata la versione validata in tedesco da Pfitzner-Eden et al. (2014). A causa della lunga batteria di strumenti, sono stati presentati solo 19 item di questa scala. Questo questionario valuta tre diverse dimensioni: credenze di autoefficacia nella capacità di coinvolgere gli studenti (sette item; ad esempio, "Quanto puoi fare per ottenere il massimo dagli studenti più difficili?"; $\alpha = .85$), credenze di autoefficacia nelle strategie didattiche (cinque item; ad esempio, "Quanto bene puoi rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti?"; $\alpha = .83$) e credenze di autoefficacia nella gestione della classe (sette item; ad esempio, "Quanto puoi fare per contenere un comportamenti di disturbo in classe?"; $\alpha = .90$). L'alfa di Cronbach per l'intera scala era = .95.

6.3.2.2 *Mindfulness di tratto*

Abbiamo valutato la mindfulness di tratto degli insegnanti attraverso 9 item della versione italiana della "*Cognitive and Affective Mindfulness Scale*" (CAMS-R; Feldman et al., 2007; Veneziani & Voci, 2015).

La scala presenta quattro dimensioni di tre item ciascuna: attenzione (ad esempio, "È facile per me concentrarmi su ciò che sto facendo"; $\alpha = .60$), focus sul presente (ad esempio, "Sono preoccupato per il futuro"; $\alpha = .45$), accettazione (ad esempio, "Posso tollerare le emozioni dolorose"; $\alpha = .69$) e consapevolezza (ad

esempio, “Generalmente so descrivere quello che sento in un dato momento in modo dettagliato.”; $\alpha = .76$). L’alfa di Cronbach per l’intera scala è stata calcolata ($\alpha = .83$).

6.4 Procedura

La procedura seguita è stata la stessa per lo Studio II, per cui all’interno della batteria di strumenti presentati in modo randomizzato ai partecipanti erano presenti anche le due scale aggiuntive di cui sopra. La scala di mindfulness richiedeva di valutare la frequenza con cui le affermazioni auto-descrittive che riflettevano la mindfulness si applicavano a loro stessi, su una scala Likert da 1 (raramente/mai) a 4 (quasi sempre). Le risposte per la scala di autoefficacia erano presentate su una scala Likert a 9 punti da 1 (niente) a 9 (molto). Infine, i partecipanti hanno compilato un questionario demografico e sono stati ringraziati.

6.5 Risultati

Per il test implicito, sono stati raccolti i tempi di reazione e sono stati calcolati I punteggi D utilizzando il pacchetto “IAT” per R (D. Martin, 2016). I dati sono stati filtrati escludendo quelli con latenza superiore a 10000 ms e inferiore a 300 ms, e tutte i trials errati sono stati sostituiti dalla media del blocco + 600ms (Greenwald et al., 2003). Per tutti i questionari, gli item sono stati ricodificati dove appropriato, e sono stati calcolati i valori medi, in modo che i punteggi più alti indicassero i livelli più alti di burnout, mindfulness, autoefficacia e pregiudizio esplicito. I punteggi positivi dello IAT indicano atteggiamenti impliciti negativi verso gli studenti delle minoranze etniche. I casi con dati mancanti sono stati esclusi dalle analisi.

6.5.1 Analisi preliminari

Dalle analisi *t*-test a campioni indipendenti non sono emerse differenze tra il campione di insegnanti dei due Paesi per i livelli di burnout $t(88) = 0.518, p = .60, d = 0.11$, mentre i livelli di mindfulness degli insegnanti italiani ($M = 2.90, DS = 0.44$) sono risultati leggermente più alti dei livelli di mindfulness degli insegnanti tedeschi ($M = 2.66, DS = 0.46$), $t(91) = 2.49, p < .01, d = 0.52$, che comunque vanno

nella stessa direzione. Anche i livelli di autoefficacia sono leggermente più alti per il campione italiano ($M = 7.58$; $SD = 0.92$), anche se erano comunque positivi per il campione tedesco ($M = 6.68$, $SD = 0.93$), $t(86) = 4.484$, $p < .01$, $d = .96$. Non sono state trovate differenze nei livelli di pregiudizio esplicito tra gli insegnanti italiani e tedeschi $t(102) = 1.002$, $p = .317$, $d = .19$, mentre per gli atteggiamenti impliciti, gli insegnanti italiani ($M = 0.50$, $SD = 0.33$) sono risultati avere atteggiamenti impliciti più negativi verso gli studenti di minoranza etnica rispetto agli insegnanti tedeschi ($M = 0.32$, $SD = 0.37$), $t(102) = 2.689$, $p = .008$, $d = 0.52$.

Per quanto riguarda lo status degli insegnanti, un t -test a campioni indipendenti ha mostrato assenza di differenze tra insegnanti in servizio e in formazione per i livelli di burnout $t(88) = 1.29$, $p = .19$, $d = 0.28$, mentre gli insegnanti in servizio ($M = 2.93$, $DS = 0.40$) sono risultati avere livelli di mindfulness leggermente più alti degli studenti in formazione ($M = 2.73$, $DS = 0.49$), $t(91) = 2.04$, $p < .05$, $d = 0.43$. Anche per quanto riguarda l'autoefficacia, gli insegnanti in servizio ($M = 7.56$, $SD = 0.87$) hanno mostrato livelli leggermente superiori rispetto agli insegnanti in formazione ($M = 7.00$, $SD = 1.05$), $t(86) = 2.532$, $p < .05$, $d = 0.56$. Per gli atteggiamenti impliciti, i risultati hanno mostrato che gli insegnanti in servizio ($M = 0.54$, $SD = 0.30$) avevano atteggiamenti leggermente più negativi verso gli studenti delle minoranze etniche rispetto agli insegnanti in formazione ($M = 0.36$, $DS = 0.37$), $t(102) = 2.430$, $p < .05$, $d = 0.50$. Non sono state trovate differenze tra insegnanti in servizio e in formazione per il pregiudizio etnico esplicito $t(102) = 0.008$, $p = .994$, $d = 0.00$.

6.5.2 Analisi di correlazione

Sono state calcolate le correlazioni tra le diverse misure (Tabella 5). Le analisi hanno mostrato una correlazione positiva e significativa tra l'autoefficacia e la mindfulness e relazioni negative e significative tra l'autoefficacia e il burnout. All'aumentare dei livelli di autoefficacia aumentano i livelli di mindfulness e diminuiscono i livelli di burnout. Relazioni negative e significative sono emerse anche tra il pregiudizio esplicito e l'autoefficacia, e il pregiudizio esplicito e la mindfulness. All'aumentare dei livelli di pregiudizio etnico esplicito diminuiscono i livelli di autoefficacia e di mindfulness. Infine, è presente una correlazione

significativa e positiva tra IAT e burnout per cui all'aumentare degli atteggiamenti impliciti aumentano i livelli di burnout.

Tabella 5. Correlazioni tra le misure (IAT, autoefficacia, mindfulness, burnout, pregiudizio etnico esplicito)

<i>Variabili</i>	1	2	3	4	5
<i>1 Atteggiamenti impliciti</i>	1	.08	.78	.21*	-0.4
<i>2 Autoefficacia</i>		1	.47**	-.39**	-.28**
<i>3 Mindfulness</i>			1	-.24*	-.24**
<i>4 Burnout</i>				1	.16
<i>5 Pregiudizio esplicito</i>					1

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.5.3 *Analisi di regressione multipla*

Sono state svolte analisi di regressione per indagare il contributo specifico dei predittori al burnout degli insegnanti. I risultati hanno mostrato che gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti predicevano il burnout: all'aumentare dei i livelli di atteggiamenti impliciti negativi, aumentano i livelli di burnout. Anche l'autoefficacia è risultata essere un predittore significativo del burnout. Più alti sono i livelli di autoefficacia, più bassi i livelli di burnout. Il modello è statisticamente significativo, $R^2 = .23$, $F(4,80) = 6.06$, $p < .01$. I risultati sono riassunti nella Tabella 6.

Tabella 6. Analisi di regressione per i predittori del burnout

<i>Predittori</i>	B	SE B	β	R^2
<i>Burnout</i>				.23**
<i>Atteggiamenti impliciti (IAT)</i>	0.49*	0.21	0.22*	
<i>Mindfulness</i>	-0.17	0.18	-0.10	
<i>Autoefficacia</i>	-0.27**	0.08	-0.35**	
<i>Pregiudizio esplicito</i>	0.12	0.13	0.09	

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.5.4 Analisi di regressione con moderazione

È stata svolta un'analisi di moderazione moderata (Fig. 5) per verificare se l'effetto degli atteggiamenti impliciti sul burnout dell'insegnante fosse moderato dalla mindfulness, controllando per i livelli di autoefficacia.

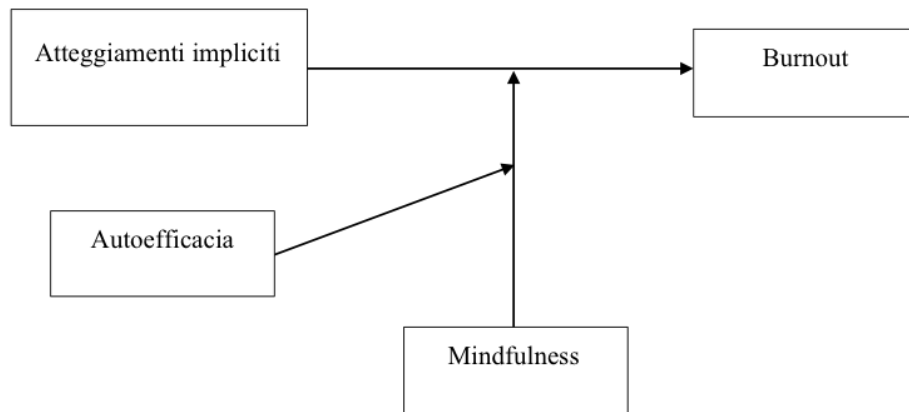


Figura 5. Modello di moderazione moderata

Il modello è risultato significativo e spiega il 28 % della varianza del burnout degli insegnanti, $R^2 = 0.28$, $F(7,77) = 4.265$, $p < .01$. I risultati (Tabella 7) hanno mostrato un effetto di interazione significativo tra atteggiamenti impliciti e mindfulness.

Tabella 7. Analisi di regressione con moderazione per gli effetti interazione di atteggiamenti impliciti, mindfulness e autoefficacia nel burnout degli insegnanti

<i>Predittori</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²
<i>Burnout</i>				.28**
<i>Atteggiamenti impliciti (IAT)</i>	0.58*	0.21	0.27*	
<i>Mindfulness</i>	-0.20	0.18	-0.12	
<i>Autoefficacia</i>	-0.23*	0.09	-0.29*	
<i>IAT X Mindfulness</i>	1.03*	0.49	0.22*	
<i>Mindfulness X Autoefficacia</i>	-0.12	0.15	-0.86	
<i>IAT X Autoefficacia</i>	-0.26	0.32	0.41	
<i>IAT X Mindfulness X Autoefficacia</i>	-0.75	0.50	-0.20	

* $p \leq .05$; ** $p < .01$

L'analisi delle *simple slopes* ha rivelato che l'interazione tra IAT e mindfulness era significativa per alti valori (+1 SD) di mindfulness, $b = 1.65$, $se = 0.57$, $p < .05$, ma non per bassi valori (- 1 SD), $b = 0.43$, $se = 0.38$, $p = .26$. Questo significa che con alti livelli di mindfulness, i livelli di burnout diminuiscono significativamente quando i livelli di atteggiamenti impliciti negativi sono bassi, mentre aumentano quando sono alti (Fig. 6). I livelli di burnout non cambiano a seconda dei livelli di atteggiamenti impliciti quando i livelli di mindfulness sono bassi.

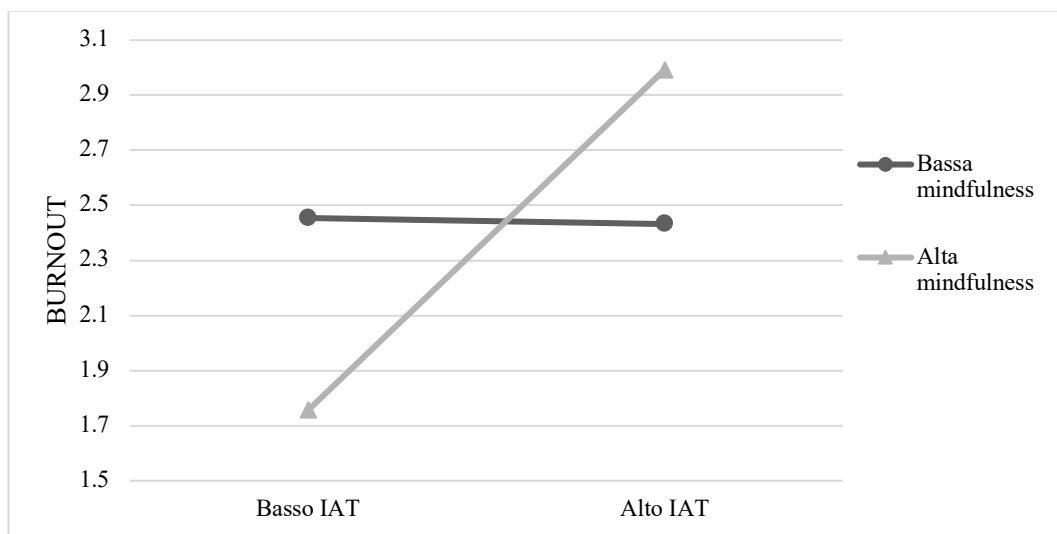


Figura 6. Rappresentazione grafica degli effetti di interazione

6.6 Discussione

Il presente studio ha voluto indagare i meccanismi relativi al benessere degli insegnanti e approfondire la relazione già evidenziata tra atteggiamenti impliciti e burnout (Costa et al., 2022). I risultati hanno in parte confermato le ipotesi fatte. Come atteso, la relazione tra autoefficacia e burnout è stata dimostrata, e l'aumento dell'efficacia comporta la diminuzione dei livelli di burnout. Quando gli insegnanti si sentono poco efficaci, la loro bassa percezione sulle proprie capacità di gestire la classe porta ad un aumento dei livelli di stress e di esaurimento emotivo (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Insegnanti con bassi livelli di autoefficacia si sentono meno sicuri della loro padronanza della classe e dell'insegnamento, si aspettano più comportamenti disturbanti degli studenti e prestazioni inferiori, e possibili conflitti

con amministrazione e genitori. Queste conseguenze potrebbero perfino portare ad una minaccia all'identità dell'individuo come insegnante, suscitando strategie di *coping* che aumentano l'esaurimento emotivo e la depersonalizzazione (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Pertanto, la forte relazione tra questi due costrutti, evidenziata in questo studio, mette in luce l'importanza dell'autoefficacia degli insegnanti per il loro benessere. Tuttavia, nonostante emergano chiaramente gli effetti dell'autoefficacia sui sentimenti di burnout, in letteratura si discute sulla reciprocità di questa relazione, che si pensa sia bilaterale piuttosto che a senso unico. Si può sostenere infatti, che i sentimenti di burnout derivino dallo stress a lungo termine associato alle richieste di insegnamento (Schwarzer & Hallum, 2008) e che quindi l'esaurimento emotivo e in generale il burnout provochi una minore prestazione e una bassa autoefficacia.

Dalla forte correlazione che emerge in questo studio tra autoefficacia e mindfulness, che conferma il dato presente in letteratura (Hwang et al., 2017; Jennings et al., 2013), si può evincere che il burnout non sia condizionato solamente dalla percezione delle proprie competenze, ma anche dalla consapevolezza del presente. L'aumentata attenzione e consapevolezza, e le caratteristiche che rendono le persone *mindful* non giudicanti (curiosità, apertura, accettazione), supportano la flessibilità emotiva e cognitiva, la consapevolezza di sé e l'autoregolazione (Jimenez et al., 2010). Nonostante non ci sia un effetto diretto della mindfulness sul burnout, le caratteristiche della mindfulness permetterebbero potenzialmente agli insegnanti di ridurre le reazioni automatiche al comportamento degli studenti, che contribuiscono all'esaurimento emotivo (Chang, 2009). Il burnout è un fenomeno complesso e può derivare da una moltitudine di fattori (Skaalvik & Skaalvik, 2017). L'assenza di un effetto diretto della mindfulness sul burnout è coerente con lavori precedenti in cui viene dimostrato un impatto sul burnout attraverso una serie di effetti indiretti (Abenavoli et al., 2013; Sun, Wang, Wan, et al., 2019; Sun, Wang, Wang, et al., 2019). È comunque importante approcciarsi a questi risultati proprio alla luce della forte relazione tra mindfulness e autoefficacia, che potrebbe portare problemi di multicollinearità.

È stata infine testata l'ipotesi che la mindfulness, implicando un'aumentata consapevolezza e un atteggiamento non-giudicante, svolga un ruolo di moderazione

tra gli atteggiamenti impliciti e il burnout. Alla luce della forte correlazione tra mindfulness e autoefficacia, è stato impiegato un modello di moderazione moderata in modo da tener conto degli effetti congiunti di autoefficacia e mindfulness. I risultati mostrano che la mindfulness modera la relazione tra atteggiamenti impliciti e burnout. In primo luogo, un risultato interessante è che il ruolo di moderazione della mindfulness è significativo solamente negli individui che hanno alti livelli di mindfulness. Infatti, quando gli insegnanti mostrano bassi livelli di mindfulness, il loro livello di burnout non subisce variazioni significative a seconda di atteggiamenti impliciti molto negativi o poco negativi. Quando invece i livelli di mindfulness sono alti e i livelli di atteggiamenti impliciti negativi bassi, il burnout cala notevolmente, mentre aumenta quando la capacità di mindfulness è alta e gli atteggiamenti impliciti sono molto negativi. Dunque, se da un lato viene confermato l'effetto positivo della mindfulness sul burnout degli insegnanti (de Carvalho et al., 2021; Fabbro et al., 2020; Lomas et al., 2017), dall'altro sembrerebbe che alti livelli di mindfulness siano in grado di aumentare il burnout in insegnanti con atteggiamenti impliciti molto negativi. È possibile che gli individui che presentano alti livelli di mindfulness, riescano ad attenuare gli effetti dei loro atteggiamenti impliciti negativi, e per questo mostrino livelli minori di burnout. D'altra parte però, emerge come non sia sufficiente praticare la mindfulness per avere più consapevolezza dei propri atteggiamenti etnici impliciti e ridurli (Lueke & Gibson, 2015; Tincher et al., 2016) ma che piuttosto, quando si hanno atteggiamenti impliciti molto negativi, l'aumentata capacità di mindfulness agisce negativamente sul proprio benessere, aumentando notevolmente i livelli di burnout. Le persone *mindful* potrebbero avere accesso ai propri atteggiamenti impliciti grazie alla capacità di essere nel qui-e-ora e tramite l'osservazione dei propri comportamenti, dai quali più facilmente trapelano gli atteggiamenti impliciti (Olson & Fazio, 2009). Pertanto, quando gli atteggiamenti impliciti sono molto negativi, essi potrebbero divergere ed entrare in conflitto con le proprie credenze esplicite e l'immagine che si ha di sé (Devine, 1989), portando a conseguenti e aumentati livelli di stress e burnout; specialmente nelle professioni di aiuto (e.g. insegnanti; Brouwers & Tomic, 2000; Castiglione et al., 2017). Le persone si sforzano di risolvere e attenuare le discrepanze nel proprio pensiero e nel comportamento (Festinger,

1957), rifiutando gli atteggiamenti impliciti negativi a favore di atteggiamenti coscienti e riflessivi e tendenzialmente più socialmente accettati (Gawronski & Bodenhausen, 2006b).

Negli studi presenti in letteratura che dimostrano la riduzione del pregiudizio implicito e della discriminazione su base etnica grazie alla mindfulness, i soggetti partecipavano ad interventi brevi di mindfulness volti a modificare la mindfulness di stato (Lueke & Gibson, 2015, 2016), per cui l'effetto della mindfulness di tratto, non è stato ancora approfondito. Questo studio è un primo passo in questa direzione, e mostra che avere una maggiore capacità di mindfulness non è sufficiente agli insegnanti per migliorare i livelli di benessere, cosa che è invece risultata efficace attraverso interventi di mindfulness guidati (Bardach et al., 2021).

6.7 Limiti

Nonostante le possibili implicazioni per la formazione degli insegnanti, alcune limitazioni meritano attenzione. Sicuramente va considerata l'eterogeneità del campione. I soggetti infatti sono stati reclutati in due Paesi Europei (Italia e Germania), e sono sia insegnanti in servizio che in formazione. È possibile che la percezione del burnout sia diversa tra gli insegnanti in servizio e insegnanti che sono ancora nel loro periodo di formazione. In ogni caso, gli studenti universitari lavorano già nelle scuole in quanto sono tenuti a fare ore di tirocinio nei loro programmi di laurea, e inoltre, il burnout è stato trovato come una possibile conseguenza degli studi universitari (Schaufeli et al., 2002), soprattutto per gli insegnanti in formazione (Römer et al., 2012). Inoltre, la raccolta dei dati ha avuto luogo durante la pandemia Covid-19, quindi sarebbe opportuno prendere in considerazione il possibile aumento dello stress e del burnout dovuto a questa particolare quanto eccezionale situazione (Sokal et al., 2020).

Si può inoltre notare che, nonostante tutti i risultati vadano nella stessa direzione, gli insegnanti in servizio mostrano più mindfulness e percepiscono più autoefficacia rispetto agli insegnanti in formazione. Questo può essere dovuto all'esperienza che gli insegnanti in servizio acquisiscono nel corso degli anni, che permette loro di essere più preparati nelle pratiche di insegnamento. Infatti, gli insegnanti in formazione possono mancare di esperienza didattica, poiché durante

il tirocinio spesso non hanno l'opportunità di impegnarsi in un insegnamento attivo, ma sono limitati ad assistere alle lezioni tenute da insegnanti esperti. Dunque, le convinzioni di efficacia degli insegnanti in formazione potrebbero essere basate su esperienze vicarie. Inoltre, gli insegnanti con meno esperienza sono di solito anche insegnanti giovani, ed è stato dimostrato che la mindfulness aumenta con l'aumento dell'età (Nicol & De France, 2018). Questo pone l'attenzione su un altro limite. Troppo spesso l'età viene dedotta da altre variabili, come gli anni di esperienza nell'insegnamento e lo status degli insegnanti, che vengono spesso utilizzati come variabili intercambiabili (Ingersoll, 2001). Così facendo, si esclude una parte crescente di professionisti che decidono di diventare insegnanti dopo un cambio di carriera, e che quindi sono più anziani degli insegnanti appena laureati. Pertanto, sarebbe necessario prestare maggiore attenzione a questi aspetti per distinguere gli effetti specifici dell'esperienza e dell'età sul rischio di burnout (Amitai et al., 2020).

Infine, non è da tralasciare la possibilità che possano coesistere atteggiamenti impliciti negativi e capacità di mindfulness. Anche se la mindfulness implica la pratica di provare amore e compassione per sé stessi e per gli altri (Fredrickson et al., 2008), che è stata associata a una riduzione del pregiudizio esplicito e implicito (Hunsinger et al., 2014; Kang et al., 2013, 2015), non sempre avere un'attenzione e un atteggiamento aperto e non giudicante per sé stessi implica avere un riguardo aperto e non giudicante verso gli altri, né tantomeno verso l'*outgroup* (Nicol & De France, 2018). Lo strumento utilizzato in questo studio (la CAMS-R) è infatti centrato principalmente sul sé, e non determina la capacità di mindfulness nei confronti degli altri.

6.8 Conclusioni

Con questo studio si è voluto contribuire alla comprensione dei fattori che giocano un ruolo nel burnout degli insegnanti. Ad oggi, rappresenta il primo contributo che mette in relazione gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti con la mindfulness e il burnout. I risultati emersi permettono una migliore e più profonda conoscenza dei fattori che influenzano il burnout degli insegnanti, mettendo in luce il ruolo specifico degli atteggiamenti impliciti e della mindfulness in questa sindrome. Si rende fondamentale non solo agire sulla mindfulness per migliorare il

benessere degli insegnanti (Bardach et al., 2021; Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2017), ma incorporare elementi di mindfulness nei percorsi professionali e nei programmi di formazione degli insegnanti. Tuttavia, il presente studio ha dimostrato che questo non è sufficiente, se non si aumenta anche la consapevolezza su tematiche sociali. Agire su tematiche quali il pregiudizio etnico e l'inclusione degli studenti di etnia minoritaria, non solo è utile per migliorare l'esperienza scolastica globale di questi studenti, ma si rivela vantaggioso anche nel preservare il benessere degli insegnanti stessi, diminuendo gli atteggiamenti impliciti tendenzialmente negativi (Costa, Langher, et al., 2021). Inoltre, i benefici si riscontrerebbero anche nell'aumento dell'autoefficacia, che risulta maggiore in insegnanti preparati a gestire la diversità e con meno pregiudizi (Glock et al., 2018; Glock & Kleen, 2019b) e come anche dimostrato da questo studio, è strettamente legata all'esperienza di burnout (Glock et al., 2019).

Per concludere, questo studio fa emergere l'importanza di considerare la globalità dei fattori che influenzano il burnout degli insegnanti, sia nelle ricerche future che nella progettazione di interventi volti alla promozione del benessere, e permette di guardare il burnout degli insegnanti con una nuova luce, integrando aspetti del benessere ed aspetti sociali.

CAPITOLO 7

Studio IV: Il ruolo del burnout e delle aspettative implicite stereotipate degli insegnanti nella valutazione delle performance accademiche degli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria.

Gli studenti di etnia minoritaria affrontano molti svantaggi nel contesto scolastico, che potrebbero essere dovuti in parte alle aspettative distorte e al burnout degli insegnanti. Gli insegnanti sviluppano aspettative stereotipate sugli studenti, che possono influenzare i loro giudizi sulle performance accademiche. Sebbene le aspettative stereotipate degli insegnanti sugli studenti siano state studiate in ambito educativo, il livello esplicito preso in considerazione finora comporta problemi di desiderabilità sociale. La valutazione è il risultato di un'elaborazione di informazioni, e che consiste in diverse fasi che possono essere influenzate da categorie sociali consapevoli, per cui controllabili. In più, il burnout degli insegnanti ha conseguenze negative per il percorso accademico degli studenti, e risulta correlato al pregiudizio etnico implicito degli insegnanti. In questo studio si vuole indagare il ruolo delle aspettative accademiche implicite e del burnout degli insegnanti sulla loro valutazione delle performance accademiche degli studenti di etnia minoritaria rispetto agli studenti di etnia maggioritaria. I risultati dimostrano che il burnout predice il voto accademico assegnato agli studenti di etnia maggioritaria e minoritaria, mentre le aspettative implicite predicono solamente il voto degli studenti di etnia minoritaria.

Attualmente il presente studio è riassunto in un articolo in preparazione:

Costa, S., Pirchio, S. (2022). How teachers' implicit expectations towards ethnic minority students and feelings of burnout affect their evaluations of students' academic performance.

7.1 Introduzione

Che gli studenti di etnia minoritaria abbiano risultati accademici inferiori rispetto agli studenti di etnia maggioritaria è un dato appurato (OECD, 2019). In Italia, gli studenti di etnie minoritarie presentano rendimenti scolastici inferiori

rispetto ai pari di etnia maggioritaria, e hanno più probabilità di abbandonare gli studi prima del tempo (MIUR, 2021), soprattutto quando provengono da Albania, Romania e Marocco (Schachner et al., 2017). Nello specifico, gli studenti di etnia minoritaria sperimentano svantaggi quanto si tratta dei voti accademici (Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Parks & Kennedy, 2007). A questo proposito, la ricerca ha costantemente fornito le prove che i giudizi degli insegnanti e i processi decisionali sono influenzati da variabili non accademiche come il background sociale e migratorio degli studenti, oltre che dai risultati accademici precedenti.

Le aspettative degli insegnanti sono da sempre molto discusse come fattore che influenza la carriera accademica degli studenti (Rubie-Davies, 2007, 2010). Quando si tratta di studenti di etnia minoritaria, entrano in gioco stereotipi e pregiudizi, che distorcono le aspettative degli insegnanti (Tenenbaum & Ruck, 2007; S. Wang et al., 2018). La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti in servizio e in formazione si aspettano che gli studenti di etnia minoritaria abbiano prestazioni peggiori (Pit-ten Cate & Glock, 2018; Ready & Wright, 2011; Tenenbaum & Ruck, 2007), e così facendo finiscono per favorire alcuni studenti rispetto ad altri (Glock, 2016; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013). Diversi studi hanno infatti dimostrato che i giudizi degli insegnanti sono influenzati dal background etnico dello studente, attribuendo giudizi meno favorevoli agli studenti di etnia minoritaria rispetto agli studenti di etnia maggioritaria (Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Parks & Kennedy, 2007; van den Bergh et al., 2010). Per un approfondimento su questo tema si rimanda al capitolo 2 (paragrafo 2.2) di questa dissertazione.

Ad oggi, gli studi presenti in letteratura sulle aspettative degli insegnanti e gli *outcomes* degli studenti fanno riferimento all'aspetto esplicito delle aspettative, mentre il livello implicito delle associazioni tra successo accademico degli studenti e etnia, in relazione ai voti scolastici, non è stato ancora indagato¹¹.

Un altro aspetto che influenza il percorso accademico degli studenti è il burnout degli insegnanti (vedi capitolo 3). Insegnanti che sperimentano burnout infatti sono scostanti nell'insegnamento (Ronfeldt et al., 2013), con periodi di assenteismo

¹¹ Ad eccezione dei contributi presenti in questa dissertazione.

(Amitai et al., 2020; R. E. Hughes, 2001), fino all'abbandono della professione (Amitai et al., 2019; Cha & Cohen-Vogel, 2011). Quando gli insegnanti si sentono impoveriti delle loro risorse emotive possono essere meno sensibili nei confronti degli studenti e fornire loro meno supporto emotivo; in più le loro classi mostrano livelli di motivazione e risultati accademici bassi (Arens & Morin, 2016; Klusmann et al., 2016; Shen et al., 2015). Infatti, il burnout degli insegnanti è risultato associato a punteggi più bassi nei test di rendimento degli studenti (Dewberry & Briner, 2007). Arens e Morin (2016) hanno dimostrato una relazione diretta e negativa tra l'esaurimento emotivo degli insegnanti e la media di classe dei voti scolastici degli studenti. Corrispondentemente, Klusman, Richter e Lüdtkke (2016) hanno indagato il ruolo del burnout degli insegnanti nel successo accademico degli studenti, e hanno scoperto che l'esaurimento emotivo degli insegnanti era correlato negativamente con le performance accademiche degli studenti. Inoltre, gli autori mostrano come questa relazione negativa sembri essere moderata dalla composizione della classe: nelle classi con un maggior numero di studenti di etnia minoritaria, l'associazione tra il burnout degli insegnanti e i punteggi dei test degli studenti era più forte che nelle classi con meno studenti di minoranze etniche. Questo riporta ancora una volta l'attenzione sul ruolo dei *bias* etnici degli insegnanti nel burnout (Amitai et al., 2020; Costa et al., 2022) e su come queste variabili siano interrelate, e pone l'accento sulle potenziali conseguenze negative per gli studenti.

Insegnanti con alti livelli di burnout potrebbero non avere le risorse necessarie per utilizzare strategie di insegnamento efficaci e fornire un'istruzione di alta qualità (M. L. Chang, 2009), motivo per cui gli studenti ottengono risultati inferiori nei test di apprendimento rispetto agli studenti di insegnanti con bassi livelli di burnout (Klusmann et al., 2016); ma potrebbe anche essere che il burnout condizioni il loro giudizio sul rendimento degli studenti. Quando gli insegnanti presentano alti livelli di burnout, la loro percezione dell'ambiente potrebbe venire influenzata dalle reazioni emotive negative che sperimentano. Insegnanti con alti livelli di burnout riferiscono di percepire minore sicurezza e supporto nel contesto scolastico, e percepiscono più negativi gli atteggiamenti degli studenti verso l'apprendimento (Shackleton et al., 2019). Il burnout degli insegnanti è altresì

associato alle percezioni del cattivo comportamento degli studenti, per cui sviluppano sentimenti negativi e, percependosi meno efficaci, si sentono meno capaci di gestire la classe e insegnare agli studenti (Kokkinos, 2007).

È dunque noto in letteratura come il burnout degli insegnanti sia associato ad un minor rendimento scolastico degli studenti (Madigan & Curran, 2020; Madigan & Kim, 2021); ciò che è ancora poco indagato è come il benessere degli insegnanti influenzi la loro percezione dei livelli di apprendimento degli studenti. Pertanto, questo studio vuole indagare l'impatto del burnout degli insegnanti sulla percezione delle performance accademiche degli studenti, e la conseguente valutazione.

7.2 Obiettivi e ipotesi

L'obiettivo di questo studio è quello di indagare il ruolo delle aspettative implicite degli insegnanti nella loro valutazione delle performance accademiche degli studenti. Ci si aspetta che aspettative implicite negative verso gli studenti di etnia minoritaria predicano una valutazione minore delle performance accademiche di questi studenti, rispetto agli studenti di etnia maggioritaria. Inoltre, si vuole indagare il ruolo del burnout nelle valutazioni accademiche degli insegnanti, aspettandosi che un più alto livello di burnout sia predittivo di valutazioni più negative delle performance accademiche degli studenti, a prescindere dall'etnia.

7.3 Metodo

7.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato a questo studio un totale di 55 insegnanti italiani, 20 dei quali erano insegnanti in formazione. Avevano un'età media di 40,19 ($DS = 13.75$) anni e 12,71 ($DS = 12.98$) anni di esperienza in media. Quarantadue di loro hanno dichiarato di appartenere al genere femminile, 11 al genere maschile, e 2 partecipanti hanno preferito non specificarlo.

7.3.2 Misure

Oltre agli strumenti utilizzati nei precedenti studi per valutare il burnout (MBI) e le aspettative implicite (RRT), ai partecipanti è stato chiesto di valutare dei compiti scritti di italiano di quattro diversi studenti (due italiani e due di etnia

minoritaria) esprimendo un giudizio da 1 a 10. Una descrizione generale degli studenti è stata fornita prima del compito (vedi appendice B), e l'etnia dello studente è stata controllata attraverso il nome presente nella descrizione. Tutti i nomi scelti erano nomi maschili, per evitare un *bias* di genere all'interno del campione. Il livello accademico dei compiti presentati è stato scelto in modo che ci fossero due studenti ad alto rendimento (uno italiano e uno di etnia minoritaria) e due studenti a basso rendimento (uno italiano e uno di etnia minoritaria).

7.4 Procedura

Esattamente come per i precedenti studi, ai partecipanti è stato fornito un link di accesso ad una piattaforma di Inquisit Web previo contatto con Dirigenti scolastici o Corsi di Laurea. Dopo la presentazione randomizzata degli strumenti, sono stati presentati i compiti degli studenti fittizi, ed è stato chiesto loro di valutare il lavoro dopo aver letto una breve presentazione dello studente.

7.5 Risultati

7.5.1 Analisi preliminari

Si è effettuato un *t*-test a campioni indipendenti per verificare se ci fossero differenze nei voti tra gli insegnanti in servizio e in formazione. I risultati mostrano che non ci sono differenze per i voti sul compito dello studente di etnia minoritaria con alto rendimento, $t(52) = 1.021$, $p = .312$, $d = 0.288$, di etnia minoritaria con basso rendimento $t(52) = 0.779$, $p = .440$, $d = 0.219$, e per i voti dello studente italiano con basso rendimento $t(52) = 0.090$, $p = .928$, $d = 0.025$, mentre il *t*-test è risultato significativo per i voti dello studente italiano con alto rendimento $t(52) = 2.361$, $p < .05$, $d = 0.665$, in cui si può notare che gli insegnanti in formazione ($M = 9.67$, $DS = 0.61$) hanno una media nei voti più alta rispetto a quelli degli insegnanti in servizio ($M = 8.85$, $DS = 1.47$) nonostante la valutazione degli insegnanti in servizio sia comunque molto positiva.

7.5.2 Analisi di regressione multipla

Per testare le ipotesi per cui le valutazioni che gli insegnanti attribuiscono al rendimento accademico degli studenti sono predetti dai loro livelli di burnout e le

loro aspettative accademiche implicite, si sono svolte delle analisi di regressione multipla. I risultati (Tabella 8) mostrano che per tutti gli studenti i modelli sono significativi: più sono alti i livelli di burnout negli insegnanti più sono negative le valutazioni che assegnano agli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria; più negative sono le aspettative implicite verso gli studenti di etnia minoritaria, più negative sono le valutazioni degli insegnanti per il rendimento accademico degli studenti di etnia minoritaria, mentre non risultano un predittore significativo per le valutazioni accademiche degli studenti di etnia maggioritaria.

Tabella 8. Regressioni multiple per l'effetto delle aspettative implicite e del burnout degli insegnanti sui voti degli studenti

<i>Variabili</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>
Studente di etnia minoritaria alto rendimento				.17*
<i>Burnout</i>	-0.55*	0.24	-0.29*	
<i>Aspettative implicite</i>	-0.74*	0.36	-0.26*	
Studente di etnia minoritaria basso rendimento				.23**
<i>Burnout</i>	-0.71*	0.27	-0.33*	
<i>Aspettative implicite</i>	-1.02*	0.40	-0.32*	
Studente di etnia maggioritaria alto rendimento				.20**
<i>Burnout</i>	-0.84*	0.27	-3.08*	
<i>Aspettative implicite</i>	-0.54	0.40	-0.17	
Studente di etnia maggioritaria basso rendimento				.12*
<i>Burnout</i>	-0.66*	0.27	-0.32*	

<i>Aspettative implicite</i>	-0.36	0.41	-0.11
------------------------------	-------	------	-------

* $p < .05$; ** $p < .01$

7.6 *Discussione*

I risultati di questo studio contribuiscono a fare chiarezza sui meccanismi per cui gli insegnanti e gli insegnanti in formazione danno giudizi meno favorevoli agli studenti di etnia minoritaria (Glock, 2016; Glock, Krolak-Schwerdt, et al., 2013; Glock & Böhmer, 2018; Parks & Kennedy, 2007; Tenenbaum & Ruck, 2007) e dimostra che il burnout gioca un ruolo nella loro valutazione delle performance accademiche di studenti di etnia minoritaria e maggioritaria. Come atteso, ed in linea con gli studi presenti in letteratura (e.g., Glock, 2016; Glock & Karbach, 2015; Parks & Kennedy, 2007; van den Bergh et al., 2010), i risultati di questo studio hanno mostrato che le aspettative implicite stereotipate degli insegnanti sono in grado di influenzare i loro giudizi sulle performance accademiche in base alle origini etniche degli studenti. I giudizi degli insegnanti e degli insegnanti in formazione sono spesso a favore degli studenti della maggioranza etnica, tendendo a sfavorire gli studenti delle minoranze etniche (Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Kleen & Glock, 2018b; Tobisch & Dresel, 2017). Secondo quanto riportato dai dati nel report PISA sul benessere degli studenti (OECD, 2017), gli alunni con background migratorio percepiscono una maggiore *teacher unfairness* (ingiustizia da parte degli insegnanti) rispetto ai loro compagni senza background migratorio. Questo dato potrebbe riflettere le aspettative implicite negative degli insegnanti nei confronti degli studenti di etnia minoritaria, riscontrate in questo studio.

Tuttavia, finora in letteratura si è considerato solo l'aspetto esplicito delle aspettative degli insegnanti in relazione al loro giudizio degli studenti. L'importanza di considerare l'aspetto implicito deriva dal fatto che, anche se gli insegnanti cercano di evitare i loro pregiudizi nel loro comportamento manifesto, la loro negatività implicita potrebbe essere riflessa dalle loro reazioni non verbali (van den Bergh et al., 2010), nel loro comportamento e nelle decisioni che prendono. Nel presente studio è stato sufficiente un nome che riflettesse un background etnico minoritario, in un compito di simulazione di valutazione delle

performance accademiche degli studenti, per far sì che si attivassero stereotipi impliciti negativi negli insegnanti che influenzassero le loro valutazioni (vedi anche Glock et al., 2013; Glock & Böhmer, 2018; van den Bergh et al., 2010). Le aspettative implicite negative degli insegnanti nei confronti degli studenti di etnia minoritaria, non solo possono influenzare i loro giudizi e i loro comportamenti, ma possono concorrere agli svantaggi di cui soffrono gli studenti di minoranze etniche (Kumar et al., 2015; van den Bergh et al., 2010). Per questo è estremamente importante indagare i fattori che possono essere in grado di influenzare gli stereotipi e i pregiudizi degli insegnanti e le loro valutazioni degli studenti. Il benessere degli insegnanti può essere uno di questi fattori. Il burnout, non solo è collegato al pregiudizio etnico esplicito e implicito degli insegnanti (Amitai et al., 2020; Costa et al., 2022), ma è in grado di influenzare la loro percezione delle performance degli studenti. Questo studio infatti ha dimostrato che insegnanti che sperimentano alti livelli di burnout tendono a valutare in modo peggiore il lavoro degli studenti, a prescindere dalla loro etnia. Quando gli insegnanti sperimentano alti livelli di burnout, la sensazione di esaurimento emotivo, l'allontanamento dagli studenti in maniera cinica e l'idea che il proprio lavoro sia privo di significato (Maslach et al., 2001), potrebbero contribuire all'indifferenza nell'assegnazione di un voto negativo, e potrebbe portare gli insegnanti ad essere più negligenti o arbitrari. In questo studio, l'associazione negativa tra burnout e valutazione è emersa anche quando il compito dello studente rifletteva un'alta performance. L'esaurimento emotivo può indurre ad un'incapacità nell'impiegare sforzi o mostrare interesse o motivazione nella correzione di un compito, e ciò fa sì che non venga considerato l'effettivo livello accademico dello studente.

7.7 Conclusioni e limiti

Un aspetto centrale della competenza professionale degli insegnanti è la capacità di giudicare adeguatamente i risultati degli studenti. Per quanto professionali e oggettivi possano impegnarsi ad essere, gli insegnanti avranno sempre l'influenza di variabili soggettive. All'interno dei sistemi educativi in cui i giudizi sono utilizzati per prendere decisioni sulla futura carriera accademica di uno studente, questo può contribuire al gap accademico e può essere dannoso per lo

sviluppo personale e professionale successivo degli studenti (Alpert & Bechar, 2008). Questo studio ha messo in evidenza il ruolo delle aspettative implicite e del benessere degli insegnanti nella loro valutazione del rendimento degli studenti.

Un primo limite di questo studio deriva dal fatto che non è stato condotto sul campo ma tramite computer in un *setting* non controllato. Questo non ha permesso di prendere in considerazione le valutazioni effettive degli studenti da parte degli insegnanti che hanno partecipato allo studio. I voti scolastici sono influenzati, almeno in parte, dal comportamento e dalla motivazione degli studenti in classe, oltre che dai loro livelli di rendimento scolastico (Arens & Morin, 2016; McMillan et al., 2002; Zimmermann et al., 2013), ed è possibile che esempi o riferimenti a studenti reali possano aver influenzato i giudizi degli insegnanti. Un ulteriore limite di questo studio deriva dal genere degli studenti. Tutti i nomi utilizzati per descrivere gli studenti erano maschili, e gli insegnanti potrebbero percepire gli studenti di genere maschile come più problematici a livello comportamentale (Arbuckle & Little, 2004; Glock & Kleen, 2017; Kulinna, 2008). Ciò di conseguenza può influenzare i loro livelli di burnout (Aloe et al., 2014) e i loro giudizi (Krämer & Zimmermann, 2021). Gli insegnanti mostrano inoltre più aspettative negative per gli studenti maschi rispetto alle studentesse quando si tratta di competenza linguistica (Hinnant et al., 2009), ed in questo studio non sono stati presentati compiti relativi a materie scientifiche, per le quali invece gli insegnanti hanno migliori aspettative per gli studenti di genere maschile (Bonefeld et al., 2021). Allo stesso modo, gli insegnanti tendono a giudicare gli studenti di etnia minoritaria come meno abili nella lingua maggioritaria del paese in cui si trovano (Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Sprietsma, 2013). È dunque possibile che le valutazioni dei lavori degli studenti siano stati influenzati dall'attivazione di ulteriori stereotipi e pregiudizi relativi al rendimento e al comportamento in base al genere oltre che all'etnia (Bonefeld et al., 2021). Per questo, tenere in considerazione il genere degli studenti in future ricerche sarebbe consigliato.

In ogni caso, da questo studio emerge la necessità di indagare gli stereotipi impliciti degli insegnanti verso gli studenti delle minoranze etniche, poiché hanno un impatto significativo su come gli insegnanti valutano gli studenti, su come si comportano in classe e adattano le loro pratiche didattiche. Infine, è d'obbligo non

trascurare il benessere degli insegnanti, poiché come dimostrato, il burnout degli insegnanti ha ripercussioni negative sui percorsi accademici degli studenti.

Conclusioni generali

In questa dissertazione si è voluto contribuire alla comprensione delle implicazioni del pregiudizio etnico degli insegnanti e degli insegnanti in formazione nel burnout e nel percorso accademico degli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria.

La ricerca sugli atteggiamenti impliciti degli insegnanti è iniziata nel 2010, quando è stato pubblicato il primo studio che ha coinvolto l'utilizzo di misure implicite nella ricerca educativa, per misurare gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti (van den Bergh et al., 2010). Dal 2010 ad oggi, le misure implicite degli atteggiamenti degli insegnanti sono state applicate in molteplici studi nel campo dell'educazione. Recenti rassegne (es. capitolo 3, Costa et al., 2021; Denessen et al., 2020) e metanalisi (Pit-ten Cate & Glock, 2019) sulle associazioni tra caratteristiche e gruppi sociali degli insegnanti hanno mostrato e confermato che gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti sono in media a sfavore dei gruppi marginalizzati (sulla base di diverse caratteristiche degli studenti tra cui l'etnia, il genere, l'obesità, i bisogni educativi speciali e lo stato socio economico) e hanno ripercussioni negative sia sugli insegnanti sia sugli studenti. Inoltre, facendo un confronto con misure esplicite, emergono correlazioni non significative o comunque basse tra le misure implicite ed esplicite degli atteggiamenti degli insegnanti (Pit-ten Cate & Glock, 2019), evidenziando la necessità di continuare la ricerca su questo tema. Anche se le recenti metanalisi e revisioni hanno fornito molte informazioni sulle misure implicite degli atteggiamenti degli insegnanti, la ricerca in questo campo è tutt'altro che conclusiva. Con il presente lavoro si è tentato di colmare alcune le lacune presenti attraverso un'ottica e un approccio interdisciplinare, unendo alla ricerca propria della psicologia sociale sul pregiudizio etnico e sugli atteggiamenti con quella in ambito educativo sul contesto scolastico, la psicologia clinica e della salute, integrando il tassello delle conseguenze negative sul benessere delle persone con pregiudizi. È stato dunque un obiettivo del mio lavoro quello di unire costrutti derivanti dalla psicologia clinica e della salute, per avere una visione ancora più d'insieme sul pregiudizio e delle sue conseguenze, poiché, nonostante risulti riduttivo pensare che delle singole discipline possano spiegare un fenomeno complesso e profondamente influenzato da elementi storici,

politici ed economici come il pregiudizio, rimane comunque un dovere di tali discipline contribuire alla comprensione e riduzione del pregiudizio etnico. Sono stati dunque studiati diversi costrutti in relazione agli atteggiamenti etnici impliciti verso gli studenti di etnia minoritaria, tra cui le aspettative implicite, il burnout, l'autoefficacia e la capacità di mindfulness degli insegnanti. La scelta di presentare questi studi all'interno del lavoro di tesi nasce dalla convinzione che possano costituire un contributo fruttuoso in questo campo, con lo scopo di arricchire il panorama scientifico attraverso l'elaborazione e riflessione di concetti teorici, e di costituire una base empirica per la progettazione di interventi efficaci.

Nel presente capitolo conclusivo per prima cosa fornisco una sintesi degli studi empirici condotti e descritti nei capitoli 5, 6, e 7, discutendo di come questi risultati migliorino la nostra comprensione degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria e dello sviluppo del burnout. Successivamente, discuto delle innovazioni e delle limitazioni del lavoro presentato, e infine espongo delle considerazioni, conseguenti ai risultati raggiunti, su cosa vuol dire pregiudizio etnico nella società italiana e nella scuola di oggi, e su cosa possiamo fare come ricercatori, e prima di tutto come persone, per non perpetuarlo.

Sintesi dei risultati: implicazioni teoriche e pratiche

Questa dissertazione apporta sia contributi teorici che pratici al tema del pregiudizio etnico. Teoricamente, gli studi presentati ampliano la conoscenza sugli atteggiamenti impliciti degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria, e sulle implicazioni per loro stessi e per gli studenti.

Basandosi sulla letteratura esistente, attraverso lo **Studio I** si è voluto ampliare la conoscenza sulle aspettative degli insegnanti, misurandole per la prima volta a livello implicito. I risultati di questo studio hanno consolidato l'importanza di valutare il livello implicito di questi costrutti, mostrando che quando i livelli di pregiudizio esplicito degli insegnanti sono bassi, essi possono comunque avere aspettative implicite negative sugli studenti di minoranze etniche, così come sono negativi i loro atteggiamenti impliciti verso questo gruppo di studenti. Inoltre, l'assenza di correlazione tra aspettative implicite e atteggiamenti impliciti, coerente

con la teoria di riferimento su aspetti cognitivi e affettivi (Eagly & Chaiken, 1993), rende evidente l'importanza di studiare entrambi i costrutti in maniera separata.

Nello **Studio II** si è indagato per la prima volta il ruolo degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti nel loro benessere. I risultati hanno dimostrato che gli atteggiamenti impliciti negativi degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria sono positivamente collegati al loro burnout. Questo risultato permette di avanzare nella conoscenza dei meccanismi alla base del burnout, ed evidenzia il ruolo di fattori impliciti nello sviluppo del burnout, che si aggiungono a quelli espliciti e contestuali.

Nello **Studio III** si è voluto approfondire la relazione tra atteggiamenti etnici impliciti e burnout, per giungere ad una comprensione più esaustiva dei possibili meccanismi sottostanti a questa criticità tipica della professione docente. Per far questo si è indagato il contributo dei livelli di autoefficacia percepita e della capacità di mindfulness. I risultati emersi confermano la forte relazione tra autoefficacia e burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010), e mettono in luce l'interessante ruolo di moderazione che la mindfulness svolge tra atteggiamenti impliciti e burnout dell'insegnante. Sembrerebbe dunque che non sia sufficiente avere più alti livelli di mindfulness per ridurre i propri atteggiamenti etnici impliciti e diminuire il burnout. Dai risultati infatti si può notare che solamente quando gli insegnanti hanno alti livelli di mindfulness e bassi livelli di atteggiamenti impliciti il burnout diminuisce, mentre aumenta quando nonostante i livelli alti di mindfulness gli atteggiamenti impliciti sono fortemente negativi.

Infine, lo **Studio IV** ha voluto riportare il focus sulle ripercussioni negative che un insegnante con pregiudizi e/o con alti livelli di burnout può comportare per il percorso accademico degli studenti, e in particolare degli studenti di etnia minoritaria. Dato il forte legame tra le aspettative degli insegnanti, il burnout degli insegnanti e le performance accademiche degli studenti già emerso in letteratura (Glock, 2016; Glock & Böhmer, 2018; Madigan & Curran, 2020), si è voluta approfondire la relazione tra gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti e la loro valutazione degli studenti di etnia minoritaria e etnia maggioritaria, e il ruolo del burnout nella loro valutazione dei compiti degli studenti. Dai risultati è emerso che il burnout degli insegnanti influenza negativamente la loro valutazione accademica

degli studenti, a prescindere dal gruppo etnico di appartenenza, mentre le valutazioni degli studenti di etnia minoritaria sono negativamente influenzate dalle aspettative implicite sfavorevoli che gli insegnanti hanno nei loro confronti.

Concludendo, le conseguenze che derivano dai contributi empirici qui presentati sul piano teorico sono evidenti, poiché ci permettono di aumentare la conoscenza sugli atteggiamenti impliciti e le aspettative implicite degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria, sulle loro conseguenze negative per il burnout e per il percorso accademico degli studenti di etnia minoritaria e maggioritaria. Corrispondentemente, per quanto riguarda le implicazioni sul piano pratico, l'utilizzo di queste nuove conoscenze nella progettazione di interventi nel contesto scolastico e con gli insegnanti informazione appare indispensabile, al fine di restituire un programma più completo per la riduzione del pregiudizio etnico e per la promozione del benessere degli insegnanti. Si evince chiaramente da questi risultati il beneficio che verrebbe tratto se si integrassero sessioni di mindfulness nella formazione degli insegnanti. Ad esempio, un recentissimo studio di Hirshberg e colleghi (2022) su insegnanti in formazione ha dimostrato un effetto a lungo termine delle pratiche di mindfulness sulla riduzione del pregiudizio etnico implicito. Seguendo un programma di *Mindfulness-Based Stress Reduction* della durata di nove settimane integrato nel programma di formazione degli insegnanti non ancora laureati, i partecipanti hanno mostrato una riduzione dei pregiudizi etnici in un test di associazioni implicite. Il risultato è stato confermato anche in un follow-up di 6 mesi: la pratica di mindfulness ha migliorato l'autoconsapevolezza e l'autoregolazione e ha ridotto il pregiudizio etnico implicito degli insegnanti in formazione. Ciononostante, il programma di intervento non includeva tematiche anti-bias. Alla luce dei risultati riportati in questo lavoro si suggerisce di introdurre i temi della multiculturalità e della diversità etnica in interventi di mindfulness, per avere un effetto positivo non solo sul pregiudizio etnico, ma anche sulla riduzione del burnout, poiché nonostante l'effetto positivo della mindfulness sul burnout quando gli atteggiamenti impliciti sono lievemente negativi, è risultato un burnout elevato nei partecipanti con alti livelli di atteggiamenti impliciti negativi e alti livelli di mindfulness. Inoltre, gli effetti positivi di tali interventi si riscontrerebbero anche nel percorso accademico degli studenti di etnia minoritaria, grazie al miglioramento

della valutazione degli studenti da parte degli insegnanti, risultata negativamente correlata al burnout e alle aspettative implicite. Si rende dunque fondamentale introdurre riflessioni e interventi che mirino ad aumentare l'autoconsapevolezza degli insegnanti in modo da migliorare atteggiamenti e aspettative che, quando si presentano negativi a livello implicito, hanno conseguenze dannose per insegnanti e studenti evidenti.

Aspetti innovativi e limitazioni generali

A mio avviso sono presenti due aspetti particolarmente innovativi dei lavori presentati in questa tesi che meritano una menzione. In primo luogo, questa dissertazione presenta i primi contributi —ovvero gli unici, ad oggi— ad aver indagato le aspettative degli insegnanti a livello implicito. Con lo studio presentato nel capitolo 4 è stato infatti introdotto il *Relational Responding Task (RRT)* (De Houwer et al., 2015) nell'ambito della ricerca nel contesto educativo. Questo strumento è stato sviluppato per catturare credenze a livello implicito, ed ha permesso di misurare per la prima volta le aspettative implicite degli insegnanti verso gli studenti di etnia minoritaria, in quanto credenze stereotipiche sulle performance accademiche degli studenti. Questo strumento non solo permette di superare il problema della desiderabilità sociale legato a questi temi, ma si rivela di necessario utilizzo, data l'appurata divergenza tra livelli impliciti ed espliciti di pregiudizi e stereotipi (Gawronski & Bodenhausen, 2006a; Greenwald & Banaji, 1995). Grazie all'approfondimento su questo aspetto, i diversi contributi empirici qui presentati mettono in luce come l'aspetto implicito delle aspettative degli insegnanti non sia necessariamente correlato agli atteggiamenti impliciti e al pregiudizio esplicito, ma derivi piuttosto da stereotipi, che possono influenzare negativamente il percorso accademico degli studenti di etnia minoritaria.

Un altro aspetto innovativo in questa dissertazione è la concezione di una linea di ricerca che mette in relazione aspetti impliciti e legati a costrutti sociali (atteggiamenti e aspettative), con il benessere degli insegnanti. A mia conoscenza, nessuno studio ad oggi aveva indagato il ruolo degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti nei loro sentimenti di burnout. Questo aggiunge un nuovo tassello nella conoscenza di entrambi i costrutti, evidenziando da un lato un nuovo fattore che

contribuisce all'esperienza del burnout degli insegnanti, e dall'altro dimostrando il potenziale di impatto del pregiudizio etnico, anche in aspetti ritenuti ad oggi slegati da esso, quali il burnout e il benessere degli insegnanti in generale.

Nonostante le importanti implicazioni teoriche e pratiche degli studi qui presentati, ci sono delle limitazioni trasversali che necessitano attenzione. La disomogeneità dei termini utilizzati per identificare i gruppi minoritari potrebbe avere un effetto sui risultati. In letteratura, e allo stesso modo in questa dissertazione, sotto la dicitura “etnia minoritaria” rientrano varie categorie, come le seconde generazioni, gli immigrati, i rifugiati o richiedenti asilo, nonché diverse etnie, a cui corrispondono stereotipi diversi. In Italia la maggior parte degli studenti considerati stranieri in quanto privi della cittadinanza italiana, il 65,4%, è nata in Italia (MIUR, 2021). Si tratta di bambini/e e ragazzi/e che nella maggior parte dei casi parlano l'italiano come prima lingua e condividono la cultura italiana. Studenti che sono italiani in tutto e per tutto, tranne che per i documenti. Questo apre un'ulteriore riflessione su cosa venga inteso per “etnia minoritaria”, se con “etnia” si intenda un “raggruppamento umano basato su caratteri culturali e linguistici”¹² o se si consideri la somiglianza estetica e il colore della pelle. Se si pensa che la maggior parte della letteratura sul pregiudizio etnico nel contesto americano è stata sviluppata sulle relazioni tra bianchi e neri, entrambi gruppi di cittadini americani a cui non è possibile applicare il concetto di straniero, non stupisce che la seconda opzione possa essere estremamente diffusa.

Se fortunatamente da un lato si è assistito ad un miglioramento degli atteggiamenti e degli stereotipi tra gruppi, dall'altro le nuove forme di pregiudizio e discriminazione diventano sempre più sottili. L'aumento delle forme sottili di pregiudizio fa sì che mentre esplicitamente nessuno ricorrerebbe più ad il termine “razzista” per definire sé stesso, a livello implicito rimangono le stesse associazioni negative che contribuiscono ad ampliare il divario tra etnia e colore della pelle, in una narrazione in cui un soggetto di colore è automaticamente uno straniero (non c'è spazio per un italiano nero), e che si manifestano in atteggiamenti discriminatori

¹² Definizione tratta da Treccani online. <https://www.treccani.it/vocabolario/etnia/>

simbolici o indiretti. Da qui ancora una volta risulta evidente l'importanza di studiare l'aspetto implicito degli atteggiamenti etnici.

Un ulteriore limite che accomuna tutta la letteratura su questo tema, e che pertanto si ritrova anche nel lavoro qui presentato, è di tipo metodologico e riguarda la specificità degli strumenti utilizzati. La maggior parte degli studi che misurano gli atteggiamenti impliciti degli insegnanti si avvale di misure implicite costruite con stimoli specificatamente selezionati o creati per la loro domanda di ricerca. Questo comporta non solo una limitata replicabilità dei risultati, ma anche eterogeneità nei risultati sul tema (Denessen et al., 2020). La ricerca futura dovrebbe perciò essere più precisa da un lato, adottando termini adeguati a descrivere determinati gruppi sociali senza sovraestensioni, e dall'altro ridurre la specificità degli strumenti utilizzati, al fine di convalidare i risultati della ricerca con strumenti impliciti volti a misurare le associazioni tra caratteristiche e gruppi sociali degli insegnanti emersi finora.

È importante sottolineare inoltre la natura *cross-sectional* degli studi qui presentati, che non ha permesso di trarre inferenze sulle relazioni di causa-effetto tra le variabili in gioco. Sarebbero dunque interessanti e necessari degli studenti di tipo longitudinale, per gettare luce sui meccanismi sottostanti testando modelli, ad esempio, di mediazione.

Infine, è necessario sottolineare il limite derivato dalla pandemia da Covid-19, che durante l'anno di raccolta dati ha reso molto difficile raggiungere il contesto scolastico, e che ha posto gli insegnanti di fronte a nuove sfide e difficoltà. Questo ha avuto ripercussioni sul reclutamento dei partecipanti allo studio, poiché ha ridotto di molto la disponibilità degli insegnanti in servizio a partecipare. Nonostante il reclutamento di insegnanti in formazione fosse subordinato alla loro esperienza lavorativa di tirocinio all'interno delle scuole, e diversi studi confermano l'esperienza di burnout anche tra gli studenti universitari (Keech et al., 2018; Schaufeli et al., 2002) —e in particolare tra gli insegnanti in formazione (Römer et al., 2012; Väisänen et al., 2018)— sarebbe interessante in futuro ampliare il campione degli insegnanti in servizio.

Ulteriori considerazioni

Nel corso del mio dottorato ho condotto gli studi in due Paesi: Italia e Germania. Secondo le statistiche più recenti disponibili, in Italia il numero degli studenti con un background di etnia minoritaria nel sistema scolastico è nettamente inferiore (17%) rispetto al numero presente in Germania (28,1%) (OECD, 2019). Questo può in parte spiegare, in linea con la teoria del contatto intergruppi, la maggiore negatività degli atteggiamenti impliciti degli insegnanti italiani verso gli studenti di etnia minoritaria rispetto a quelli degli insegnanti tedeschi emersa tra i partecipanti alla ricerca, ma non basta a mio avviso, a motivare del tutto questo dato. Se è vero che il pregiudizio è un fenomeno sociale, la spiegazione della maggiore negatività negli atteggiamenti impliciti degli italiani si può ritrovare nel contesto socioculturale e politico nel quale viviamo.

In Germania la politica di destra degli ultimi anni sembra aver acquistato sempre più consenso, tanto da assistere nel 2017, all'entrata nel parlamento di un partito di estrema destra per la prima volta dalla Seconda Guerra Mondiale¹³, e all'aumento progressivo di casi di discriminazione segnalati all'Agenzia federale antidiscriminazione¹⁴. Ciononostante, il consenso dell'opinione pubblica è minore rispetto all'Italia, con poco più del 10% dei voti per il partito di destra in Germania (AfD), rispetto al 17.4% dei voti per La Lega in Italia (senza considerare gli altri partiti di destra esistenti)¹¹. In un recente sondaggio su larga scala condotto da la *"Fondation pour l'innovation politique"* sui valori di destra in Europa, il 44% degli intervistati italiani si è dichiarato apertamente di destra (con l'8% che ha dichiarato di essere di estrema destra), contro il 36% degli intervistati tedeschi (tra cui solamente il 4% di estrema destra) (Delage, 2021). Il populismo è ancora giovane in Germania per poter determinare se si radicherà nel loro sistema politico e nella società, così com'è in Italia¹⁵.

¹³ "Europe and Right-Wing Nationalism: A Country-by-Country Guide - BBC News." (2019). <https://www.bbc.com/news/world-europe-36130006>

¹⁴ Federal Anti-Discrimination Agency. (2021). "Annual Report 2020."

¹⁵ "Here to Stay? Populism in Italy and Germany – TruLies Europe." <http://trulies-europe.de/?p=270>

Purtroppo, in Italia oggi il pregiudizio verso le minoranze etniche e il razzismo sono concetti radicati e riaffermati da una parte influente della classe politica attuale, con una politica di destra che mira a istituzionalizzare il razzismo. Abbiamo l'esempio della Lega che propone di riservare posti agli italiani sui mezzi di trasporto pubblici¹⁶ o che introduce asili solo per i bambini italiani¹⁷ e Forza Italia che chiede che le case popolari siano assegnate solo agli italiani¹⁸. Questo ha ripercussioni nella società che sono rese evidenti dall'escalation di atti e provocazioni razziste in Italia negli ultimi anni (Camilli, 2019; Vitale, 2019): siamo testimoni di atti gravissimi da parte di gruppi di estrema destra, che si configurano come vere e proprie persecuzioni sistematiche. Ma anche violenza diffusa nella vita quotidiana, nei mezzi pubblici e in strada, eventi discriminatori sul luogo di lavoro e nelle scuole (Vitale, 2019). La scuola, che dovrebbe essere un luogo che garantisce parità e integrazione, troppo spesso è sfondo a episodi di razzismo verso gli studenti: si pensi agli insulti espressi da un maestro elementare contro un bambino nigeriano nel 2019, in una scuola di Foligno¹⁹ e più recentemente gli stessi insulti denigratori (volti alla deumanizzazione) da parte di un insegnante a Spoleto, verso uno studente di origini nordafricane²⁰, solo per citarne alcuni, e considerando il fatto che ad oggi manchi ancora un banca dati ufficiale che raccolga e pubblichi

¹⁶ Milano, la proposta della Lega “Carrozze metro solo per milanesi.” (2009). *La Repubblica*. <https://www.repubblica.it/2009/05/sezioni/cronaca/metro-riservata-milanesi/metro-riservata-milanesi/metro-riservata-milanesi.html>

¹⁷ Asili gratis per gli italiani, la proposta razzista di Lega e M5S. (2018). *NextQuotidiano*. (2018). <https://www.nextquotidiano.it/asili-gratis-per-gli-italiani-lega-m5s/>

¹⁸Le case popolari? Prima agli italiani. Con Fratelli d'Italia in Abruzzo lo slogan diventa realtà. (2019). <https://www.giovannidonzelli.it/fratelli-italia/case-popolari-abruzzo-legge-prima-italiani-fratelli-ditalia-marsilio.html>

¹⁹ Foligno, “Il maestro le disse: piccola, ti posso chiamare scimmia?”. Parla il legale della famiglia dei bambini nigeriani. (2019). *Il Fatto Quotidiano*. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/02/24/foligno-tre-episodi-di-maltrattamento-piccola-ti-posso-chiamare-scimmia-parla-il-legale-della-famiglia-discriminata/4993734/>

²⁰ “Bisogna Isolare Quello Scimpanzé”, Padre Accusa Insegnante Di Razzismo. (2021). *La Stampa*. <https://www.lastampa.it/cronaca/2021/06/12/news/spoleto-padre-denuncia-presunto-razzismo-non-era-primo-episodio-1.40382290/>.

con regolarità le statistiche su episodi di razzismo, crimini di odio e aggressioni a sfondo xenofobo²¹. Ciononostante, si ha la sensazione che gradualmente le cose stiano cambiando. Episodi come questi hanno scosso profondamente l'opinione pubblica, oltre le realtà delle cerchie di attivisti antirazzisti e militanti della solidarietà organizzata (Vitale, 2019). Nascono con più frequenza realtà antirazziste in numerose città italiane, la riforma della cittadinanza sta tornando un tema del dibattito pubblico, e sempre più membri di gruppi di etnia minoritaria stanno diventando presenti nella scena culturale e politica.

In particolare, negli ultimi anni il dibattito sulla questione razziale è tornato in maniera impetuosa a seguito della morte di George Floyd, alla quale si sono susseguite numerose proteste antirazziste in tutto il mondo e in Europa, Italia compresa. È anche vero però che il fatto che “sia dovuto morire un afroamericano per mano della polizia sull'altra sponda dell'Atlantico [...] perché anche in Italia protestassimo e parlassimo di razzismo, fa riflettere” (Uyangoda, 2021, p. 158). Dovremmo discostarci dalla narrazione americana per avere un movimento antirazzista adatto alla cultura italiana, che prenda in considerazione tutte le specificità della nostra società e si adatti al nostro contesto. In un Paese come l'Italia, nel quale la classe politica esulta quando vengono negati diritti e protezione alle minoranze²², forse ripartire dall'individuo (e dalla scuola soprattutto) può essere un buon modo per contribuire all'utopia di una società priva di discriminazioni.

Tirando le somme di questa dissertazione, si evince l'importanza e l'impellenza di portare questi temi nel contesto scolastico, in modo da aumentare la consapevolezza e stimolare la riflessione degli studenti e degli insegnanti sulle risorse della multiculturalità. Diminuire il pregiudizio etnico nelle scuole a livello esplicito ma soprattutto implicito, è urgente per migliorare la qualità della vita di tutti gli studenti che vengono discriminati su base etnia, e di tutti gli insegnanti che

²¹ Per dati aggiornati sugli episodi di razzismo in Italia si rimanda al sito: <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/>

²² Zan affossato al Ddl Senato: l'esultanza da stadio tra i banchi del centrodestra. (2021). *La7*. <https://www.la7.it/intanto/video/ddl-zan-affossato-al-senato-lesultanza-da-stadio-tra-i-banchi-del-centrodestra-28-10-2021-405215>

a causa dei propri atteggiamenti impliciti negativi mettono a rischio il loro benessere e il percorso accademico degli studenti.

Si è ancora troppo legati agli svantaggi verso i quali l'immigrazione potrebbe condurre, rinforzati dalle narrazioni politiche e ancorate ad un immaginario errato, e si perdono di vista i vantaggi culturali, economici, politici, e individuali in termini di benessere, che l'integrazione può nel panorama italiano e europeo. La scuola in questo svolge un ruolo cruciale. Gli esperti in ambito educativo non possono esimersi dall'affrontare il cambiamento di una società sempre più multiculturale, e dal domandarsi costantemente come intercettare atteggiamenti negativi e pregiudizi e quali prospettive innovative servano per ridurre discriminazioni e migliorare il contesto scolastico e il benessere di tutte le persone al suo interno. È improrogabile un approccio alla multiculturalità nelle scuole, che abbia un punto di vista positivo della diversità, che non confonda l'integrazione con l'assimilazione, e che sia alla base di una futura e migliore modalità di interagire e confrontarsi, mettendo da parte i pregiudizi e gli atteggiamenti etnici negativi, che conservi e valorizzi le specificità culturali, linguistiche e religiose.

Con questo tema scelto per il mio dottorato ho voluto unirmi alla voce delle persone discriminate per la loro etnia di origine secondo una prospettiva intersezionale, essendo parte io stessa di gruppi minoritari, ma privilegiata dalla pelle bianca. Questo lavoro vuole esortare alla presa di coscienza di forme di pregiudizio etnico non manifeste, e a tutte le conseguenze negative che hanno su insegnanti e studenti. Credo che la ricerca e l'accademia debbano riflettersi nella società quanto più possibile, e che sia necessario fare ricerca con l'intento finale di apportare un reale contributo, nel tentativo di migliorare la qualità di vita delle persone.

Allegato 1

Chapter 1

PLAYERS IN THE SAME TEAM: FACTORS AFFECTING AND STRATEGIES IMPROVING THE EDUCATIONAL PARTNERSHIP BETWEEN TEACHERS AND PARENTS FROM DIVERSE SOCIOCULTURAL AND ETHNIC BACKGROUNDS

*Sara Costa**

Sabine Pirchio

“Sapienza” University of Rome, Italy

Ylenia Passiatore

Giuseppe Carrus

Roma Tre University, Italy

ABSTRACT

Parents' involvement in the school community has a strong effect on the well-being of their children: family-school partnership positively influences children's academic, psychological and social outcomes (Arnold *et al.* 2008; El Nokali *et al.* 2010; Powell *et al.* 2010). Parental involvement is a protective factor for children from disadvantage background, which may be the case of immigrant families' children, but the cultural differences can hinder a positive partnership (Crosnoe 2001). It has been shown that in schools with a high percentage of cultural diversity among students, parental involvement is lower than in schools where the student body is predominately White (Christianakis 2011). This may be due by the different socio-economic class of parents with a migration background which more often involves having long working hours, working multiple jobs and having other family responsibilities that conflict with school hours or parent-teacher conferences (Christianakis 2011; Cooper and Christie 2005). In addition to this, parents with a migrant background may face a number of barriers that prevent them from becoming more involved in their children's school life, primarily language barriers (Turney and Kao 2009). Also, ethnic minority parents often have low expectations of their relationships with teachers and schools, because they feel rejected or ignored in their interactions with them (Olivos 2006; Poza, Brooks and Valdés 2014). On the other hand, many teachers seem to have

* E-mail address: s.costa@uniroma1.it

low expectations for the involvement of ethnic minority parents in the education of their children (Amatea *et al.* 2012). The aim of this review of the literature is to contribute to a better and more in-depth understanding of the relationship between teachers and parents of ethnic minority groups.

Keywords: ethnic minority, minority backgrounds, parent-teacher relationship, parent involvement

INTRODUCTION

In many countries, academic achievement levels of ethnic minority students are lower than those of the ethnic majority peers (Fryer and Levitt 2004; Glock and Karbach 2015; Harker 2006; Haycock 2001) with evidence of ethnic minority students drop out of school more frequently and earlier (Rumberger, 2011). This ethnic inequality usually begins in kindergarten (Fryer and Levitt 2004) and persists throughout the student's academic career (Libassi 2018).

Many studies have tried to untangle the multitude of factors involved in the achievement gap. One of this seems to be the socioeconomic status (SES) (Sirin 2005), which makes it difficult to access the social and cultural capital necessary to succeed in school (Bourdieu 2011), and ethnic minority students often come from socioeconomically underprivileged families (Timmermans *et al.* 2016). Therefore, low SES might help to explain the ethnic achievement gap, since it affects the resources available to support a student in their education (Strand 2014).

According to PISA results (OECD 2016), the language barrier should also be considered as a factor contributing to the achievement gap. Students who speak a different language at home from the one used at school could have disadvantages in the assessments used for evaluations and more difficulties in their proficiency and competences in other domains.

The academic path of ethnic minority students may also be influenced by teachers' expectations towards them. Because of lower academic performances of students from families with low SES (OECD 2016; Sirin 2005), teachers tend to expect less from them than they do from high SES students (Mizala, Martínez and Martínez 2015; Ready and Wright 2011; Timmermans *et al.* 2016) and they perceive them as less intelligent (Diamond, Randolph and Spillane 2004) which consequently influence their judgments and grades (Westphal *et al.* 2016). On the other hand, teachers also tend to hold negative attitudes toward students because of their ethnic background, that can lead to lower expectations and biased judgments of ethnic minority students (Glock and Karbach 2015; Ready and Wright 2011) as well as to lower student achievement (Peterson *et al.* 2016; van den Bergh *et al.* 2010).

Since, in general, parents' involvement in their children's school experience, together with the quality of the relationship between parents and teachers, is one of the factors predicting academic achievement, this variable may be a protective factor promoting the child's learning and school adjustment. However, since in the case of ethnic minority students the parent-teacher relationship is an interethnic relationship, which can be harmed by reciprocal biases and prejudices, this means that for ethnic minority students it may be harder to benefit from the home-school mesosystemic environment.

PARENTS' INVOLVEMENT

Parental involvement is one of the most discussed factors - beyond the individual student's characteristics and the quality of the teaching - when it comes to students' academic success.

Research has shown that parents' engagement is related to children's success in school in early grades and in long-term academic achievement (Fan and Chen 2001; Reschly and Christenson 2009), to higher motivation (Mcwayne *et al.* 2004) and to lower rates of dropout (Hoover-Dempsey *et al.* 2005).

Despite this, the definition of parental involvement is still not unanimously shared (Fan and Chen 2001), and it can be subdivided into a multidimensional construct. According to Epstein's model of parental involvement (2001), we can outline six different forms of parent's involvement in home-school partnerships: (1) *Parenting*: to encourage and support learning at home; (2) *Communication*: necessary between school and home to exchange information; (3) *Volunteering*: includes recruiting and training parents to help in schools; (4) *Learning at home*: training parents to create learning environments at home and to be able to assist children with homework; (5) *Decision Making*: to involve parents in school governance; and (6) *Collaborating with community*: collaboration activities designed to coordinate resources and work from civic organizations.

Studies found that parents of ethnic minority students are less involved in schools' activities than ethnic majority parents (Auerbach 2007; Christianakis 2011; Lareau 2003; Turney and Kao 2009); the ethnic achievement gap may be partly explained by this. Of course, the different level of participation between ethnic majority and ethnic minority parents is not explained by race, ethnicity, or nativity per se, but rather by other factors which are not always taken into account when talking about parental involvement.

A critical and important consideration of this model of parental involvement is that it assumes that parents have the time, skills and will to partner with teachers (Marschall, Shah and Donato 2012) whereas these conditions are not always present among ethnic minority parents who are more likely to have long work hours, hold multiple jobs or have other family responsibilities that conflict with school or meeting hours (Christianakis 2011; Cooper and Christie 2005; Poza, Brooks and Valdés 2014). Also, in specific ethnic and cultural groups different values and attitudes may be normative towards children's education. For some of them, where school and teachers are to be considered as the only institution and authorities responsible for education, it may be considered inappropriate for parents to intervene in the child's schooling. The parents' lack of involvement in this case, has to be considered as culturally appropriate to their origin country and society and to change it may require a cultural change in this domain (Garcia Coll *et al.* 2002).

Moreover, it conceals more fundamental issue, since it is primarily based on the behavioral norms and values of ethnic majority, middle-class families (Epstein 2001; Levine-Rasky 2009; Waterman 2008), with the risk of failing to acknowledge the experiences of ethnic minority families (Crozier 2001) and to recognize the contributions of parents to the academic success of their child, provided outside of the school context (Stitt and Brooks 2014). Most of the teachers tend to adopt a *colorblind approach* (Yull *et al.* 2014), failing to recognize cultural diversity and different needs of ethnic minority families, which contributes to increase the mistrust of parents in the school system.

Because of the lack of adequate understanding by the schools of the cultural, linguistic and religious challenges that immigrant families face when they navigate their host country's ways, educators could see deficits rather than strengths in such learners and their parents (Daniels 2017). One possible consequence of this is that ethnic minority parents might feel unwelcome in school settings and activities, isolated and ignored (Christianakis 2011; Leddy 2018; Yull *et al.* 2018). Indeed, ethnic minority families often report these feelings, along with the perception of being harshly treated as well as the reported experiences of racism or classism in their children's schools (Lewis-McCoy 2014; Yull *et al.* 2014).

Apart from this, a huge obstacle to their involvement is certainly represented by language barriers (Poza, Brooks and Valdés 2014), such that they often have to involve their children in translating parent-teacher conferences (Orellana 2009; Poza, Brooks and Valdés 2014), which does not allow them to build a personal relationship with teachers.

All of the above contributes to low participation of ethnic minority parents, that may lead teachers to perceive them as less caring and less supportive of their children's academic outcomes (De Gaetano 2007; Hughes and Kwok 2007; Turney and Kao 2009) and feeds to their negative expectation of ethnic minority children's academic achievement (Lareau 2003; Valencia 2002), increasing the achievement gap between them and their ethnic majority peers (Magnuson and Waldfogel 2005; Quinn 2015; Rouse, Brooks-Gunn and McLanahan 2015).

PARENT-TEACHER RELATIONSHIPS

Despite the parent-teacher relationship is considered an important aspect of parental involvement (Izzo *et al.* 1999; Kohl, Lengua and McMahon 2000), and several studies have shown the positive impact of a strong relationship between parents and teachers on the students' academic achievement (Fan and Chen 2001; Hughes and Kwok 2007; Jeynes 2010; Rowley, Helaire and Banerjee 2010; Wilder 2014), few is known about the factors which influence this relationship (Yazdani *et al.* 2020).

From a literature search in 2021 of studies published in the last 10 years on ethnic minority parents' involvement in primary school, only 2 out of 6 selected studies specifically investigated the relationship between parents and teachers. This makes clear the need for a more in-depth study of such a complex topic as the relationship between ethnic minority parents and teachers.

An important factor, related to improved ethnic minority parents' involvement and relationship with teacher, that emerges in all 6 studies considered in this review is communication (Daniels 2017; Fleischmann and de Haas 2016; Nam and Park 2014; Rattenborg *et al.* 2019; Thijs and Eilbracht 2012; Yazdani *et al.* 2020). Open and bidirectional communication was found to be an important part of the parent-teacher partnership (Rattenborg *et al.* 2019), if not the most significant factor when it comes to ethnic minority parents (Nam and Park 2014). Of course, one obstacle that ethnic minority parents face when communicating with teachers is their language proficiency, which can create a barrier in interacting with the teachers (Nam and Park 2014), and lead them to less involvement and contact with the school, compared to the ethnic majority parents (Fleischmann and de Haas 2016). One study also pointed out the role of acculturation in the quality of communication between teacher and parents which predicted a positive trajectory of their relationship and general parent involvement (Yazdani *et al.* 2020). Anyway, in the study of Yazdani and colleagues (2020) the measure to assess the level of acculturation was based also on language competence, therefore its positive impact on the relationship with the teacher can also be traced to improved communication.

In her research, Daniels (2017) found that despite the difficulties they have to deal with, which are taken for granted for literate ethnic majority parents, even when Somali ethnic minority parents participate in school activities they are perceived by teachers as less involved in their children's education. Also, when Somali mothers regularly visited the school, teachers had a very limited knowledge of them and their culture, which means that their engagements with them were very restricted. This brings us to highlight the importance of the quality of parent-teacher interactions and not only its quantity (Thijs and Eilbracht 2012). The quality of

the relationship and the communication has been found to be strongly associated more with the children's achievement and their wellbeing outcomes than with the amount of the parent-teacher interactions (Benner and Yan 2015; Kohl *et al.* 1994; Pirchio *et al.* 2013). Quantity and quality of the relationship are often related, since the parents' level of involvement might influence the teachers' perceptions and consequently influence the quality of the relationship, and on the other hand, parents' perceptions of the school might also influence their willingness to be involved (Kohl, Lengua and MacMahon 2000).

Several studies have reported teachers' perception of ethnic minority parents as less involved and their relationship as less positive (Fleischmann and de Haas 2016; Thijs and Eilbracht 2012; Yazdani *et al.* 2020). In addition to language difficulties and communication, other factors that could affect the relationship between teachers and parents were explored. For example, the ethnic concordance between teachers and parents seems to influence the strength of the relationship between them: the more ethnically similar they are, the stronger the relationship is perceived by teachers (Yazdani *et al.* 2020); it also seems to explain the teachers' perception of the general parental engagement and involvement in children's schooling, communication, and their alliance (Rattenborg *et al.* 2019; Yazdani *et al.* 2020).

Moreover, ethnic differences in parental involvement can also be explained by ethnic minority parents' lower levels of education (Fleischmann and de Haas 2016), which has also been positively linked to children's academic achievement (Nam and Park 2014). Ethnic minority parents could consider their lack of formal school experience as a hindrance to providing optimal educational support to their children (Daniels 2017) and they may be less aware than parents with higher educational levels of the importance of working with their children's schools and teachers (Epstein 2001): as a consequence, it may be more likely for them to delegate the entire educational work to teachers and to not be involved. A factor related to parent educational levels, their SES, has in fact led to similar results in several studies. Yazdani and colleagues (2020) found that family SES influenced parents' perceptions of shared responsibility between parent and teacher about children's schooling, which was lower for parents with low SES.

Regarding the teachers' expectations for parental involvement, in general it appears that they have higher expectations for parent engagement than parents do (Rattenborg *et al.* 2019). Finally, more experienced teachers were found to be more prepared to communicate with parents and therefore to build better relationships with them (Thijs and Eilbracht 2012). This may be due to a lack of preparation of less experienced teachers to adequately partner with families, in terms of creating a relationship with parents and working toward shared goals (Epstein 2001; Epstein and Sanders 2006; Lawson *et al.* 2014), whereas experienced teachers have found their own ways of dealing with parents over the years (Thijs and Eilbracht 2012).

EFFECT OF PARENT-TEACHER RELATIONSHIP ON STUDENTS

In analyzing the role of parent-teacher relationship for the students' development, academic achievement and wellbeing, the reference to the ecological developmental model by Bronfenbrenner (1979) is of great relevance. In fact, child development occurs in a variety of ecological environments that reciprocally interact and that have a more immediate or indirect influence on the developing individual. The most immediate ecological system, where the child makes direct experience of face-to-face interactions, of finalized activities and of playing a role is the microsystem. In microsystems we may observe the children's behavior and its changes across time and by the effect of their experiences. On the other hand, other ecological systems

have an impact on child development by more indirect but still relevant effects. The parent-teacher relationship is one of more important among these systems, and it is defined as a meso-system (Pirchio *et al.* 2019).

The importance of a good parent-teacher relationship is reflected in the effect it has on student academic achievement and adjustment. The strength of their relationship positively influences the student's behavior in school (Gwernan-Jones *et al.* 2015; Pirchio *et al.* 2013), and children with involved parents tend to have a higher academic achievement (Fan and Chen 2001; Jeynes 2003, 2010; Marchant, Paulson and Rothlisberg 2001; Somers *et al.* 2011; Topor *et al.* 2010) and more positive feelings about school (Dearing, Kreider and Weiss 2008). Moreover, a positive relationship between parents and teachers implies better communication, and sharing educational goals and expectations can help parents to support their children's academic path in more positive ways (Nam and Park 2014; Thijs and Eilbracht 2012). The increased knowledge about students can benefit both parents and teachers in terms of communication about student concerns, making it easier to share the same sight on possible student issues. In fact, concordance between teachers and parents about levels of trust, communication and agreement, has resulted to be correlated with better quality of the relationship, which is predictive of better student outcomes (Iruka *et al.* 2011). On the other hand, discordance, meaning the disagreements between parents and teachers' perspectives and expectations, are also reflected in the quality of the relationship.

Parents' expectations about their children's outcomes, either positive or negative, can affect their participation in the educational processes. In particular, when positive, expectations about academic achievement tend to have an effective impact on their perceptions of children's performance (Cross *et al.*, 2019) hence, improving their communication with teachers. To do so, an essential factor to the development of a successful partnership between teachers and parents is trust (Adams & Christenson, 1998). In the context of parent-teachers relationship, we can define trust as "*confidence that another person will act in a way to benefit or sustain the relationship*" in order to achieve the commonly shared goals about students' outcomes (Adams and Christenson 1998, p. 6). Therefore, parents who hold the most trust in teachers are the same ones who are in a good relationship with them, showing more parental involvement behaviors with respect to parents who show low levels of trust (Adams and Christenson 1998).

Parent-teacher relationship seems to also affect student-teacher relationship (Thijs and Eilbracht 2012). When teachers and parents have a strong alliance and communicate more, sharing child-specific information, teachers appear more motivated to invest in their students (Dearing, Kreider and Weiss 2008; Hoover-Dempsey and Sandler 1995). A closer relationship between parent and teachers can play a supportive role and reinforce teachers' responsiveness, warmth and support in student-teacher relationships, and also student benefit from the parent-teacher relationship, as they perceive a better relationship with teachers when parents are more involved (Cheung 2019; Dearing, Kreider and Weiss 2008). The ethnic or racial match of teachers and families can increase parent-teachers as well as student-teacher relationships. In regard to parents, the ethnic match promotes parental engagement, thanks to the reduced cultural barriers, which facilitate communication (Hornby and Lafaele 2011; LaRocque *et al.* 2011; Montoya-Ávila, Ghebream and Galindo 2018). Students who share the same ethnic background as their teachers are more inspired to take them as role models (not to mention the fact that ethnic minority students need to see people of their own ethnicity in an empowering role - Banerjee 2018), thus they work harder and hold higher expectations of themselves (Mercer and Mercer 1986). On the other hand, also teachers are influenced by the ethnic match with students, and they may pay more individualized attentions to same-race students, as well as holding higher expectations about their academic achievement (Gershenson, Holt and

Papageorge 2016), be more aware of their needs and employ culturally responsive teaching strategies (Rueda, Monzó, and Higareda 2004; Villegas and Lucas 2002). Besides, communication might benefit from the ethnic concordance, since they share the same cultural and linguistic background. To this regard, Crane and colleagues (2011) for example, found that when parents and teachers do not share the same language their agreement on students' social and behavioral skills is lower, compared to when the language of administration of the questionnaire matched.

Cultural mismatches could be a challenge to the development of family-school partnerships. In a relationship between ethnic majority teachers and ethnic minority parents, the difference of values, expectations and the possible miscommunication of educational goals, can lead to negative perceptions of each other, which might affect teachers' interactions with ethnic minority parents (Pigott and Cowen 2000; Saft and Pianta 2001; Wong and Hughes 2006) and, more importantly, teachers' perceptions of children's academic competence (Hughes, Gleason and Zhang 2005). In addition, ethnic minority parents, because they do not feel represented within the school system, may not perceive teachers as their peers and for this reason they might not feel comfortable expressing their concerns (Auerbach 2007; Edwards 2016; Lareau 2003). As a result, these parents may have some restraint when interacting with teachers.

A wide amount of research demonstrates the benefit of parental involvement in students' academic outcomes, but it has been that non only educational achievement is improved by a good relationship between parents and teachers, but also students' social-behavioral outcomes (Sheridan *et al.* 2017; Smith *et al.* 2019) and emotional development (El Nokali, Bachman and Votruba-Drzal 2010; Henderson and Mapp 2002).

IMPLICATIONS FOR STRATEGIES AND PRACTICES

Results from a recent meta-analysis by Smith and colleagues (2020) show that family-school interventions are capable to influence students' outcomes in many different ways, positively impacting children's academic achievement as well as their well-being, social-behavioral competences and mental health. An important finding of this study is that the results of the interventions were found to be effective and positive among participants, regardless of their ethnicity (T. E. Smith *et al.*, 2020), meaning that, when put in the right conditions and with the right tools, teachers and ethnic minority parents can successfully cooperate, overcoming the different limitations they might encounter.

While schools usually promote and require certain levels of parental involvement in children's schooling in a range of forms and activities, the latter are not always appropriate and effective for immigrant families. On the contrary, schools may have the possibility and have the responsibility to create and implement practices that could support and promote parental involvement for different cultural groups. For example, there are situations where the long history of immigration from specific countries and the success of acculturation practices make possible that teachers and parents share the same ethnicity (which helps positive relationships), and that origin languages may be used for communication (Delgado-Gaitán 1991; Lopez, Sanchez and Hamilton 2000). Also, providing second language courses for parents may help them to overcome the language barrier which represents an obstacle for their involvement in school activities.

On the other hand, the involvement of parents in their child school experience should be possible and therefore pursued even while they have low second language competences. To this aim it is necessary to meet the parents on a ground and with an attitude which acknowledge and

valorize their personal and cultural skills, competences and values. This is possible when school is (physically and metaphorically) open to the presence of the parents - together with other community organizations - inside the school for activities not directly linked to the children academic achievement but aiming at community building (Housel 2020). Fostering the immigrant parents' membership and contribution in their new community is a vehicle of a better adherence between the community and the parents' values, norms and behaviors and may help the creation of a strong and effective partnership between parents and teacher, where educational goals and practices may be shared to provide the child with a consistent and harmonic developmental environment.

For example, this approach has been used within the actions of the SOFT project (Pirchio *et al.* 2019) aiming at promoting the social integration of primary school students with an immigrant background, by second and foreign language learning activities at school and by the promotion of parents' involvement in the children's school activities. In this project, the parents were asked to participate in the school second or foreign language activities allowing for different forms of involvement: some of them would require the parents to come at school and perform activities (e.g. painting a scenery on the classroom walls for narrative activities, storytelling sessions in their mother tongue, parties and celebrations); other activities could be performed at home, during the family's evenings or weekends (e.g. narrative co-construction, planting at home strawberry plants given to the children at school). Also, some of these activities could require a certain level of language skills (for example narratives in second language) while for other activities different kind of competences were needed, such as crafting, cooking or painting. Importantly, these activities were planned with the collaboration of the parents and also actively involved the children who were important for motivating and providing an intrinsic positive feedback for their parents' contribution for the collaborative project work.

CONCLUSION

A common finding across the studies reviewed in this chapter is that teachers and minority ethnic parents have a worse relationship than teachers and majority parents, but none of the factors considered suggests that the lower levels of parental involvement among ethnic minorities are due to lower motivation to be involved (Fleischmann and de Haas 2016). This suggests that if they had better conditions of involvement by the school, they could participate more frequently in the offered activities, they could improve their relationship with teachers and thus positively influence the academic success of their children.

The first practical implication that emerges from this review is the need to improve communication between teachers and ethnic minority parents. Schools could check the language skills of the parents of new pupils at the beginning of their school attendance and propose free language classes for parents with different times schedules or redirect them to associations in the area that provide these services, in case of parents' insufficient local language skills. But also, there is a need for teachers to acquire a deeper knowledge and understanding of how their cultural difference from the existing school community can prevent miscommunication (Daniels 2017). Teachers often have models and expectations that are based on middle class models and might lead them to criticize those parents who don't meet their expectations for involvement (Christianakis 2011). The lack of a specific teacher training to deal with diversity contributes to maintaining a narrow vision of parent involvement, negative attitudes and stereotypes toward low-income ethnic minority parents (Christianakis 2011; Pit-

ten Cate and Glock 2018), therefore the need to enhance pre-service teachers' multicultural competence is essential to prepare them to work in a collaborative way with diverse families and children (Rattenborg *et al.* 2019). With a better knowledge about specific ethnic and cultural differences, teachers might become more tolerant and understanding toward minority parents, and thus benefit their mutual relationships (Thijs and Eilbracht 2012).

REFERENCES

- Adams, Kimberly S., and Sandra L. Christenson. 1998. "Differences in Parent and Teacher Trust Levels: Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships." *Special Services in the Schools* 14 no. 1-2: 1-22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
- Amatea, Ellen S., Cholewa, Blaire, and Mixon, Kacy A. 2012. Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education*, 47(4), 801-834.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., and Ortiz, C. 2008. Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School psychology review*, 37(1), 74-90.
- Auerbach, Susan. 2007. "From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color". *Urban Education* 42: 250-83. <https://doi.org/10.1177/0042085907300433>
- Banerjee, Neena. 2018. "Effects of teacher-student ethnoracial matching and overall teacher diversity in elementary schools on educational outcomes". *Journal of Research in Childhood Education* 32 no 1: 94-118. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1393032>
- Benner, Aprile D., and Ni Yan. 2015. "Classroom Race/Ethnic Composition, Family-School Connections, and the Transition to School." *Applied Developmental Science* 19 no. 3: 127-38.
- Bourdieu, Pierre. 2011. "The Forms of Capital (1986)." *Cultural Theory: An Anthology* 1: 81-93.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cheung, Cecilia S. 2019. "Parents' Involvement and Adolescents' School Adjustment: Teacher-Student Relationships as a Mechanism of Change." *School Psychology* 34 no. 4: 350-62. <https://doi.org/10.1037/spq0000288>
- Christianakis, Mary. 2011. "Parents as 'Help Labor': Inner-City Teachers' Narratives of Parent Involvement." *Teacher Education Quarterly*, 157-78.
- Cooper, Camille, and Christina Christie. 2005. "Evaluating Parent Empowerment: A Look at the Potential of Social Justice Evaluation in Education." *Teachers College Record* 107 no. 10: 2248-74.
- Crane, Jennifer, Melissa S. Mincic, and Adam Winsler. 2011. "Parent-teacher agreement and reliability on the Devereux Early Childhood Assessment (DECA) in English and Spanish for ethnically diverse children living in poverty". *Early Education and Development* 22 no. 3: 520-47.
- Crosnoe, Robert. 2001. Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74, 210-230. Cross, Fernanda L., Aixa D. Marchand, Michael Medina, Andrea Villafuerte, and Deborah Rivas-Drake. 2019. "Academic Socialization, Parental Educational Expectations, and Academic Self-

- Efficacy among Latino Adolescents.” *Psychology in the Schools* 56 no. 4: 483-96. <https://doi.org/10.1002/pits.22239>
- Crozier, Gill. 2001. “Excluded Parents: The Deracialisation of Parental Involvement.” *Race Ethnicity and Education* 4 no. 4: 329-41. <https://doi.org/10.1080/13613320120096643>
- Daniels, Doria. 2017. “Initiating a Different Story about Immigrant Somali Parents’ Support of Their Primary School Children’s Education.” *South African Journal of Childhood Education* 7 no. 1: 8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.461>
- Dearing, Eric, Holly Kreider, and Heather B. Weiss. 2008. “Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child-Teacher Relationships and Feelings about School for Low-Income Children.” *Marriage and Family Review* 43 no. 3-4: 226-54. <https://doi.org/10.1080/01494920802072462>
- Delgado-Gaitán, Concha. 1991. “Involving parents in the schools: A process of empowerment”. *American Journal of Education* 100: 20-46.
- Diamond, John B., Antonia Randolph, and James P. Spillane. 2004. “Teachers’ Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus.” *Anthropology & Education Quarterly* 35 no. 1: 75-98. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Edwards, Patricia A. 2016. *New ways to engage parents: Strategies and tools for teachers and leaders, K–12*. New York, NY: Teachers College Press.
- El Nokali, Nermeen E., Heather J. Bachman, and Elizabeth Votruba-Drzal. 2010. “Parent involvement and children’s academic and social development in elementary school”. *Child Development* 81: 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, Joyce L. 2001. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Epstein, Joyce L., and Mavis G. Sanders. 2006. “Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships.” *Peabody Journal of Education* 81 no. 2: 81-120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Fan, Xitao, and Michael Chen. 2001. “Parental Involvement and Students’ Academic Achievement: A Meta-Analysis”. *Educational Psychology Review* 13 no. 1: 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fleischmann, Fenella, and Annabel de Haas. 2016. “Explaining Parents’ School Involvement: The Role of Ethnicity and Gender in the Netherlands.” *Journal of Educational Research* 109 no. 5: 554-65. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- Fryer, Roland G., and Steven D. Levitt. 2004. “Understanding the Black-White Test Score Gap in the First Two Years of School.” *Review of Economics and Statistics* 86 no. 2: 447-64. <https://doi.org/10.1162/003465304323031049>
- Gaetano, Yvonne De. 2007. “The Role of Culture in Engaging Latino Parents’ Involvement in School.” *Urban Education* 42 no. 2: 145-62. <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>
- Garcia Coll, Cynthia, Daisuke Akiba, Natalia Palacios, Benjamin Bailey, Rebecca Silver, Lisa DiMartino, and Cindy Chin. 2002. “Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups”. *Parenting: Science and Practice* 2 no. 3: 303-324.
- Gershenson, Seth, Stephen B. Holt, and Nicholas W. Papageorge. 2016. “Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations”. *Economics of Education Review* 52: 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002>
- Glock, Sabine, and Julia Karbach. 2015. “Preservice Teachers’ Implicit Attitudes toward Racial Minority Students: Evidence from Three Implicit Measures.” *Studies in Educational Evaluation* 45: 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.006>

- Gwernan-Jones, Ruth, Darren A. Moore, Ruth Garside, Michelle Richardson, Jo Thompson-Coon, Morwenna Rogers, Paul Cooper, Ken Stein, and Tamsin Ford. 2015. "ADHD, Parent Perspectives and Parent-Teacher Relationships: Grounds for Conflict." *British Journal of Special Education* 42 no. 3: 279-300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Harker, Richard. 2006. "Ethnicity and School Achievement in New Zealand: Some Data to Supplement the Biddulph et al. (2003) Best Evidence Synthesis." *Studies*.
- Haycock, Kati. 2001. "Closing the Achievement Gap." *Educational Leadership* 58: 6-11.
- Henderson, Anne T., and Karen L. Mapp. 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., and Howard M. Sandler. 1995. *Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? Teachers College Record*.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Joan M. T. Walker, Howard M. Sandler, Darlene Whetsel, Christa L. Green, Andrew S. Wilkins, and Kristen Closson. 2005. "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications." *The Elementary School Journal* 106 no. 2: 105-30.
- Hornby, Garry, and Rayleen Lafaele. 2011. "Barriers to parental involvement in education: An explanatory model". *Educational Review* 63 no. 1, 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Housel, David A. 2020. "Supporting the Engagement and Participation of Multicultural, Multilingual Immigrant Families in Public Education in the United States: Some Practical Strategies." *School Community Journal* 30 no. 2.
- Hughes, Jan N., Katie A. Gleason, and Duan Zhang. 2005. "Relationship Influences on Teachers' Perceptions of Academic Competence in Academically at-Risk Minority and Majority First Grade Students." *Journal of School Psychology* 43 no. 4: 303-20. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Hughes, Jan, and Oi Man Kwok. 2007. "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades." *Journal of Educational Psychology* 99 no. 1: 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Iruka, Iheoma U., Donna-Marie C. Winn, Susan J. Kingsley, and Yannick J. Orthodoxou. 2011. "Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter?" *The Elementary School Journal* 111: 387-408. <https://doi.org/10.1086/657652>
- Izzo, Charles V., Roger P. Weissberg, Wesley J. Kaspro, and Michael Fendrich. 1999. "A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance." *American Journal of Community Psychology* 27 no. 6: 817-39. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Jeynes, William H. 2003. "A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement." *Education and Urban Society* 35 no. 2: 202-18. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, William H. 2010. *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge. Routledge.
- Kohl, Gwynne O., R. P. Weissberg, A. J. Reynolds, and W. J. Kaspro. 1994. "Teacher Perceptions of Parent Involvement in Urban Elementary Schools: Sociodemographic and School Adjustment Correlates." In *Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA*.

- Kohl, Gwynne O., Liliana J. Lengua, and Robert J. McMahon. 2000. "Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors." *Journal of School Psychology* 38 no. 6: 501-23. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Larocque, Michelle, Ira Kleiman, and Sharon M. Darling. 2011. "Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement." *Preventing School Failure* 55 (3): 115–122.
- Lawson, Hal A., Tania Alameda-Lawson, Michael A. Lawson, Katharine H. Briar-Lawson, and Kristen Campbell Wilcox. 2014. "Three Parent and Family Interventions for Rural Schools and Communities." *Journal of Education and Human Development* 3 no. 3: 59-78. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n3a5>
- Leddy, Helen G. 2018. "Involved Minority Parents Enhance the Quality of Elementary School Programs in a Diverse Community." *Multicultural Education* 25: 37-40.
- Levine-Rasky, Cynthia. 2009. "Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School." *British Journal of Sociology of Education* 30 no. 3: 331-44. <https://doi.org/10.1080/01425690902812604>
- Lewis-McCoy, L'Heureux R. 2014. *Inequality in the promised land: Race, resources, and suburban schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Libassi, C. J. 2018. *The Neglected College Race Gap: Racial Disparities among College Completers*.
- Lopez, Linda C., Virginia V. Sanchez, and Minami Hamilton. 2000. "Immigrant and native-born Mexican American parents' involvement in a public school: A preliminary study." *Psychological Reports* 86: 521-25.
- Magnuson, Katherine A., and Jane Waldfogel. 2005. "Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness." *Future of Children* 15 no. 1: 169-96. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0005>
- Marchant, Gregory J., Sharon E. Paulson, and Barbara A. Rothlisberg. 2001. "Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement." *Psychology in the Schools* 38 no. 6: 505-19. <https://doi.org/10.1002/pits.1039>
- Marschall, Melissa J., Paru R. Shah, and Katharine Donato. 2012. "Parent Involvement Policy in Established and New Immigrant Destinations." *Social Science Quarterly* 93 no. 1: 130-51. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00833.x>
- Mcwayne, Christine, Virginia Hampton, John Fantuzzo, Heather L. Cohen, and Yumiko Sekino. 2004. "A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children." *Psychology in the Schools* 41 no. 3: 363-77. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- Mercer, W., and M. Mercer. 1986. "Standardized testing: Its impact on Blacks in Florida's educational system." *Urban Educator* 8 no. 1: 105-13.
- Mizala, Alejandra, Francisco Martínez, and Salomé Martínez. 2015. "Pre-Service Elementary School Teachers' Expectations about Student Performance: How Their Beliefs Are Affected by Their Mathematics Anxiety and Student's Gender." *Teaching and Teacher Education* 50: 70-8. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Montoya-Ávila, Angélica, Nardos Ghebreab, and Claudia Galindo. 2018. "Toward Improving the Educational Opportunities for Black and Latinx Young Children: Strengthening Family-School Partnerships." In *Academic Socialization of Young Black and Latino Children: Building on Family Strengths*, edited by Susan Sonnenschein and Brook E

- Sawyer, 209-31. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04486-2_10
- Nam, Bu-Hyun, and Duk-Byeong Park. 2014. "Parent Involvement: Perceptions of Recent Immigrant Parents in a Suburban School District, Minnesota." *Educational Studies* 40 no. 3: 310-29. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.898576>
- OECD. 2016. "PISA 2015 Results in Focus." *PISA in Focus*. OECD Publishing.
- Olivos, Edward M. 2006. *The power of parents: A critical perspective of bicultural parent involvement in public schools*. Vol. 290. Peter Lang.
- Orellana, Marjorie Faulstich. 2009. *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. Rutgers University Press.
- Peterson, E. R., C. Rubie-Davies, D. Osborne, and C. Sibley. 2016. "Teachers' Explicit Expectations and Implicit Prejudiced Attitudes to Educational Achievement: Relations with Student Achievement and the Ethnic Achievement Gap." *Learning and Instruction* 42: 123-40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Pigott, Rowan L., and Emory L. Cowen. 2000. "Teacher Race, Child Race, Racial Congruence, and Teacher Ratings of Children's School Adjustment." *Journal of School Psychology* 38 no. 2: 177-95. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(99\)00041-2](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00041-2)
- Pirchio, Sabine, Ylenia Passiatore, Giuseppe Carrus, and Traute Taeschner. 2019. "Children's interethnic relationships in multiethnic primary school: results of an inclusive language learning intervention on children with native and immigrant background in Italy." *European Journal of Psychology of Education* 34 no. 1: 225-38.
- Pirchio, Sabine, Tritrini Chiara, Passiatore Ylenia, and Taeschner Traute. 2013. "The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing." *International Journal about Parents in Education* 7 no. 2: 145-55.
- Pit-ten Cate, Ineke M, and Sabine Glock. 2018. "Teachers' Attitudes towards Students with High- and Low-Educated Parents." *Social Psychology of Education: An International Journal* 21 no. 3: 725-42. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9436-z>
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., and San Juan, R. R. 2010. Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269-292.
- Poza, Luis, Maneka Deanna Brooks, and Guadalupe Valdés. 2014. "Entre Familia: Immigrant Parents' Strategies for Involvement in Children's Schooling." *School Community Journal* 24 no. 1: 119-49.
- Quinn, David M. 2015. "Kindergarten Black-White Test Score Gaps: Re-Examining the Roles of Socioeconomic Status and School Quality with New Data." *Sociology of Education* 88 no. 2: 120-39. <https://doi.org/10.1177/0038040715573027>
- Rattenborg, Karen, David MacPhee, Aimée Kleisner Walker, and Jan Miller-Heyl. 2019. "Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Context." *Early Education and Development* 30 no. 3: 315-36. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2018.1526577>
- Ready, Douglas D., and David L. Wright. 2011. "Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context." *American Educational Research Journal* 48 no. 2: 335-60. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reschly, Amy L., and Sandra L. Christenson. 2009. "Parents as Essential Partners for Fostering Students' Learning Outcomes." In *Handbook of Positive Psychology in Schools* 257-72. <https://doi.org/10.4324/9780203884089-30>

- Rouse, Cecilia E. R., Jeanne Brooks-Gunn, and Sara McLanahan. 2015. "School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps: Introducing the Issue." *The Future of Children* 15 no. 1: 5-14. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0008>
- Rowley, Stephanie J., Lumas J. Helaire, and Meeta Banerjee. 2010. "Reflecting on Racism: School Involvement and Perceived Teacher Discrimination in African American Mothers." *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 no. 1: 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.08.001>
- Rueda, Robert, Lilia D. Monzó, and Ignacio Higuera. 2004. "Appropriating the sociocultural resources of Latino paraeducators for effective instruction with Latino students: Promise and problems." *Urban Education* 39 no. 1: 52-90. <https://doi.org/10.1177/0042085903259213>
- Rumberger, Russell W. 2011. *Dropping Out*. Harvard University Press.
- Saft, Elizabeth W., and Robert C. Pianta. 2001. "Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender and Ethnicity of Teachers and Children." *School Psychology Quarterly* 16 no. 2: 125-41.
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., and Wu, C. 2017. A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61,33-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>.
- Sirin, Selcuk R. 2005. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75 no. 3: 417-53. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Smith, Tyler E., Wendy M. Reinke, Keith C. Herman, and F. Huang. 2019. "Understanding family-school engagement across and within elementary and middle school contexts." *School Psychology* 34 no. 4: 363-75. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Smith, Tyler E., Susan M. Sheridan, Elizabeth M. Kim, Sunyoung Park, and S. Natasha Beretvas. 2020. "The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: A Meta-Analysis Exploring What Works for Whom." *Educational Psychology Review* 32 no. 2: 511-44. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Somers, Cheryl L., Lisa M. Chiodo, Jina Yoon, Hilary Ratner, Elizabeth Barton, and Virginia Delaney-Black. 2011. "Family Disruption and Academic Functioning in Urban, Black Youth." *Psychology in the Schools* 48 no. 4. <https://doi.org/10.1002/pits.20559>
- Stitt, Nichole M., and Nancy J. Brooks. 2014. "Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as Accomplice or Parent as Partner?" *Schools* 11 no. 1: 75-101. <https://doi.org/10.1086/675750>
- Strand, Steve. 2014. "Ethnicity, Gender, Social Class and Achievement Gaps at Age 16: Intersectionality and 'getting It' for the White Working Class." *Research Papers in Education* 29 no. 2: 131-71. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
- Thijs, Jochem, and Lizzy Eilbracht. 2012. "Teachers' Perceptions of Parent-Teacher Alliance and Student-Teacher Relational Conflict: Examining the Role of Ethnic Differences and 'Disruptive' Behavior." *Psychology in the Schools* 49 no. 8: 794-808. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21635>
- Timmermans, Anneke C., Hester de Boer, and Margaretha P.C. van der Werf. 2016. "An Investigation of the Relationship between Teachers' Expectations and Teachers' Perceptions of Student Attributes." *Social Psychology of Education* 19 no. 2: 217-40. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>

- Topor, David R., Susan P. Keane, Terri L. Shelton, and Susan D. Calkins. 2010. "Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis." *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 38 no. 3: 183-97. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Turney, Kristin, and Grace Kao. 2009. "Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged?" *Journal of Educational Research* 102 no. 4: 257-71. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Valencia, Richard R. 2002. "'Mexican Americans Don't Value Education!' On the Basis of the Myth, Mythmaking, and Debunking." *Journal of Latinos and Education* 1 no. 2: 81-103. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0102_2
- Van den Bergh, Linda, Eddie Denessen, Lisette Hornstra, Marinus Voeten, and Rob W. Holland. 2010. "The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap." *American Educational Research Journal* 47 no. 2: 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Villegas, Ana M., and Tamara Lucas. 2002. "Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum." *Journal of Teacher Education* 53 no. 1, 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Waterman, Robin A. 2008. "Strength Behind the Sociolinguistic Wall: The Dreams, Commitments, and Capacities of Mexican Mothers." *Journal of Latinos and Education* 7 no. 2: 144-62. <https://doi.org/10.1080/15348430701828715>
- Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M., and McElvany, N. 2016. The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 218-227.
- Wilder, S. 2014. "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis." *Educational Review* 66 no. 3: 377-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wong, Shuk Wa, and Jan N. Hughes. 2006. "Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement." *School Psychology Review* 35 no. 4: 645-62. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087968>
- Yazdani, Neshat, Karen L Siedlecki, Zihuan Cao, and Heining Cham. 2020. "Longitudinal Impact of Sociocultural Factors and Parent Beliefs on Parent-Teacher Relationship Strength." *The Elementary School Journal* 121 no. 1: 1-33. <http://dx.doi.org/10.1086/709881>
- Yull, Denise, Lisa V. Blitz, Tonia Thompson, and Carla Murray. 2014. "Can we talk? Using community-based participatory action research to build family and school partnerships with families of color." *The School Community Journal* 24 no. 2: 9-31.
- Yull, Denise, Marguerite Wilson, Carla Murray, and Lawrence Parham. 2018. "Reversing the Dehumanization of Families of Color in Schools: Community-Based Research in a Race-Conscious Parent Engagement Program." *School Community Journal* 28 no. 1: 319-48.

Appendice A

Frase utilizzate nel Relational Responding Task

Frase compatibili con l'idea che gli studenti italiani siano più bravi degli studenti stranieri:

- 1) I b. italiani sono più bravi dei b. stranieri;
- 2) I b. italiani sono più capaci dei b. stranieri;
- 3) I b. italiani hanno voti migliori dei b. stranieri;
- 4) I b. italiani sono più intelligenti dei b. stranieri;
- 5) I b. italiani si impegnano di più dei b. stranieri.

Frase compatibili con l'idea che gli studenti italiani e gli studenti stranieri siano ugualmente bravi:

- 1) I b. italiani sono bravi quanto i b. stranieri;
- 2) I b. italiani sono capaci quanto i b. stranieri;
- 3) I b. italiani e stranieri prendono gli stessi voti;
- 4) I b. italiani sono intelligenti quanto i b. stranieri;
- 5) I b. italiani e stranieri si impegnano in ugual modo.

Appendice B

Esempio di presentazione degli studenti prima della richiesta di valutazione del compito:

Ora immagina che **nome studente** sia uno studente della tua classe nella scuola appena descritta. È seduto in seconda fila. È vestito in modo ordinato. In classe, partecipa raramente. Ogni tanto è pensieroso e quando succede si allontana dalla classe. Se segue la lezione con interesse, **nome studente** può dare contributi significativi. Ha 9 anni e frequenta la classe quarta primaria.

Il materiale didattico di **nome studente** è ben organizzato e i suoi compiti a casa sono quasi sempre svolti. Nel suo tempo libero, **nome studente** ama ascoltare la musica e incontrarsi con gli amici. Pratica anche uno sport di gruppo.

I nomi utilizzati per gli studenti sono stati: Alessandro, Amir, Mattia e Youssef.

Ringraziamenti

Questa tesi è il risultato di tre anni di lavoro in cui ho acquisito molta esperienza di vita. Durante questo periodo non sempre il percorso è stato semplice. La pandemia mondiale che ci ha colpiti ha reso il mio progetto iniziale irrealizzabile, e quando già in corso ho dovuto progettare nuovi studi e domande di ricerca. Questo non sarebbe stato possibile senza la guida di Sabine Pirchio, che per questo ringrazio infinitamente, e che è stata non solo un punto di riferimento fondamentale per la mia ricerca, ma che mi ha regalato insegnamenti che vanno oltre il contesto accademico, e mi ha mostrato come non perdersi d'animo. Grazie per spronarmi a fare sempre di meglio.

L'interesse che ho sempre avuto per i temi di cui ho trattato, è oggi ancora più forte, e posso dire sia sorretto un approccio solido e scientifico. Per questo il mio ringraziamento va a Sabine Glock, che mi ha accolta nel suo team senza conoscermi e ha condiviso con me il suo sapere, e che anche quando a distanza è sempre stata presente e disponibile per consigli metodologici e feedback costruttivi. Mi ha insegnato il rigore della ricerca e l'entusiasmo e mi ha mostrato come possono convivere passione e scientificità.

Un grande grazie ad entrambe per essere l'esempio di ricercatrice che cercherò di diventare in futuro.

Voglio ringraziare Alice, per essere la mia compagna e per aver condiviso con me i momenti di gioia, quelli difficili, lo studio e le risate, per le riflessioni e le discussioni che mi ispirano e migliorano ogni giorno, e per essermi sempre stata accanto.

Ringrazio le mie colleghe Marta, Marta e Maria, per le chiacchiere e gli stimoli durante le pause in corridoio e virtuali, per il supporto reciproco e per essere state delle ottime compagne di viaggio in questi tre anni.

Grazie alla mia amica Vizzini, per le discussioni sul femminismo, sul pregiudizio e su tutti i temi sociali che mi motivano a pensare al mio posto nel mondo.

Grazie alle mie amiche di sempre e sorelle, Mele, Camo e Bob, perché sanno come regalarmi momenti di svago anche nei periodi più bui.

Grazie a mia madre, per avermi sempre supportata, incoraggiata nelle mie scelte e aver sempre creduto in me in questi anni. Senza di te non ce l'avrei fatta.

Ringrazio mio padre e i miei nonni, che mi stimano e mi danno la forza per continuare a seguire i miei sogni, a prescindere da quanto sarà tortuosa la strada.

Grazie alle tesiste che mi hanno dato una mano nella raccolta dati, perché sono state di grande aiuto e perché da loro ho imparato tanto anch'io.

Infine, non posso non ringraziare tutti i partecipanti alla ricerca che hanno dedicato il loro tempo a rispondere ai miei questionari. Grazie ad ognuno di voi.

Grazie alle persone che lottano ogni giorno per un mondo senza pregiudizi. Grazie femminismo intersezionale. Grazie punti d'incontro.

«Evviva la liberazione di tutti gli esseri».

Bibliografa

- Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., & Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education, 86*.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102887>
- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review, 37*(2), 57–69.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. B. Blackwell.
- Aboud, F. E. (1993). The Developmental Psychology of Racial Prejudice. *Transcultural Psychiatry, 30*(3), 229–242.
<https://doi.org/10.1177/136346159303000303>
- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In *Handbook of race, racism, and the developing child* (Vol. 5571).
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools, 14*(1–2), 1–22.
https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Taylor & Francis, 24*(3–5), 264–276.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550838>
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving & youth unemployment* (pp. 46–74).
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European*

- Journal of Social Psychology*, 30(4), 521–532.
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Bergh, R. (2011). Generalized prejudice: Common and specific components. *Psychological Science*, 22(1), 57–59. <https://doi.org/10.1177/0956797610390384>
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes: a handbook of social psychology*. Worcester, 2.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Addison- Wesle.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alpert, B., & Bechar, S. (2008). School organisational efforts in search for alternatives to ability grouping. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1599–1612. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.02.023>
- Amitai, A., Van Eycken, L., & Van Houtte, M. (2019). 'Leaving my teaching job or leaving my school?' The role of SES composition, teachability perceptions, emotional exhaustion and self-efficacy. *Europe and Beyond: Boundaries, Barriers and Belonging, 14th ESA Conference*, 237.
- Amitai, A., Vervaeet, R., & Van Houtte, M. (2020). When teachers experience burnout: Does a multi-ethnic student population put out or spark teachers' fire? *Pedagogische Studien*, 97(2), 125–145.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour during the Middle Years (Years Five to Nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59–70. <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu000105.supp>
- Aronson, E. (2012). Prejudice. In E. Aronson & J. Aronson (Eds.), *The Social*

- Animal* (11th ed., pp. 297–353). Worth Publishers.
- Ashmore, R. D. (1970). The problem of intergroup prejudice. *Social Psychology*, 245–296.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1), 82–96. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.11.002>
- Balliet, D., Wu, J., & Dreu, C. K. W. De. (2014). Ingroup Favoritism in Cooperation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. *Psychological Bulletin Ingroup Favoritism in Cooperation, Advance online publication*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. WH Freeman.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education*.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2021). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. In *Educational Psychology Review*. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bargh, J. A. (1994). The four horsemen of automaticity: Intention, awareness, efficiency, and control as separate issues. In R. Wyer & T. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*. Lawrence Erlbaum.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology*. (pp. 361–382). The Guilford Press.
- Bargh, J. A., Chaiken, S., Govender, R., & Pratto, F. (1992). The Generality of the Automatic Attitude Activation Effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 893–912. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.893>
- Barsalou, L. W. (1982). Context-independent and context-dependent information in concepts. *Memory & Cognition*, 10(1), 82–93. <https://doi.org/10.3758/BF03197629>
- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. *Advances in Experimental Social*

- Psychology*, 6(C), 1–62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60024-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6)
- Berger, R., Brenick, A., & Tarrasch, R. (2018). Reducing Israeli-Jewish Pupils' Outgroup Prejudice with a Mindfulness and Compassion-Based Social-Emotional Program. *Mindfulness*, 9(6), 1768–1779. <https://doi.org/10.1007/S12671-018-0919-Y/TABLES/2>
- Berry, D. R., Hoerr, J. P., Cesko, S., Alayoubi, A., Carpio, K., Zirzow, H., Walters, W., Scram, G., Rodriguez, K., & Beaver, V. (2020). Does Mindfulness Training Without Explicit Ethics-Based Instruction Promote Prosocial Behaviors? A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(8), 1247–1269. <https://doi.org/10.1177/0146167219900418>
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A Non-Randomised Feasibility Trial Assessing the Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers to Reduce Stress and Improve Well-Being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. <https://doi.org/10.1007/S12671-015-0436-1/TABLES/3>
- Bessenoff, G. R., & Sherman, J. W. (2000). Automatic and controlled components of prejudice toward fat people: Evaluation versus stereotype activation. *Social Cognition*, 18(4), 329–353. <https://doi.org/10.1521/soco.2000.18.4.329>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Biasci, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi, N. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485–509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). A Cognitive-Developmental Approach to Racial Stereotyping and Reconstructive Memory in Euro-American Children. *Child Development*, 64(5), 1507–1518.

- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. *Advances in Child Development and Behavior*, *34*, 39–89. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, *9*(MAY), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bonefeld, M., Kleen, H., & Glock, S. (2021). The Effect of the Interplay of Gender and Ethnicity on Teachers Judgements: Does the School Subject Matter? *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education. *European Agency for Development in Special Needs Education, Brussels, Belgium*.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, *77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brenick, A., & Romano, K. (2016). Perceived Peer and Parent Out-Group Norms, Cultural Identity, and Adolescents' Reasoning About Peer Intergroup Exclusion. *Child Development*, *87*(5), 1392–1408. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12594>
- Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. *Advances in Social Cognition*.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, *55*(3), 429–444. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00126>
- Brewer, M. B., & Brown, R. (1998). Intergroup relations. In *The handbook of social*

- psychology, Vols. 1-2, 4th ed.* (pp. 554–594). McGraw-Hill.
- Brewer, M. B., Dull, V., & Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(4), 656–670. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.4.656>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631–661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brotman, J. S., & Moore, F. M. (2008). Girls and science: A review of four themes in the science education literature. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(9), 971–1002. <https://doi.org/10.1002/tea.20241>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, E. L. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method? *Journal of Teacher Education, 55*(4), 325–340. <https://doi.org/10.1177/0022487104266746>
- Brown, K. W., Creswell, J. D., & Ryan, R. M. (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. Guilford Publications.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its Social Psychology, tr. it.*
- Camilli, A. (2019, February). C'è un aumento degli attacchi razzisti in Italia? *Internazionale*. <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2019/02/27/attacchi-razzisti-italia>
- Campbell, D. T. (1963). Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions. In *Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Volume 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences.* (pp. 94–172). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10590-003>
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in*

- Educational Evaluation*, 35, 183–192.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.12.002>
- Carter, P. L. (2005). *Keepin' it real: School success beyond Black and White*. Oxford University Press.
- Castiglione, C., Rampullo, A., & Giovinco, C. (2017). Self-representations, burnout syndrome, and job satisfaction among correctional officers. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4), 571–581.
<https://doi.org/10.4473/TPM24.4.7>
- Cha, S. H., & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), 371–392.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.587437>
- Chang, D. F., & Demyan, A. L. (2007). Teachers' stereotypes of Asian, Black, and White students. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 91–114.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.91>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/S10648-009-9106-Y/TABLES/1>
- Cheng, T. L., Goodman, E., Bogue, C. W., Chien, A. T., Dean, J. M., Kharbanda, A. B., Peeples, E. S., & Scheindlin, B. (2015). Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status in Research on Child Health. *Pediatrics*, 135(1), e225–e237. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2014-3109>
- Cherner, T., Fegely, A., Mitchell, C., & Gleasman, C. (2020). Addressing Implicit Bias in Educator Preparation Programs through Search Engines: An Alternative to Implicit Association Tests. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28(4), 639–663. <https://www.learntechlib.org/p/216101/>
- Cheung, C. S. (2019). Parents' Involvement and Adolescents' School Adjustment: Teacher-Student Relationships as a Mechanism of Change. *School Psychology*, 34(4), 350–362. <https://doi.org/10.1037/spq0000288>
- Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–

578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>

- Ciambrone, R. (2017). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista fra i ragazzi. *Sommario Parole chiave. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 125–138.
- Clausell, E., & Fiske, S. T. (2005). When do subgroup parts add up to the stereotypic whole? Mixed stereotype content for gay male subgroups explains overall ratings. *Social Cognition*, 23(2), 161–181.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/A0029356>
- Conaway, W., & Bethune, S. (2015). Implicit Bias and First Name Stereotypes: What Are the Implications for Online Instruction? *Online Learning*, 19(3), 162–178.
- Cooper, C., & Travers, C. (2012). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Correll, J., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2002). The Police Officer's Dilemma: Using Ethnicity to Disambiguate Potentially Threatening Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1314–1329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1314>
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12(712356). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
- Costa, S., Pirchio, S., Passiatore, Y., & Carrus, G. (2021). Players in the same team: factors affecting and strategies improving the educational partnership between teachers and parents from diverse sociocultural and ethnic backgrounds. In F. Arcidiacono (Ed.), *Parents and Teachers: Perspectives, Interactions and Relationships* (pp. 3–29). Nova Science Publishers, Inc. <https://doi.org/10.52305/THJH5228>
- Costa, S., Pirchio, S., Shevchuk, A., & Glock, S. (2022). Does Teachers' Ethnic Bias Stress Them Out? The Role of Teachers' Implicit Attitudes Toward and Expectations of Ethnic Minority Students in Teachers' Feelings of Burnout.

- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*, 56(4), 483–496. <https://doi.org/10.1002/pits.22239>
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS Map: Behaviors From Intergroup Affect and Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631–648. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>
- Cunningham, W. A., Nezlek, J. B., & Banaji, M. R. (2004). Implicit and explicit ethnocentrism: revisiting the ideologies of prejudice. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(10), 1332–1346. <https://doi.org/10.1177/0146167204264654>
- Dasgupta, N. (2004). Implicit ingroup favoritism, outgroup favoritism, and their behavioral manifestations. *Social Justice Research*, 17, 143–169. <https://doi.org/10.1023/B:SORE.0000027407.70241.15>
- de Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168–179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- de Boer, H., Timmermans, A. C., & van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 180–200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them? In R. W. Wiers & A. W. Stacy (Eds.), *Handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 11–28). SAGE Publications, Inc.

<https://doi.org/10.4135/9781412976237>

- De Houwer, J., Heider, N., Spruyt, A., Roets, A., & Hughes, S. (2015). The relational responding task: Toward a new implicit measure of beliefs. *Frontiers in Psychology, 6*, 319. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00319>
- De Houwer, J., & Moors, A. (2007). How to define and examine the implicitness of implicit measures. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies* (pp. 179–194). Guilford Press.
- Dee, T. (2005). A Teacher like Me : Does Race , Ethnicity , or Gender Matter ? Author (s): Thomas S . Dee Source : The American Economic Review , Vol . 95 , No . 2 , Papers and Proceedings of the One Hundred Seventeenth Annual Meeting of t. *American Economic Association, 95*(2), 157–165.
- Delage, V. (2021). *The Conversion of Europeans to Right-Wing Values*. <https://www.fondapol.org/en/study/the-conversion-of-europeans-to-right-wing-values/>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751–766. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.02.010>
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437*
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.1.5>
- Dewberry, C., & Briner, R. (2007). Report for Worklife Support on the relation between wellbeing and climate in schools and pupil performance. *London, UK: Worklife Support*.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates.

- Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583.
<https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dicke, T., & Stebner, F. (2018). Supplemental Material for A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000070.supp>
- Donald, J. N., Sahdra, B. K., Van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W. B., Marshall, S. L., & Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology*, 110(1), 101–125.
<https://doi.org/10.1111/BJOP.12338>
- Dooly, M. (2005). *Linguistic Diversity: A qualitative analysis of foreign language teachers' category assembly*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8(4), 101–105.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00024>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, & P. Glick (Eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 3–28). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1>
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Smoak, N., & Gaertner, S. L. (2009). The nature of contemporary racial prejudice: Insight from implicit and explicit measures of attitudes. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 165–192). Psychology Press.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41,

- 210–229. <https://www.jstor.org/stable/23090532>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In *Handbook of Classroom Management* (Issue January). <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch5>
- Dubbeld, A., de Hoog, N., den Brok, P., & de Laat, M. (2017). Teachers' Attitudes Toward Multiculturalism in Relation to General and Diversity-Related Burnout. *European Education*, *51*(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1401435>
- Dubbeld, A., de Hoog, N., den Brok, P., & de Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*, *30*(6), 599–617. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538042>
- Dworkin, A. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. [https://books.google.it/books?id=qVOvgIk58j8C&lpg=PP1&dq=Dworkin%20A.G.\(1987\).Teacher%20burnout%20in%20the%20public%20schools%3A%20Structural%20causes%20and%20consequences%20for%20children.%20Albany%3A%20State%20University%20of%20New%20York%20Press.&lr&hl=it&pg=PP1#v=onepage&q=Dworkin](https://books.google.it/books?id=qVOvgIk58j8C&lpg=PP1&dq=Dworkin%20A.G.(1987).Teacher%20burnout%20in%20the%20public%20schools%3A%20Structural%20causes%20and%20consequences%20for%20children.%20Albany%3A%20State%20University%20of%20New%20York%20Press.&lr&hl=it&pg=PP1#v=onepage&q=Dworkin)
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, *25*(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1989). Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *15*(4), 543–558.
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: a variable- and a person-centred approach: *European Journal of Personality*, *17*(6), 449–464. <https://doi.org/10.1002/PER.494>
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, *8*(5), 1136–1149.

<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline: *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Aiders-Suffering: Stress and burnout in psycho-social occupations*. Asanger.
- Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Perceptual and Motor Skills*, 127(3), 515–532. <https://doi.org/10.1177/0031512520908708>
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23(C), 75–109. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In *Attitude strength: Antecedents and consequences* (Issue January, pp. 247–282).
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in Automatic Activation as an Unobtrusive Measure of Racial Attitudes: A Bona Fide Pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.6.1013>
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225>
- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the Automatic Activation of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 229–238. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.229>
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). *The MODE model of attitude-behavior processes*.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007).

- Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford university press.
- Fishbein, M. (2008). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. In R. H. Fazio & R. E. Petty (Eds.), *Attitudes: Their structure, function, and consequences* (pp. 137–142). Psychology Press.
- Fiske, S. T., Lin, M., & Neuberg, S. L. (1999). The continuum model: Ten years later. Dual-process theories in social psychology. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 231–254). Guilford Press, New York.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23(C), 1–74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Fitzgerald, C., Martin, A., Berner, D., & Hurst, S. (2019). Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real world contexts: A systematic review. *BMC Psychology*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0299-7>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008).

- Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045.
<https://doi.org/10.1037/A0013262>
- Freeman, D. J., Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1999). Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools: Feedback from entry-level teachers. *Urban Education*, 34(1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/0042085999341006>
- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1035–1044. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004016>
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *J Clin Psychol/In Session*, 56, 595–606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5)
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch35>
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2004). Understanding the Black-White test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 447–464. <https://doi.org/10.1162/003465304323031049>
- Gaertner, L., Iuzzini, J., Witt, M. G., & Oriña, M. M. (2006). Us without them: Evidence for an intragroup origin of positive in-group regard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 426–439. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.3.426>
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2005). Categorization, recategorization, and intergroup bias. In *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 71–88). Blackwell Malden, MA.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3),

201–213. <https://doi.org/10.1177/0022487104263080>

Gattino, S., Miglietta, A., & Testa, S. (2011). The Akrami, Ekehammar, and Araya's Classical and Modern Racial Prejudice Scale in the Italian Context. *Tpm*, 18(1), 31–47. <http://www.tpmmap.org/wp-content/uploads/2014/11/18.1.3.pdf>

Gawronski, B. (2019). Six Lessons for a Cogent Science of Implicit Bias and Its Criticism. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 574–595. <https://doi.org/10.1177/1745691619826015>

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006a). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132(5), 692–731. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006b). Associative and propositional processes in evaluation: Conceptual, empirical, and metatheoretical issues: Reply to Albarracín, Hart, and McCulloch (2006), Kruglanski and Dechesne (2006), and Petty and Briñol (2006). *Psychological Bulletin*, 132(5), 745–750. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.745>

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25(5), 687–717. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.687>

Gawronski, B., & Creighton, L. A. (2013). Dual Process Theories. In D. E. Carlston (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 282–312). Oxford University Press.

Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(3), 493–509.

<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>

- Glock, S., Beverborg, A. O. G., & Müller, B. C. N. (2016). Pre-service teachers' implicit and explicit attitudes toward obesity influence their judgments of students. *Social Psychology of Education, 19*(1), 97–115. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9315-9>
- Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation, 59*(August), 244–255. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.001>
- Glock, S., & Karbach, J. (2015). Preservice teachers' implicit attitudes toward racial minority students: Evidence from three implicit measures. *Studies in Educational Evaluation, 45*, 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.006>
- Glock, S., & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation, 53*(September 2016), 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.002>
- Glock, S., & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education, 67*, 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.015>
- Glock, S., & Kleen, H. (2019a). Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation, 62*(April), 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.010>
- Glock, S., & Kleen, H. (2019b). Implicit and explicit measures of teaching self-efficacy and their relation to cultural heterogeneity: differences between preservice and in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(S1), 24–35. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12475>
- Glock, S., Kleen, H., & Morgenroth, S. (2019). Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *Journal of Experimental Education, 87*(4), 696–713. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
- Glock, S., Kneer, J., & Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes

- toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204–210. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. M. (2018). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, 16(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' role in shaping race relations: Evidence on friendliness and conflict. *Social Problems*, 51(4), 587–612. <https://academic.oup.com/socpro/article-abstract/51/4/587/1734919>
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms* (11th ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315627519>
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2017). The implicit revolution: Reconceiving the relation between conscious and unconscious. *American Psychologist*, 72(9), 861–871. <https://doi.org/10.1037/amp0000238>
- Greenwald, A. G., & Lai, C. K. (2020). Implicit Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 71, 419–45. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050837>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and Using the Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 85(2), 197–216.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197>
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17–41. <https://doi.org/10.1037/a0015575>
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39, 59–68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Griffiths, J., & Nesdale, D. (2005). The development of ethnic identification and ethnic self-esteem in majority and minority group children. In *Unpublished manuscript*. Griffith University.
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS ONE*, 14(4), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214935>
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.04.006>
- Hahn, A., Judd, C. M., & Park, B. (2010). Thinking About Group Differences: Ideologies and National Identities. *https://Doi.Org/10.1080/1047840X.2010.483997*, 21(2), 120–126. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2010.483997>
- Hahn, A., Nunes, A., Park, B., & Judd, C. M. (2014). Social-psychological recommendations for a diverse work environment. *Diversity Ideologies in Organizations*, 236–252.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work

- engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2005.11.001>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harker, R. (2006). Ethnicity and school achievement in New Zealand: Some data to supplement the Biddulph et al.(2003) Best Evidence Synthesis. In *Studies*.
- Harrison, J., & Lakin, J. (2018a). Mainstream Teachers' Implicit Beliefs about English Language Learners: An Implicit Association Test Study of Teacher Beliefs. *Journal of Language, Identity and Education, 17*(2), 85–102. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1397520>
- Harrison, J., & Lakin, J. (2018b). Pre-service teachers' implicit and explicit beliefs about English language learners: An implicit association test study. *Teaching and Teacher Education, 72*, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.015>
- Haycock, K. (2001). Closing the achievement gap. *Educational Leadership, 58*, 6–11.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 662. [/pmc/articles/PMC2860190/](https://doi.org/10.1037/a0015190)
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Moss, E., Enright, R. D., & Davidson, R. J. (2022). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education results in durable automatic race bias reductions. *Journal of School Psychology, 91*, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.002>
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(10), 1369–1385. <https://doi.org/10.1177/0146167205275613>
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Nosek, B. A., & Schmitt, M. (2005). What moderates implicit—explicit consistency? *European Review of Social Psychology, 16*(1), 335–390. <https://doi.org/10.1080/10463280500443228>
- Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standards perspective. *Social*

- Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288–298. <https://doi.org/10.1080/713769610>
- Hunsinger, M., Livingston, R., & Isbell, L. (2014). Spirituality and Intergroup Harmony: Meditation and Racial Prejudice. *Mindfulness*, 5, 139–144. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0159-5>
- Hussar, W. J., & Bailey, T. M. (2013). Projections of education statistics to 2022 (NCES 2014-051). US Department of Education. *National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office.*
- Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, 8(5), 720–724. <https://doi.org/10.1037/a0013237>
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-

- Analysis. *Educ Psychol Rev*, 30, 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Inzlicht, M., Tullett, A. M., Legault, L., & Kang, S. K. (2011). Lingerin Effects: Stereotype Threat Hurts More than You Think. *Social Issues and Policy Review*, 5(1), 227–256. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01031.x>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–391.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49, 645–650. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Johnston, L., & Hewstone, M. (1992). Cognitive models of stereotype change: 3. Subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(4), 360–386. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(92\)90051-K](https://doi.org/10.1016/0022-1031(92)90051-K)
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual

- biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28(C), 281–388. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kang, Y., Gray, J. R., & Dovidio, J. F. (2013). The nondiscriminating heart: Lovingkindness meditation training decreases implicit intergroup bias. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1306–1313. <https://doi.org/10.1037/a0034150>
- Kang, Y., Gray, J. R., & Dovidio, J. F. (2015). The Head and the Heart: Effects of Understanding and Experiencing Lovingkindness on Attitudes Toward the Self and Others. *Mindfulness*, 6(5), 1063–1070. <https://doi.org/10.1007/S12671-014-0355-6>
- Karpinski, A., & Steinman, R. B. (2006). The single category implicit association test as a measure of implicit social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 16–32. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.16>
- Keech, J. J., Hagger, M. S., O, F. V., & Hamilton, K. (2018). The Influence of University Students' Stress Mindsets on Health and Performance Outcomes. *Society of Behavioral Medicine*, 52, 1046–1059. <https://doi.org/10.1093/abm/kay008>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2011.04.006>
- Khani, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V.,

- Chapleau, M. A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 33*(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2013.05.005>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 78*(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/J.JPSYCHORES.2015.03.009>
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & Gaylord, S. A. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences, 81*, 41–46. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2014.12.044>
- Kite, M. E., & Whitley, B. E. (2016). *Psychology of prejudice and discrimination*. Routledge.
- Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S., & Dickhäuser, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward turkish students in germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education: An International Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09502-9>
- Kleen, H., & Glock, S. (2018a). The roles of teacher and student gender in German teachers' attitudes toward ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.002>
- Kleen, H., & Glock, S. (2018b). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology of Education, 21*, 759–773. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-0>
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly, 33*(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Article in Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school

- teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2021). Effect of students' emotional and behavioral disorder and pre-service teachers' stress on judgments in a simulated class. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103514.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103514>
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343–366. <https://doi.org/10.1177/1468796807080233>
- Kruglanski, A. W., & Orehek, E. (2007). Partitioning the domain of social inference: Dual mode and systems models and their alternatives. *Annual Review of Psychology*, 58, 291–316.
- Ku, G., Wang, C. S., & Galinsky, A. D. (2015). The promise and perversity of perspective-taking in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 35, 79–102. <https://doi.org/10.1016/J.RIOB.2015.07.003>
- Kulinna, P. H. (2008). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21–30.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ829002&site=ehost-live%5Cnhttp://cmcd.coe.uh.edu/coejci/issues/vol42no2.htm>
- Kumar, R., & Hamer, L. (2012). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices: A Sequential Design Study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177.
<https://doi.org/10.1177/0022487112466899>
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533–545.
<https://doi.org/10.1037/a0037471>
- Kunda, Z., & Oleson, K. C. (1995). Maintaining stereotypes in the face of disconfirmation: Constructing grounds for subtyping deviants. In *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 68, Issue 4, pp. 565–579). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.565>

- Ladson-Billings, G. (1995). *Multicultural teacher education: Research, practice, and policy*.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. In *Journal of clinical epidemiology* (Vol. 62, Issue 10). <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research, 53*, 160–170. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2012.03.006>
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupperecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 752–757. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.01.002>
- Lueke, A., & Gibson, B. (2015). Mindfulness Meditation Reduces Implicit Age and Race Bias: The Role of Reduced Automaticity of Responding. *Social Psychological and Personality Science, 6*(3), 284–291. <https://doi.org/10.1177/1948550614559651>
- Lueke, A., & Gibson, B. (2016). Brief mindfulness meditation reduces discrimination. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice, 3*(1), 34–44. <https://doi.org/10.1037/cns0000081>
- Luken, M., & Sammons, A. (2016). Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *The American Journal of Occupational Therapy, 70*(2). <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.016956>

- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, *51*, 93–120. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>
- Macrae, C. N., Milne, A. B., & Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as Energy-Saving Devices: A Peek Inside the Cognitive Toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(1), 37–47. <https://doi.org/10.4324/9780203496398-29>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, *33*(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/S10648-020-09533-1>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, *105*, 101714. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2020.101714>
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E. J. S., & Kakouros, E. (2003). Trainee nursery teachers' perceptions of disruptive behaviour disorders: The effect of sex of child on judgements of typicality and severity. *Child: Care, Health and Development*, *29*(6), 433–440. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2003.00362.x>
- Markova, M., Pit-ten Cate, I. M., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *Journal of Experimental Education*, *84*(3), 554–578. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317>
- Martin, D. (2016). *Package "IAT". Cleaning and Visualizing Implicit Association Test (IAT) Data Description*. <https://cran.r-project.org/package=IAT>
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural

- development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487110381998>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/WPS.20311>
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100–113. <https://doi.org/10.1007/BF01554696>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. [https://doi.org/0066-4308/01/0201-0397\\$14.00](https://doi.org/0066-4308/01/0201-0397$14.00)
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95(4), 203–213. <https://doi.org/10.1080/00220670209596593>
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- MIUR. (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence*, 7(6), 1–8.
- Monroe, C. R. (2005). Why Are “Bad Boys” always Black?: Causes of Disproportionality in School Discipline and Recommendations for Change. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 45–50. <https://doi.org/10.3200/tchs.79.1.45-50>
- Montoya-Ávila, A., Ghebreab, N., & Galindo, C. (2018). Toward Improving the Educational Opportunities for Black and Latinx Young Children: Strengthening Family-School Partnerships. In S. Sonnenschein & B. E. Sawyer (Eds.), *Academic Socialization of Young Black and Latino Children:*

- Building on Family Strengths* (pp. 209–231). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04486-2_10
- Moors, A., & De Houwer, J. (2006). Automaticity: A theoretical and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, *132*(2), 297–326. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.297>
- Mueller, C. W., Finley, A., Iverson, R. D., & Price, J. L. (1999). The effects of group racial composition on job satisfaction, organizational commitment, and career commitment: The case of teachers. *Work and Occupations*, *26*(2), 187–219. <https://doi.org/10.1177/0730888499026002003>
- Nelson, D. W. (2009). Feeling good and open-minded: The impact of positive affect on cross cultural empathic responding. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(1), 53–63. <https://doi.org/10.1080/17439760802357859>
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In *The Development of the Social Self* (pp. 233–260). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203391099-15>
- Nesdale, D. (2010). Peer group rejection and children's intergroup prejudice. In *Intergroup attitudes and relations*. [https://books.google.com/books?hl=it&lr=&id=oZM7n3hxJWQC&oi=fnd&pg=PA32&dq=Nesdale,+D.+\(2010\).+Peer+group+rejection+and+children's+intergroup+prejudice.+In+S.+R.+Levy+%26+M.+Killen+\(Eds.\),+Intergroup+attitudes+and+relations+in+childhood+through+adulthood+](https://books.google.com/books?hl=it&lr=&id=oZM7n3hxJWQC&oi=fnd&pg=PA32&dq=Nesdale,+D.+(2010).+Peer+group+rejection+and+children's+intergroup+prejudice.+In+S.+R.+Levy+%26+M.+Killen+(Eds.),+Intergroup+attitudes+and+relations+in+childhood+through+adulthood+)
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, *76*(3), 652–663. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00869.X>
- Neto, F., & Paiva, L. (1998). Color and racial attitudes in white, black and biracial children. *Social Behavior and Personality*, *26*(3), 233–244. <https://doi.org/10.2224/sbp.1998.26.3.233>
- Nicol, A. A. M., & De France, K. (2018). Mindfulness: Relations with Prejudice, Social Dominance Orientation, and Right-Wing Authoritarianism. *Mindfulness*, *9*(6), 1916–1930. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0938-8>
- Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2005). Understanding and using the implicit association test: II. Method variables and construct validity.

- Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 166–180.
<https://doi.org/10.1177/0146167204271418>
- Nosek, B. A., Hawkins, C. B., & Frazier, R. S. (2011). Implicit social cognition: From measures to mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(4), 152–159.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.01.005>
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. In *PISA in Focus* (Issue 67). OECD Publishing.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> ISBN
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. In *Oecd: Vol. III*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en
- OECD. (2019). The road to integration: Education and Migration. In *OECD Reviews of Migrant Education*. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2003). Relations between Implicit Measures of Prejudice: What Are We Measuring? In *Psychological Science* (Vol. 14, Issue 6). https://doi.org/10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1477.x
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes: The perspective of the MODE model. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 16–63). Psychology Press.
- Ostafin, B. D., & Kassman, K. T. (2012). Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving. *Consciousness and Cognition*, 21(2), 1031–1036. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.02.014>
- Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The Impact of Race, Physical Attractiveness, and Gender On Education Majors' and Teachers' Perceptions of Student Competence. *Journal of Black Studies*, 37(6), 936–943.
<https://doi.org/10.1177/0021934705285955>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., & Taeschner, T. (2016). L'interculturalismo a scuola: le credenze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Psicologia Dell'Educazione*, 1.
- Passiatore, Ylenia, Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in

- Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0360-y>
- Payne, B. K., Burkley, M. A., & Stokes, M. B. (2008). Why Do Implicit and Explicit Attitude Tests Diverge? The Role of Structural Fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 16–31. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.16>
- Payne, B. K., Cheng, C. M., Govorun, O., & Stewart, B. D. (2005). An inkblot for attitudes: Affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 277–293. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.277>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Pettigrew, T. F. (1979). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461–476.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Petty, R. E., Fazio, R. H., & Briñol, P. (2008). The New Implicit Measures: An Overview. In Richard E. Petty, R. H. Fazio, & P. Briñol (Eds.), *Attitudes: Insight from the new implicit measures* (pp. 5–18). New York: Psychology Press.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An Adapted Measure of Teacher

- Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/A000125>
- Pintus, A. (2008). *Psicologia sociale e multiculturalità*. Carocci.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T., & Arcidiacono, F. (2017). Teachers and Parents Involvement for a Good School Experience of Native and Immigrant Children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 73–94. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-pirc>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., & Taeschner, T. (2019). Children’s interethnic relationships in multiethnic primary school: results of an inclusive language learning intervention on children with native and immigrant background in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 225–238. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0363-8>
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 277–294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers’ implicit attitudes toward students from different social groups: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2832. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers’ Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63. www.ldworldwide.org.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86, 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Prewett, S. L., & Whitney, S. D. (2021). The relationship between teachers’ teaching self-efficacy and negative affect on eighth grade U.S. students’ reading and math achievement. *Teacher Development*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1850514>

- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2010.04.006>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development*, *82*(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2011.01668.X>
- Ramsey, A. T., & Jones, E. E. (2015). Minding the interpersonal gap: Mindfulness-based interventions in the prevention of ostracism. *Consciousness and Cognition*, *31*, 24–34. <https://doi.org/10.1016/J.CONCOG.2014.10.003>
- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic Inequality in Early Literacy Development: The Role of Teacher Perceptual Accuracy. *Early Education and Development*, *26*(7), 970–987. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reardon, S. F., & Portilla, X. A. (2015). Recent Trends in Socioeconomic and Racial School Readiness Gaps at Kindergarten Entry. In *CEPA Working Paper No.15-02*. Retrieved from Stanford Center for Education Policy Analysis (No. 15–02). <http://cepa.stanford.edu/wp15-02>.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, *84*(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0038040710392720>
- Rice, A. S., Ruiz, R. A., & Padilla, A. M. (1974). Person perception, self-identity, and ethnic group preference in anglo, black, and chicano preschool and third-

- grade children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5(1), 100–108. <https://doi.org/10.1177/002202217400500107>
- Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 52–73. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_4
- Römer, J., Appel, J., Drews, F., & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester [Burnout risk among preservice teachers and law students in their first semesters]. *Prävention Und Gesundheitsförderung*, 7(3), 203–208. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708. <https://doi.org/10.2307/1162010>
- Rosenthal, R., & Lawson, R. (1964). A longitudinal study of the effects of experimenter bias on the operant learning of laboratory rats. *Journal of Psychiatric Research*, 2(2), 61–72. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(64\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0022-3956(64)90003-2)
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Rubie-Davies, C. M. (2008). *21st Century Education: A Reference Handbook*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412964012 NV - 2>
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 76(3), 429–444.
<https://doi.org/10.1348/000709905X53589>
- Rudman, L. A. (2004). Sources of Implicit Attitudes. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 79–82. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00279.x>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out*. Harvard University Press.
- Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the Teachers! The Impact of Mindfulness Training on Self-Regulation and Classroom Performance in a Sample of German School Teacher. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565–581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/SIPR.12012>
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15(4), 415–434. <https://doi.org/10.1002/EJSP.2420150405>
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141.
- Salami, S. O., & Ajitoni, S. O. (2016). Job characteristics and burnout: The moderating roles of emotional intelligence, motivation and pay among bank employees. *International Journal of Psychology*, 51(5), 375–382. <https://doi.org/10.1002/ijop.12180>
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145–159. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2005.08.006>
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & Van de Vijver, F. J. R. (2017).

- Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology*, 8(MAY), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schmitt, M., Branscombe, N., Postmes, T., & Garcis, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/a0035754>
- Schnabel, K., Asendorpf, J. B., & Greenwald, A. G. (2008). Assessment of individual differences in implicit cognition: A review of IAT measures. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(4), 210–217. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.24.4.210>
- Schneider, D. (2005). *The psychology of stereotyping*. https://books.google.com/books?hl=it&lr=&id=mHTLBB1xhcEC&oi=fnd&pg=PP2&ots=iyZwjKG5vn&sig=6_WAEgdynak28zzVenu6UoBGsDc
- Schuetter, R. A., & Fazio, R. H. (1995). Attitude Accessibility and Motivation as Determinants of Biased Processing: A Test of the MODE Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(7), 704–710. <https://doi.org/10.1177/0146167295217005>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/cdp0000173>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(SUPPL. 1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Selman, B., Killen, M., & Rutland, A. (2013). Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity. In *Journal of Moral Education* (Vol. 42, Issue 2). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.774854>

- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. (2019). Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal of School Health, 89*(12), 977–993. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12839>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Sherman, J. W. (1996). Development and Mental Representation of Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1126–1141. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1126>
- Sigelman, C. K., & Singleton, L. C. (1986). Stigmatization in childhood. In *The dilemma of difference* (pp. 185–208). Springer.
- Sirigatti, S., Stefanile, C., & Menoni, E. (1988). Per un adattamento italiano del Maslach Burnout inventory (MBI). *Bollettino Di Psicologia Applicata, 187–188*, 33–39.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10615806.2010.544300](http://Dx.Doi.Org/10.1080/10615806.2010.544300), *24*(4), 369–385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional

- exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
<https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24, 1389–1406. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4>
- Smith, E. R. (1998). Mental Representation and Memory. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 391–445). McGraw-Hill.
- Smith, E. R., & DeCoster, J. (2000). Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 108–131. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0402_01
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: a Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Smits, T. F. H., & Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421–445. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>

- Speybroeck, S., Kuppens, S., van Damme, J., van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., & de Bilde, J. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis. *PLoS ONE*, 7(4), 1–8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034502>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45(1), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [Students with immigrant background]. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200–230). Waxmann.
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 220–247. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1
- Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and “getting it” for the white working class. *Research Papers in Education*, 29(2), 131–171. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
- Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X., & Zhang, C. (2019). The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 47(7), 1799–1809. <https://doi.org/10.1002/jcop.22229>

- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality*, 47(11). <https://doi.org/10.2224/sbp.8656>
- Tajfel, H. (1981). Cognitive aspects of prejudice. In *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. (Vol. 12, Issue 2, pp. 127–142). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/2066820>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In *Organizational identity: A reader* (Vol. 56, Issue 65, pp. 9780203505984–16).
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In Worchel S. & W. Austing (Eds.), *Psychology of intergroup relations*.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397–408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Taylor, S. E., & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Social cognition* (pp. 89–134). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Thijs, J., Hornstra, L., & Charki, F. Z. (2018). Self-Esteem and National Identification in Times of Islamophobia: A Study Among Islamic School Children in The Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2521–2534. <https://doi.org/10.1007/S10964-018-0906-6/FIGURES/2>
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, 50(2), 257–273. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.004>
- Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>

- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, *24*(3–5), 91–98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Tincher, M. M., Lebois, L. A. M., & Barsalou, L. W. (2016). Mindful Attention Reduces Linguistic Intergroup Bias. *Mindfulness*, *7*, 349–360. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0450-3>
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, *20*(4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, *30*(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Turner, J. C. (1985). Advances in Group Processes: Theory and Research, ch. Social categorization and the selfconcept: A social cognitive theory of group behaviour. In *Advances in Group Processes: Theory and Research*. Greenwich, CT JAI Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Uyangoda, N. (2021). *L'unica persona nera nella stanza*. 66th and 2nd.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during

- teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1(2), 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>
- Veneziani, C. A., & Voci, A. (2015). The Italian adaptation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(1), 43–52. <https://doi.org/10.4473/TPM22.1.4>
- Verhaeghen, P., & Aikman, S. N. (2020). How the Mindfulness Manifold Relates to the Five Moral Foundations, Prejudice, and Awareness of Privilege. *Mindfulness*, 11(1), 241–254. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01243-2>
- Vervaeke, R., D'hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2016). The Ethnic prejudice of Flemish teachers: The role of ethnic school composition and of teachability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 552–562. <https://doi.org/10.1037/cdp0000085>
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2012). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes and Intergroup Relations*, 15(2), 203–212. <https://doi.org/10.1177/1368430211424920>
- Vitale, T. (2019). Le politiche contro l'altro e la crescita dell'intolleranza. *Mulino*, 3(19), 426–432. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-02188444>

- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, *20*(7), 838–845. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.2009.02369.X>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, *24*(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(5), 961–977. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.961>
- Whaley, A. L. (2018). Advances in stereotype threat research on African Americans: continuing challenges to the validity of its role in the achievement gap. *Social Psychology of Education*, *21*(1), 111–137. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9415-9>
- Wilski, M., Chmielewski, B., & Tomczak, M. (2015). Work locus of control and burnout in Polish physiotherapists: The mediating effect of coping styles. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *28*(5), 875–889. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00287>
- Wittenbrink, B., Judd, C. M., & Park, B. (1997). Evidence for Racial Prejudice at the Implicit Level and Its Relationship with Questionnaire Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(2), 262–274. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.262>
- Wittenbrink, B., & Schwarz, N. (2007). *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies*. Guilford Press.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(4), 635–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635>

- Worth, J., Bamford, S., & Durbin, B. (2015). *Should I Stay Or Should I Go?: NFER Analysis of Teachers Joining and Leaving the Profession*.
<https://www.voced.edu.au/content/ngv:71651>
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003>
- Young, S. (2016). What Is Mindfulness? A Contemplative Perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: integrating theory and research into practice*. Springer.
- Zajonc, R. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology. Monograph Supplement*, 9(2).
<https://psycnet.apa.org/journals/psp/9/2p2/1/>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P., & Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 747–761.
<https://doi.org/10.1037/A0032793>