

L'esperienza scolastica dei figli: la qualità attesa e percepita dalle madri¹

Felice Carugati

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
felice.carugati@unibo.it

Patrizia Selleri

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
patrizia.selleri@unibo.it

Abstract

La qualità attesa e percepita del sistema scolastico e della scuola frequentata dai figli costituiscono temi cruciali nell'esperienza delle madri. Esse infatti svolgono ancora un ruolo specifico nelle pratiche di cura e nell'educazione dei figli, certamente durante il periodo della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo. Una dettagliata rassegna della letteratura specialistica sulla qualità della scuola ha permesso di individuare dei temi specifici sottoposti, sotto forma di un questionario, ad un campione di oltre 700 madri di due regioni italiane. Grazie ad un'analisi delle corrispondenze, i risultati mostrano che un livello socio-culturale medio-alto delle madri è associato ad una qualità attesa elevata verso il sistema scolastico che si concretizza in scelte impegnative per la famiglia e richieste altrettanto impegnative verso gli insegnanti. Analogamente un livello socio-culturale medio-alto, la qualità percepita e, quindi, il grado di soddisfazione verso la scuola scelta per il figlio appaiono associati soprattutto alla qualità degli insegnanti operanti in una scuola impegnativa (in parte suggerita da amici e conoscenti), e ad un'esperienza scolastica precedente considerata positiva. *“Essere madri non è sufficiente”*: le posizioni sociali differenziano i percorsi di vita e influenzano i percorsi di socializzazione e le scelte educative che li caratterizzano.

Parole chiave: esperienza scolastica, qualità attesa, qualità percepita, esperienza materna, esperienza figli.

¹ La stesura di questo capitolo è stata realizzata nell'ambito del progetto del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Infanzie e Famiglie come snodi di criticità e possibilità socio-educative” 2009 e nell'ambito del progetto MIUR 2007, prot. 2007NW4NR9 (finanziamento Unità operativa di Bologna) attribuito a Felice Carugati. Si ringrazia Luciana Carmen Norato per la collaborazione alla raccolta e ad una prima elaborazione dei dati.

Abstract

Expected and perceived quality of school system and the school of their own children are of major importance in mothers' experience. In fact they play a major role in taking care of children, particularly during preschool and primary school years. A careful review of specialized literature allowed to choose specific topics for preparing a questionnaire administered to more than 700 mothers from two Italian regions. Through a Correspondence Analysis, results show that mothers from medium-high socio-cultural level expect a high level of quality of school system and of their own children's school, with high level expectations concerning concrete teachers. In the same vein, these mothers perceive a good quality of their own children's school, and their teachers. These mothers are satisfied of their own school experience. "*Being mothers is not enough*": according to mothers' social positions life courses seem to influence both mothers' and their own children's socialization.

Keywords: school experience, expected quality, perceived quality, mothers' experience, pupils' experience

Introduzione

La mutevolezza dei mercati, i cambiamenti della domanda di beni e servizi, le pressioni concorrenziali hanno consolidato nelle imprese una mentalità orientata all'acquisizione di vantaggi competitivi e alla fidelizzazione dei clienti per il perseguimento della *mission* organizzativa, cioè lo sviluppo ed il successo delle aziende. Tutto ciò appare plausibile per le imprese che producono beni materiali, mentre per i servizi in generale e ancora di più per i sistemi scolastici appare più problematico individuare fattori che contribuiscano alla creazione, conservazione e incremento della soddisfazione dei clienti (Castoldi, 1995; Gagliardini, Fedeli, 2005; Rappagliosi, Sartori, Beber, 2007). I sistemi scolastici erogano servizi di tipo formativo con finalità che rispondono alle domande sociali delle comunità di appartenenza, alle domande individuali ed alle aspettative degli alunni e delle loro famiglie. Da ciò deriva che la qualità dei sistemi scolastici si definisce in rapporto alla reciprocità che si instaura nella fase di erogazione delle attività formative e alla capacità da parte degli erogatori di rielaborare le domande che provengono dai clienti: in altri termini si tratta di riformulare le domande e non solo di ascoltarle.

I sistemi scolastici inoltre si contraddistinguono per il primato della *mission* istituzionale sul perseguimento della soddisfazione dei clienti, interni ed esterni. I sistemi scolastici hanno una struttura organizzativa a bassa integrazione e a *legami deboli* (Weick, 1980). Secondo questo autore ogni parte dell'organizzazione è effettivamente collegata alle altre, in senso verticale ed orizzontale, ma con modalità molto flessibili che da un lato consentono di adattare alle singole realtà scolastiche le indicazioni dell'amministrazione centrale e, dall'altro, mantengono un certo grado di resistenza verso le stesse. La debolezza di questi legami è dovuta ai modi d'agire (la discrezionalità che caratterizza molti atti dei dirigenti: per esempio l'assegnazione dei docenti alle classi), i tempi (spesso le scadenze sono più formali che reali), le

persone (un insegnante predisporre un progetto didattico per l'anno successivo, ma poi ottiene un trasferimento e del progetto non se ne fa nulla), i contenuti (l'enfasi sulle nuove tecnologie informatiche nella scuola di base si è spenta nel giro di pochi anni).

Altrettanto complesse da un lato e deboli dall'altro sono le attività di presa di decisione nelle scuole: per descriverle Cohen, March e Olsen (1972) utilizzano un'immagine conosciuta come *cestino dei rifiuti*: si tratta di un'immagine efficace per descrivere le attività decisionali che avvengono in molte scuole, dove più che seguire un percorso coerente «si rovista» nel contenitore virtuale in cui finiscono i problemi da risolvere, le soluzioni adottate in precedenza, i contributi dei singoli attori (dirigenti, insegnanti, alunni e genitori). La prossimità temporale degli interventi (per esempio, il contributo di un genitore non presente in una riunione precedente), il ruolo degli individui all'interno dell'organizzazione (per esempio, il fatto di essere un insegnante anziano) e la capacità personale di trovare soluzioni nuove ai problemi governano il flusso dell'attività decisionale, tornando su argomenti già affrontati, allargando o restringendo la discussione a temi spesso estemporanei.

Anche il tema delle decisioni nelle scuole mostra così le diversità fra mondo aziendale e mondo scolastico Selleri (2002) propone di affrontare questo tema utilizzando il modello di analisi offerto da Doise (1982). A livello istituzionale delle politiche scolastiche, le logiche decisionali sono strettamente intrecciate con l'organizzazione scolastica e producono effetti a lungo termine; prendiamo come esempio il caso della riforma scolastica inglese (introdotta negli anni '90) che, pensata per rendere più competitiva l'offerta educativa delle scuole e quindi per offrire agli alunni maggiori opportunità abbia finito poi con il danneggiare le categorie più deboli, come gli alunni in difficoltà scolastica (OECD-PISA, 2007).

Un secondo livello decisionale è rappresentato dalle decisioni per operare cambiamenti nel funzionamento delle singole scuole, decisioni quindi di tipo amministrativo; si tratta di decisioni assunte da gruppi ristretti, formati da personale di alto livello dell'amministrazione scolastica, che hanno effetti su un'ampia platea, come nel caso dei progetti per favorire la condivisione dei processi decisionali nelle scuole. E' il caso delle procedure che hanno accompagnato, in Italia nel giro di pochi anni, la realizzazione degli istituti comprensivi, il dimensionamento delle unità scolastiche per raggiungere i 500 alunni ed ottenere l'autonomia e tutte le ipotesi di riforma per portare al diciottesimo anno d'età la conclusione dell'obbligo formativo.

Un terzo livello è quello legato ai rapporti sociali nelle singole scuole, alla condivisione delle prospettive educative. Se ci riferiamo ai contenuti del livello, non è difficile immaginare le difficoltà nelle relazioni fra dirigenti, insegnanti e genitori; occorre affrontare questo livello individuando quale sia il ruolo di ciascuno nelle scuole e quali attribuzioni tali ruoli comportino, ed inoltre evidenziando che la scuola, in quanto istituzione educativa, possiede scopi sovraordinati rispetto alle posizioni individuali: quello di garantire contemporaneamente l'accesso all'istruzione per tutti gli alunni e la qualità dell'istruzione impartita.

Il quarto ed ultimo livello è quello delle decisioni individuali, che nella scuola possiamo definire didattiche, prese valutando gli elementi conosciuti, facendo ipotesi, prevedendo conseguenze; si tratta spesso di decisioni quotidiane, assunte dai dirigenti scolastici di tutti i Paesi, cui si accompagnano le micro-decisioni educative e didattiche degli insegnanti, rispetto alle quali possiamo dire che saranno assunte da questi ultimi con sempre maggiore consapevolezza se nelle scuole sarà fatto lo sforzo, da parte di tutti, per costruire un clima di collaborazione, favorevole alla realizzazione di progetti educativi efficaci.

A ben vedere, è il tema del conflitto che collega i quattro livelli di cui abbiamo parlato; ogni decisione produce effetti e quindi corre il rischio di contrapporre istituzioni, ruoli, gruppi di persone o singoli individui. Per questo lo studio dei processi decisionali nel contesto scolastico italiano può rivelarsi un utile indicatore per entrare nel merito della qualità dell'istruzione, poiché le occasioni di conflitto fra insegnanti, alunni, genitori, dirigenti ed amministratori possono diventare momenti costruttivi per la realizzazione di progetti educativi migliori anche sulla base del modo in cui si concretizzano le dinamiche decisionali, muovendosi fra valutazione delle risorse, previsione degli effetti e monitoraggio delle decisioni prese.

Un'ultima considerazione: l'attribuzione dell'autonomia alle scuole, voluta e decisa da legislatori e politici, realizzata almeno inizialmente 'per legge', lasciando al 'tempo che passa' il duro lavoro di realizzare i cambiamenti e di suscitare negli operatori scolastici l'adesione partecipata ai progetti di rinnovamento può dimostrarsi un'arma a doppio taglio. Sotto questo aspetto, studi dettagliati sulle dinamiche di presa di decisione e l'eco che le decisioni hanno sugli utenti (alunni e genitori) sono indispensabili. Anche in questo caso, i fallimenti di tante azioni di riforma possono essere attribuiti proprio ad un modello decisionale di *adozione forzata*: le innovazioni possono essere recepite dagli operatori della scuola come operazioni estranee alla loro esperienza e così non diventano parte integrante dell'agire quotidiano. Ripensando alla situazione italiana sarebbe un vero peccato se un rinnovamento così profondo come quello che interessa il nostro sistema scolastico non venisse recepito completamente e trasformato dagli operatori scolastici in azioni didattiche per favorire l'apprendimento degli alunni ed evitare così non solo l'abbandono scolastico, punta dell'iceberg del problema e terribile Golem della scuola secondaria, ma anche il lento e strisciante abbassamento delle competenze individuali, la costruzione quotidiana di un triste nozionismo di ritorno, fatto di frammenti di conoscenze, molti dei quali inesatti, non consolidati, privi dell'architettura conoscitiva fornita dalla cultura, intesa come strumento per condividere con gli alunni il significato più generale, più universale, dell'apprendimento.

Nei sistemi scolastici occidentali nel corso dei decenni passati (e successivamente anche in Italia) si è diffusa la consapevolezza della necessità di individuare criteri di qualità, che si è concretizzata nella produzione di diversi modelli di analisi, per esempio quelli che si ispirano a concetti quali *clima organizzativo* e *customer satisfaction* (Rappagliosi, Sartori, Beber, 2007). Vediamo in dettaglio i contributi che si ispirano a quest'ultimo concetto.

Customer Satisfaction (soddisfazione del cliente: Cs) e qualità dei servizi scolastici

La convinzione che sia possibile rilevare e progettare in modo sistematico la qualità dei servizi erogati in ambito scolastico ha iniziato a diffondersi in Italia solo nei decenni recenti.

Tuttavia l'interesse per la 'soddisfazione per il cliente' è già presente negli USA attraverso il movimento dell'*accreditamento* all'inizio del Novecento come riconoscimento ufficiale del valore degli obiettivi di un'istituzione e dei mezzi adoperati per raggiungerli, da parte di un organismo competente (Sylvestre, 1998); tale giudizio non era fondato in maniera esclusiva sulla valutazione dei risultati scolastici, ma anche su quella del funzionamento concreto, fino all'interesse per l'autovalutazione, considerati tutti elementi in grado di produrre effetti positivi sul miglioramento delle scuole (Berger, 2001). In specifico gli studi sulle *scuole efficaci* costituiscono un patrimonio di conoscenze utile per comprendere meglio i funzionamenti delle scuole e il tema della qualità di esse (Zappalà 2002) .

A partire dagli anni '60 l'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)* e le singole nazioni hanno cominciato ad interessarsi alla definizione di norme quantitative per la valutazione dell'insegnamento, indotte a ciò dall'esigenza di un maggior controllo da parte delle autorità statali; parallelamente, si sviluppa il dibattito sulle prestazioni e sull'efficacia dei sistemi formativi (Berger, 2001). Negli anni '70 sono state condotte le prime ricerche sistematiche sui parametri di performance e a metà degli anni '80 l'OCSE imposta le prime indagini sugli indicatori internazionali dell'educazione (CERI-OCSE, 1994; Berger, 2001). Più recentemente si è diffusa, soprattutto negli USA e nell'Europa settentrionale, una specifica attenzione verso il funzionamento delle unità scolastiche, mutuando gli strumenti dal mondo aziendale.

Per sollecitare i Paesi membri a definire delle strategie per la certificazione della qualità dei sistemi educativi, la Commissione Europea ha pubblicato diversi documenti (Schratz, MacBeath, Meuret, 1999) nei quali si sostiene che la diffusione di un sistema formale di valutazione sia di per se stessa una garanzia di qualità (Od-do, 2002a). Rimangono tuttavia aperte questioni relative alla definizione del concetto di *qualità* e all'individuazione degli strumenti di valutazione più congruenti con le finalità educative.

Con particolare riferimento alla *qualità totale a scuola*, Negro (1992), uno dei pionieri dello studio della qualità a scuola, propone il *Modello delle 5 P*, che risulta essere fortemente legato alla programmazione e al controllo della qualità. L'autore concepisce la qualità composta da cinque sottosistemi che interagiscono fra di loro, ovvero:

- *Qualità prestata*: le prestazioni effettivamente erogate;
- *Qualità prevista o attesa*: corrisponde alle prestazioni/prodotti che i clienti desiderano ricevere; è costituita dalle attese, dalle richieste e dai bisogni espliciti, impliciti e latenti degli utenti, che risultano determinati dall'immagine dell'azienda; dalle comunicazioni aziendali; dal passaparola; dalle esperienze precedenti;
- *Qualità percepita*: corrisponde al grado di soddisfazione dei clienti, ovvero alle loro valutazioni dei prodotti/prestazioni ricevute. Viene influenzata dalla qua-

lità attesa, e rappresenta la cartina di tornasole del servizio; infatti essa permette di cogliere, una volta misurata, se il servizio progettato ed erogato è in grado di rispondere ai bisogni dell'utenza;

- *Qualità progettata*: ciò che l'azienda progetta per soddisfare le aspettative dell'utenza/clientela. È la qualità futura del servizio, che tiene in considerazione e attese ed i bisogni dell'utenza, gli elementi valoriali presenti nella *mission* e le risorse disponibili, umane e materiali;

- *Qualità paragonata*: è finalizzata all'osservazione di altri produttori di prestazioni per migliorare il servizio. La qualità espressa da un settore viene confrontata con quella di un altro settore della medesima struttura (*benchmarking* interno); con i processi messi in atto da altre organizzazioni (*benchmarking* esterno).

Concentrarsi sulla dimensione percepita della qualità si rivela una strategia molto utile, poiché il grado di soddisfazione dei clienti risulta influenzato dal confronto fra la qualità prevista o attesa ed il servizio effettivamente percepito, il che comporta specifiche implicazioni pratiche, che possono a loro volta tradursi in specifiche operative (Cuomo, 2000). Ad esempio, in virtù della relazione esistente fra qualità attesa e qualità percepita, si registrano crescenti livelli di soddisfazione quando il servizio erogato venga percepito come migliore delle aspettative; al contrario, livelli diversi di insoddisfazione se le attese vengono tradite dal servizio percepito. Di conseguenza, le aziende dovrebbero (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005) evitare di indurre nell'utenza attese eccessivamente elevate; creare aspettative realistiche rispetto alle proprie possibilità; considerare le modalità attraverso cui il servizio erogato viene percepito dal cliente/utente, il quale è influenzato dalla sua soggettività, e caratterizzato da una serie di dinamiche di tipo cognitivo/affettivo.

Un'azienda erogatrice di prodotti dovrebbe perseguire un miglioramento continuo, graduale ma costante, piuttosto che offrire continui dislivelli nell'offerta qualitativa: ad esempio con picchi di qualità, magari seguiti da cadute dovute all'insostenibilità delle spese, per non generare un dannoso 'passaparola' fra clienti insoddisfatti, e per fare in modo, invece, che le prestazioni precedenti positive possano costituire lo standard di riferimento. Inoltre quando l'azienda si contraddistingue per un'immagine di credibilità e affidabilità nel tempo, allora gli eventuali disservizi verranno meglio tollerati dall'utenza, che li percepirà come eccezioni, saltuarie e casuali. Il richiamo al rapporto/contratto di fiducia e ai processi di fidelizzazione risulta inevitabile, temi e fenomeni ampiamente studiati dagli esperti di marketing e del comportamento d'acquisto dei consumatori; tuttavia esistono, come illustrato in precedenza, una serie di differenze fra mondo aziendale e sistemi scolastici. La prima di queste differenze fra tutte risulta essere il primato che la *mission istituzionale* della 'scuola' ha rispetto alla percezione della soddisfazione degli utenti (Castoldi, 2005; Capone, Ferretti, Papponi Morelli, 1999; Weick, 1980).

Come sottolineano Gagliardini e Fedeli (2005), solo apparentemente queste differenze rendono inconciliabile il mondo della scuola rispetto al mondo produttivo; infatti per gli autori è possibile rintracciare alcune aree comuni, che li rendono sovrapponibili ed altri ancora che, se modificati in modo oculato, possono essere trasferiti da un contesto all'altro. In tal modo viene confutata la tesi di coloro che sostengono che sia impossibile paragonare l'allievo ad un prodotto industriale e

misurare fenomeni così complessi come la qualità del servizio scolastico e dell'insegnamento. Gagliardini e Fedeli (2005) però affermano anche che non sia corretto avvallare la tesi opposta, ovvero la posizione incondizionatamente positiva di coloro i quali, proclamando che si possa misurare oggettivamente qualsiasi cosa, si recano nelle scuole, dotati di strumentazioni sofisticate per 'prelevare' un'ingente mole di informazioni e percentuali, di discutibile interpretazione ed apparente utilità ai fini della realizzazione di un reale cambiamento.

Secondo Gagliardini (2006a) sono tante le ragioni che potrebbero indurre a ricorrere allo strumento della *Customer Satisfaction* per contribuire a migliorare la qualità dei servizi scolastici. La rilevazione e la valutazione della soddisfazione dell'utenza ed il monitoraggio della percezione del servizio degli *stakeholders* potrebbero aiutare a realizzare molteplici obiettivi (Gagliardini, 2006b): raccogliere quelle informazioni utili per comprendere i diversi fattori che influiscono sull'apprendimento e sullo sviluppo delle potenzialità degli alunni; migliorare l'offerta formativa; individuare i punti di forza e di debolezza dei servizi; migliorare la qualità della vita; gestire i disservizi; trovare nuovi spazi per l'innovazione; favorire ed implementare i processi decisionali; elaborare eventuali ri-progettazioni dei servizi; analizzare il clima organizzativo, cercare alleati nel cambiamento; prevenire e gestire fenomeni legati al gruppo (pettegolezzi, creazione di clan, mobbing); uscire dall'autoreferenzialità; migliorare la comunicazione; incentivare e realizzare la partecipazione democratica alla gestione delle scuole.

È possibile definire sinteticamente la Cs come una strategia che mira ad individuare il grado di soddisfazione dei bisogni dell'utenza e a fornire indicazioni per lo sviluppo del servizio, orientando le scelte organizzative e educativo-didattiche (Gagliardini, 2006a).

Una nota a parte meritano gli strumenti d'indagine utilizzati: in maniera combinata metodi quantitativi e qualitativi; i questionari vengono preceduti da focus group o interviste su campioni ristretti di soggetti per indagare gli aspetti della qualità percepita, oltre che di quella erogata; risultano assai rare procedure statistiche finalizzate alla validazione degli strumenti utilizzati (Gagliardini, 2006c).

La 'qualità' nella scuola italiana

Il concetto di qualità si è affermato all'inizio degli anni '80 nell'ambito degli studi sulle organizzazioni e con specifico riferimento all'efficienza e all'efficacia delle imprese industriali o di servizi. Il modello gestionale che si è diffuso è quello della "*Qualità Totale*" (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005), un modo di governo di un'organizzazione incentrato sulla qualità, basato sulla partecipazione di tutti i suoi membri, tendente alla redditività a lungo termine, ottenuta tramite la soddisfazione dei clienti, comprensiva di benefici sia per i membri dell'organizzazione sia per la società (Giordano, Misino, 1998). Il *Sistema Qualità* entra in gioco ogni volta che una qualsiasi organizzazione, sia pubblica che privata, prende un impegno verso i clienti: ciò è particolarmente vero per un'organizzazione come quella scolastica, in cui il punto di riferimento centrale sono i clienti-utenti (Gagliardini, Fedeli, 2005). L'erogazione di un servizio, infatti, impegna l'organizzazione, a garantire ai clienti una determinata prestazione con alcuni requisiti minimi. Questo rappresenta un

risultato di fondamentale importanza all'interno della realtà organizzativa della scuola, dove difficilmente si può recuperare una prestazione non conforme, se non a prezzi elevatissimi per il cliente-utente finale. E nella logica della qualità, il processo di valutazione delle prestazioni fornite gioca un ruolo fondamentale nel processo di miglioramento: la valutazione dei servizi forniti consente di agire sulle aree che si rivelano più critiche e, dunque, di utilizzare al meglio le risorse disponibili.

Anche in Italia si è sviluppata un'attività di analisi e di ricerca sulle scuole come sistemi complessi che devono puntare alla qualità; da molti anni infatti il tema della qualità è diventato centrale per le aziende e per la Pubblica Amministrazione, quindi anche la scuola è stata coinvolta. Giusberti (2001) documenta che in seguito alla pubblicazione dei risultati del progetto di valutazione dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA-TIMSS, <http://www.iea.nl/pirls2001.html>) in cui la scuola italiana era apparsa fra i Paesi con i livelli di profitto più bassi, si decise di introdurre i parametri di valutazione qualità ISO (<http://www.imq.it/portale>).

Altre fonti di stimolo sono state le già citate indagini condotte dall'OCSE, i modelli di organizzazione scolastica realizzati nei paesi anglosassoni ed il modello elaborato dalla Comunità Europea alla fine degli anni '80 (Berger, 2001; Giusberti, 2001; Oddo, 2002b). Nel 1990 è stata proposta l'istituzione di un *Sistema di valutazione nazionale*. Complessivamente, è stato raccolto un variegato insieme di conoscenze, esperienze e progetti sulla valutazione della qualità degli istituti scolastici: alle iniziative nate dall'iniziativa di singole scuole si è affiancata una politica di intervento da parte del Ministero dell'Istruzione, che ha portato alla definizione di una consistente normativa.

Il MIUR ha promosso a partire dal 1990 il *Progetto Qualità*, inserito nel *Regolamento sull'autonomia* con la denominazione *Sistema Qualità nella Scuola*, oltre alla raccolta di dati relativi alle competenze raggiunti nelle singole materie, sulla base delle ricerche OECD- PISA, periodicamente realizzate. Gli obiettivi perseguiti per rendere la scuola un sistema di servizi per la realizzazione e la gestione dell'autonomia sono molteplici (Giusberti, 2001): fornire strumenti e competenze per la gestione dell'autonomia; elaborare e introdurre modelli organizzativi più efficaci ed efficienti; coinvolgere e responsabilizzare tutti gli operatori scolastici; far emergere le risorse e le competenze professionali già presenti nella Scuola; valorizzare il senso di collegialità e di condivisione del "fare scuola"; diffondere la cultura di progetto e di controllo.

Questo progetto propone che sia più utile concepire la qualità come un'impostazione metodologica applicabile a tutti i settori di un istituto scolastico (Giusberti, 2001). Il metodo insiste sul coinvolgimento delle persone in un lavoro collettivo condiviso, sostiene l'importanza dell'esperienza attiva e prevede l'applicazione dei suoi principi a tutto il sistema scuola. Le differenti fasi previste sono: acquisizione di una cultura capace di elaborare e di realizzare progetti; lavoro di definizione degli obiettivi e la ricerca delle risorse adatte per raggiungerli; con i progetti di miglioramento si cerca di ottenere più qualità; fase finale è rappresentata dalla redazione del *Manuale della Qualità* che presenta i servizi fondamentali, le

modalità per fornire questi servizi in una logica di sistema e con gli standard di qualità previsti.

Il *Progetto Qualità*, che si rivolge agli insegnanti ed agli altri operatori scolastici, ma anche agli alunni e ai loro genitori, non ha scadenza di tempo ma, dopo una prima fase di formazione e di organizzazione, prosegue nella logica del miglioramento continuo. Giusberti (2001) riferisce che nel corso dell'anno scolastico 1998/99, mille istituti scolastici della Lombardia, su un totale di circa dodicimila, hanno intrapreso progetti di autonomia che hanno presupposto sistemi di monitoraggio. I concetti cruciali alla base di questi progetti per la sperimentazione dell'autonomia sono: flessibilità, responsabilità, integrazione; l'impianto del modello utilizzato era di tipo autovalutativo. L'attribuzione di competenze e compiti nuovi ai singoli istituti comporta l'assunzione di nuove, importanti responsabilità: ogni scuola, chiamata a fare scelte chiare e mirate, si trova dunque nella necessità di capire quali sono le sue caratteristiche, quale ruolo svolge nella realtà locale e come può garantire un buon livello di funzionamento (Giusberti, 2001). Castoldi (2002) sottolinea l'importanza di una riflessione su questi fattori, in quanto essa chiama in causa tutti gli operatori scolastici; prende in considerazione l'esperienza accumulata; tende a stimolare l'analisi critica e a favorire la progettualità.

Giusberti (2001) precisa che l'*autovalutazione di istituto*, sebbene non ancora codificata con regole e modalità di esecuzione definite, fa parte di un percorso sempre più approfondito che ha raccolto numerose adesioni da parte dei vari istituti; una testimonianza citata dall'autore per dimostrare i consensi ricevuti da questa nuova pratica è l'esperienza del sistema di "*Autoanalisi di Istituto in Rete*" (*AIR*) promosso dall'*ITCS Primo Levi* di Bollate, creato nel 1998, al quale anche attualmente sono collegate numerose scuole di diverse regioni e di differenti ordini e gradi.

Analoga posizione è sostenuta anche da Gagliardini (2006c), che evidenzia tuttavia la scarsità di concrete iniziative di *certificazione della qualità* presenti nel settore scolastico: risultano essere pochi gli istituti scolastici certificati da *ISO* o altri enti; inoltre l'obiettivo che spesso è all'origine delle richieste di certificazione, è individuabile nella necessità di reperire risorse economiche tramite i finanziamenti europei (che richiedono certificazioni di qualità) messi a disposizione delle scuole. Tuttavia l'autore, nel trarre le conclusioni sullo stato attuale di queste iniziative nella scuola italiana, sostiene che sia possibile registrare un sensibile e positivo progresso nell'analisi dei bisogni degli utenti e nella loro soddisfazione per il servizio, nonostante un certo squilibrio nell'utilizzo della pratica tra il Nord e il Sud d'Italia; il maggiore coinvolgimento delle Scuole dell'Infanzia e Primarie, rispetto alle Scuole Medie e Secondarie; la mancanza di verifiche dell'impatto delle strategie attuate sulla qualità del servizio scolastico; la totale assenza di rilevazioni longitudinali per comparare i dati in periodi successivi; il numero ridotto dei percorsi di formazione degli operatori della scuola; la scarsa collaborazione fra gli istituti, le Università, altri enti pubblici e agenzie di formazione private.

In conclusione, sono essenzialmente cinque i modelli di valutazione presi in considerazione e sperimentati nel corso degli ultimi anni dagli istituti scolastici italiani (Castoldi, 2000), ovvero: la soddisfazione del cliente, fondata sull'analisi delle attese e dei giudizi dei clienti; la diagnosi organizzativa, un'analisi organizzativa di tipo

sistemico; l'autoanalisi di istituto che confronta la realtà ideale a quella reale a scopo di miglioramento; l'approccio degli indicatori educativi, consente di delineare un profilo generale di un sistema educativo; il controllo degli esiti formativi, procede all'accertamento dei risultati di apprendimento.

Sempre Castoldi (ibidem) afferma che ogni modello si contraddistingue per elementi specifici, che fanno riferimento ad un determinato approccio disciplinare (management organizzativo, counselling organizzativo, psicologia sociale, economia statistica, docimologia), ma tutti presentano aspetti di compatibilità.

Per Giusberti (2001) è proprio attraverso le comunaltà presentate dai diversi modelli che è possibile ricostruire le tappe di un percorso che ha fatto della ricerca di qualità, uno dei fenomeni più innovativi che dagli anni novanta caratterizza l'ambito dell'erogazione di servizi in Italia. Nel caso della scuola e della scelta di applicare l'autovalutazione di istituto, le peculiarità dei cinque modelli si combinano in un quadro che sembra aver raggiunto un buon grado di funzionalità. Infatti, nel corso degli anni le sperimentazioni si sono moltiplicate e singoli progetti sulla valutazione della qualità si sono ampliati coinvolgendo un numero crescente di scuole come riportano Castoldi (2000; 2001) e altri autori (D'Angelo, Pallotta, 2003; Berger, 2001; Ribolzi, Maraschiello, Vanetti, 2001). Inoltre, gli stessi affermano che la scuola si è gradualmente avvicinata alla definizione di un modello di autovalutazione di istituto, risultante dalle pratiche di sperimentazione in atto e da scelte metodologiche e concettuali già verificate sia teoricamente che nei percorsi progettati e realizzati sul campo.

Un contributo di ricerca

Appare di tutta evidenza dalla letteratura considerata che il tema della qualità dei sistemi scolastici costituisce uno degli argomenti centrali di una delle categorie di soggetti implicati e cioè dei genitori e soprattutto delle madri. Ma perché proprio le madri? Carugati e Selleri (2007; 2008; 2009) hanno discusso nei dettagli i motivi di questa scelta. Le madri sono al centro delle decisioni circa l'allevamento e più in generale della cura dei figli. Per le madri non si tratta soltanto di cura della prole nell'accezione letteralmente biologica del termine ma con lo sviluppo dell'industrializzazione e quindi della maggiore complessità dei processi di socializzazione, la cura dei figli implica decisioni cruciali circa l'utilizzazione dei servizi prescolastici (asili nido, scuola dell'infanzia) e, successivamente, della scelta del tipo di scuola primaria, soprattutto in questo momento storico dove l'offerta formativa si collega con il dibattito, periodicamente riattualizzato, sulla scelta fra scuole statali e scuole paritarie.

Dal punto di vista delle madri, quindi, il modello delle *5P* illustrato in precedenza può essere studiato empiricamente attraverso la *qualità attesa* e la *qualità percepita*. La qualità attesa può essere colta attraverso la scelta di iscrivere i propri figli ad una scuola statale oppure paritaria, mentre la qualità percepita attraverso quesiti specifici.

Ad un campione di oltre 700 madri con figli iscritti all'ultimo anno della scuola dell'infanzia e alle classi di scuola primaria, residenti in Emilia Romagna e Marche, sono stati posti quesiti appunto sotto forma di questionario. I figli sono equidistri-

buiti per genere e per classe frequentata. Le tabelle 1.a-1.c che seguono offrono informazioni sulle caratteristiche delle madri studiate.

Tab. 1.a. Caratteristiche socio-culturali (età)

	Regione		Totale
	Emilia Romagna	Marche	
Età madri			
mature_fino_1965	101	137	238
medie_1966_1969	117	118	235
giovani_1970_1986	144	106	250
Totale	362	361	723

Tab. 1.b. Caratteristiche socio-culturali (classe frequentata dal figlio)

	Regione		Totale
	Emilia Romagna	Marche	
Classe			
1elementare	74	43	117
2elementare	73	39	112
3elementare	55	40	95
4elementare	42	101	143
5elementare	30	89	119
Scuola infanzia	88	49	137
Totale	362	361	723

Tab. 1.c. Caratteristiche socio-culturali (età madri e classe frequentata dal figlio)

	Età madri			Totale
	anziane	medie	giovani	
Classe				
1elementare	19	45	53	117
2elementare	38	39	35	112
3elementare	32	29	34	95
4elementare	63	47	33	143
5elementare	64	32	23	119
Scuola infanzia	22	43	72	137
Totale	238	235	250	723

Risultato prevedibile, nell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, le madri giovani sono il 52,6%, le madri più mature il 16,1%; una distribuzione in senso inverso, si riscontra per la classe quinta: il 53,8% di madri più mature e il 19,3 % di madri giovani. Le madri appartenenti al gruppo centrale sono equidistribuite. Come prevedibile anche in questo caso, i figli delle madri più giovani sono unici per il 48,8%, mentre per le meno giovani il figlio in oggetto è secondogenito. Per quanto riguarda il titolo di studio e la professione della madre, sono variabili ricodificate in due livelli: *alto* (diploma superiore o laurea) vs *basso* (licenza media inferiore o qualifica professionale); Analoga ricodifica per la professione: livello *alto* (dirigenti e impiegate) vs. *basso* (casalinghe, operaie e commercianti).

Tab. 2 Titolo di studio * professione delle madri (%)

				Titolo studio	Titolo studio basso	Totale
				alto		
Professione alta				49	297	356
Professione bassa				244	133	377
				293	430	723

	Titolo studio alto	Titolo studio basso	Totale
	49	297	356
		133	377
	93	430	723

Seguendo le indicazioni di Vial e Prêteur (1997), due ricercatori francesi sulle relazioni fra progetti educativi delle famiglie, socializzazione e insuccesso scolastico, hanno proposto un indice che si è rivelato utile per rilevare le influenze di alcune caratteristiche socioculturali dei genitori sull'acquisizione della lingua scritta dei figli. In particolare, i due autori nel corso delle loro indagini sulle *Zones d'Éducation Prioritarie* (Z.E.P.) francesi hanno documentato come il titolo di studio della madre costituisca un fattore di maggiore protezione, rispetto al classico indicatore utilizzato e cioè il livello di professione svolta dal padre. Così utilizzeremo il livello di studio delle madri come variabile socio-culturale pertinente.

Un secondo indicatore suggerito dalla letteratura è il livello di risorse complessive che le madri ritengono di avere a disposizione per la cura dei figli (Zigler, Gilliam e Jones, 2006); nel nostro caso oltre il 60% delle madri risponde di *avere risorse suffi-*

cienti per occuparsi del proprio figlio, senza differenze rispetto alle variabili socio-culturali e all'età del figlio.

Inoltre, appare molto diffusa la soddisfazione complessiva percepita dalle madri per come riesce a seguire l'andamento scolastico del figlio.

Tab. 3. Grado di soddisfazione delle madri (%)

<i>Lei è soddisfatta di come segue l'andamento scolastico di Suo figlio?</i>	
Sì, cerco di fare tutto il possibile	83,6 %
No, potrei fare di più se ci fosse un miglior rapporto con gli insegnanti	3,6%
No, perché il lavoro mi impegna troppo	8,9%
No, perché non sono in grado di aiutarlo	1,8%

Ancora, come suggeriscono Rätty e altri (2004), anche le aspettative sul proseguimento degli studi dei figli sono un indicatore sensibile sul loro futuro scolastico - professionale.

Incrociando il titolo di studio delle madri con le attese aspettative delle madri si ottengono delle risultati interessanti che hanno ottenuto al successivo test del Chi quadrato un ottimo livello di significatività.

Tab.4. Titolo di studio delle madri * aspettative sul futuro del figlio

Aspettative sul futuro del figlio		Università 38,9%	Lavoro 61,1%
titolo studio madre	Alto	30,2 %	29,3 %
	Basso	8,7%	31,8 %

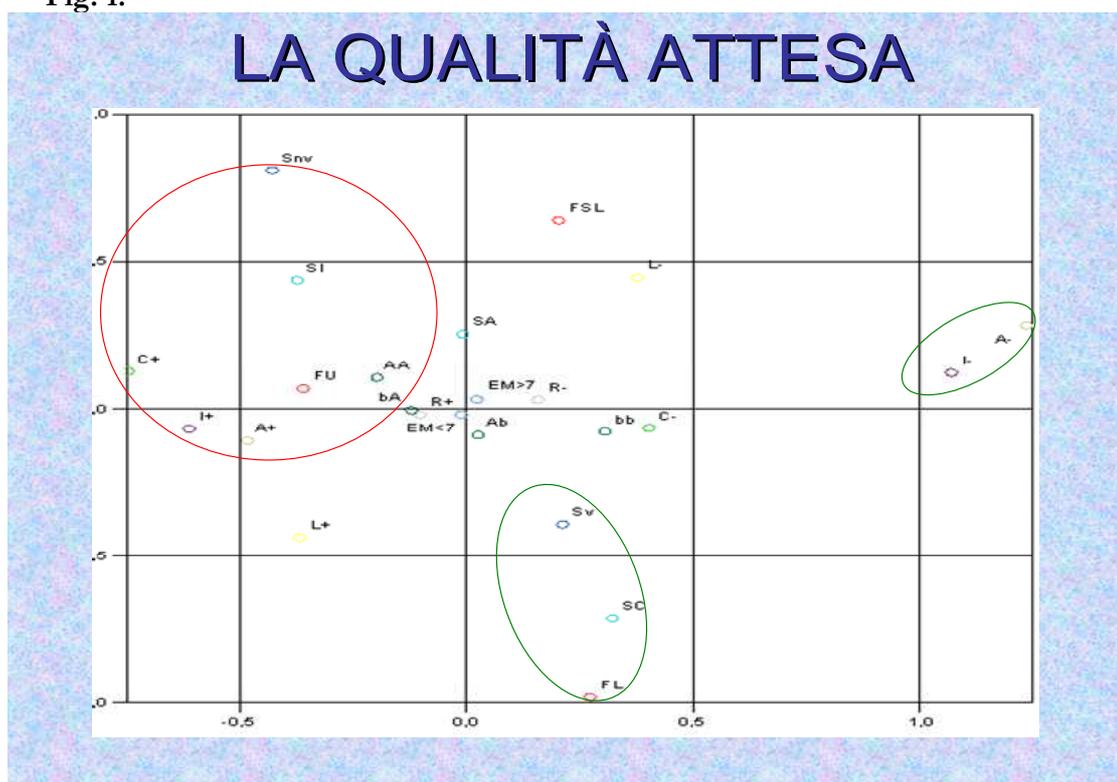
Se complessivamente oltre il 60% delle madri prevede che il figlio non continuerà gli studi fino alla laurea, l'incrocio con il titolo di studio mostra un distribuzione equilibrata rispetto al futuro, mentre per quanto riguarda il futuro universitario, solo l'8,7 % delle madri con titolo di studio basso immagina un futuro universitario per il proprio figlio.

La qualità attesa

Passiamo ora al tema centrale di questo contributo e cioè alla documentazione della qualità attesa e percepita della scuola. A questo scopo, in linea con lavori precedenti (Carugati, Selleri 2007; Selleri, Carugati, 2007) abbiamo condotto due analisi delle corrispondenze, tecnica di analisi dei dati che consente di presentare sinteticamente, in forma grafica, delle tipologie di soggetti e di variabili che li caratterizzano.

Per quanto riguarda la qualità attesa sono state utilizzate il livello socio-culturale delle madri, il criterio di scelta della scuola, la qualità attesa verso gli insegnanti, l'ambiente scolastico, la vicinanza della scuola alla casa o al luogo di lavoro della madre; il tipo di orario scolastico ritenuto più adeguato; le aspettative di prosecuzione degli studi del figlio.

Fig. 1.



In alto a sinistra si collocano le madri che hanno un alto livello socio-culturale che si aspettano che il figlio prosegua gli studi fino all'università; hanno scelto una scuola considerata impegnativa (anche se non vicina a casa o al lavoro) e con insegnanti ritenuti preparati nella loro professione; hanno tenuto conto di consigli ricevuti da amici con figli nella medesima scuola, la tranquillità dell'ambiente, ma non la presenza di un orario non necessariamente favorevole alle esigenze della

famiglia. Nella *parte centrale*, e in alto a destra sono collocate quelle madri che hanno scelto la scuola più vicina a casa; inoltre queste madri non immaginano una lunga carriera scolastica per il figlio e non sono particolarmente interessate alla qualità dell'ambiente scolastico né alla qualità professionale degli insegnanti.

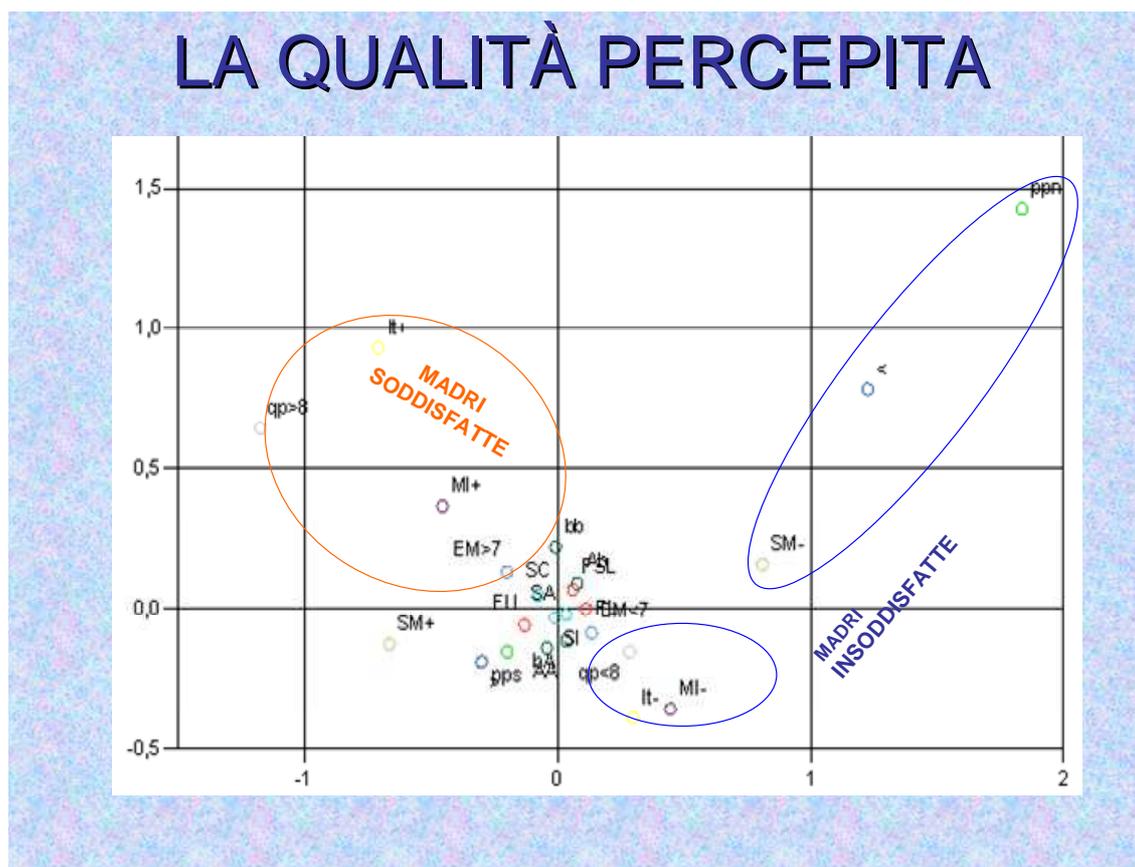
Legenda

- ❖ Indice del livello socioculturale dei genitori (genitori alti AA ; professione padre alta e titolo madre basso Ab; professione padre bassa e titolo madre alto bA ; genitori bassi bb)
- ❖ Criterio scelta scuola (scuola comoda SC; scuola Impegnativa SI)
- ❖ Criterio scelta scuola: insegnanti che si impegnano (usato I+ ; non usato I-)
- ❖ Criterio scelta scuola: ambiente tranquillo (usato A+; non usato A-)
- ❖ Criterio scelta scuola: consigli di amici (usato C+; non usato C-)
- ❖ Criterio scelta scuola: orario favorevole alle esigenze della famiglia (usato L+ ; non usato L-)
- ❖ Criterio scelta scuola: maggiore vicinanza a casa (sc. vicina Sv; sc. lontana Snv)
- ❖ Aspettative materne sul futuro del figlio (ricerca lavoro dopo la terza media FL ; ricerca lavoro dopo le superiori FSL; studi universitari FU)

La qualità percepita

Sono state utilizzate il livello socioculturale della madre, il giudizio della madre sulla propria esperienza scolastica, l'auto-valutazione delle risorse possedute dalle madri per la cura del figlio, le aspettative sul futuro scolastico del figlio ed il modello di scuola ideale da scegliere per il proprio figlio; il voto assegnato ed il livello di soddisfazione per la scuola attualmente frequentata dal figlio, la valutazione della professionalità degli insegnanti della classe del figlio, la propensione a suggerire ad altri genitori l'iscrizione alla scuola attualmente frequentata dal figlio; il livello percepito di qualità dell'esperienza scolastica complessiva sia propria che del figlio; la soddisfazione per la specifica scuola di iscrizione; il giudizio sul livello di professionalità degli insegnanti.

Fig. 2



Legenda

- ❖ Aspettative materne sul futuro del figlio (ricerca lavoro dopo la terza media FL ; ricerca lavoro dopo le superiori FSL; studi universitari FU)
- ❖ Indice del livello socioculturale dei genitori (genitori alti AA ; professione padre alta e titolo madre basso Ab; professione padre bassa e titolo madre alto bA ; genitori bassi bb)
- ❖ Consigliare l'iscrizione alla scuola frequentata dal proprio figlio ad altri genitori (passaparola negativo *ppn*; passaparola positivo *pps*)
- ❖ Valutazione della bravura degli insegnanti del figlio (è brava la maggioranza >; è brava una minoranza <)
- ❖ Voto assegnato dalla madre alla propria esperienza scolastica (sufficiente-discreto EM<7; medio-alto EM >7)
- ❖ Criterio scelta scuola giusta (scuola comoda SC; scuola impegnativa SI)
- ❖ Soddisfazione per la scuola attualmente frequentata dal figlio (scarsa SM-; buona SM+)
- ❖ Voto assegnato dalla madre alla scuola attualmente frequentata dal figlio (medio-basso qp<8; medio-alto qp>8)

La Fig.2 mostra, nella *parte sinistra del grafico*, che le madri che hanno vissuto un'esperienza scolastica positiva risultano essere anche le più soddisfatte rispetto alla qualità del sistema scolastico nazionale e alla scuola frequentata dal figlio. Sono madri che nell'esperienza quotidiana del figlio constatano il perseguimento efficace della *mission* istituzionale della scuola. Spostandosi dal centro verso destra in basso troviamo le madri insoddisfatte sia della scuola italiana sia della scuola del figlio e del modo in cui il proprio figlio viene formato in vista del proseguimento degli studi. Sul lato destro appaiono quelle madri insoddisfatte per l'esperienza complessiva del figlio a causa (riferita!) dell'inadeguata preparazione degli insegnanti che lavorano nella classe: solo una minoranza delle insegnanti viene infatti giudicata come adeguata. Queste madri non consiglierebbero ad altre famiglie l'istituto scelto per il figlio. Un'analisi più dettagliata consente di indicare che due caratteristiche delle madri sono associate alla qualità attesa della scuola: il livello di istruzione e le aspettative nutrite rispetto al futuro scolastico del figlio. La soddisfazione espressa dalle madri nei confronti del servizio erogato dalla scuola frequentata dai figli appare invece strettamente legata alla qualità dei ricordi che le madri riferiscono rispetto alla propria personale esperienza scolastica.

Riflessioni conclusive

Che lo si voglia o no, le madri svolgono ancora un ruolo specifico nell'allevamento e nell'educazione dei figli, certamente durante il periodo della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo. Come abbiamo illustrato anche altrove (Carugati, Selleri, 2007; Selleri, Carugati, 2007) le madri costituiscono nelle pratiche quotidiane e nel lavoro di cura quotidiano, dei veri e propri mediatori fra l'organizzazione scolastica e i figli. Questa opera di mediazione, che presuppone obiettivi educativi a breve o lungo termine è stato ulteriormente chiarito studiando la qualità attesa e percepita verso il sistema scolastico e la scuola scelta per i figli. I risultati ottenuti sono chiari. Il livello socio-culturale medio-alto delle madri è chiaramente associato ad una qualità attesa elevata verso il sistema scolastico che si concretizza in scelte impegnative per la famiglia e richieste altrettanto impegnative verso gli insegnanti. A queste attese si accompagna una previsione di prosecuzione degli studi per i figli anche verso obiettivi universitari. D'altra parte, sempre nelle madri di livello socio-culturale medio-alto, la qualità percepita e, quindi, il grado di soddisfazione verso la scuola scelta per il figlio appaiono associati soprattutto alla qualità degli insegnanti operanti in una scuola impegnativa (in parte suggerita da amici e conoscenti), ad un'esperienza scolastica precedente considerata positiva. Si tratta di una valutazione complessivamente soddisfacente, tanto che queste madri suggerirebbero anche ad altre madri la scuola del proprio figlio. Seppure indirettamente, ci troviamo di fronte ad indizi della presenza di una rete sociale di supporto fra famiglie, di un capitale sociale, del quale non beneficiano le altre madri. Come ormai consolidato nella letteratura (Carugati, Emiliani, Molinari, 1990) "*essere madri non è sufficiente*": le posizioni sociali differenziano i percorsi di vita e influenzano i percorsi di socializzazione e le scelte educative che li caratterizzano.

Bibliografia

- BERGER E. (2001), *Una scuola che si conosce e migliora. Una panoramica delle tipologie di valutazione e di sviluppo della scuola*, in AA.VV., *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e sviluppo dell'istituto scolastico*, Documenti di ricerca, Ufficio insegnamento medio. Ufficio scolastico, Bellinzona.
- CAPONE A., FERRETTI F., PAPPONI MORELLI G. (1999), La valutazione della qualità percepita, *Dirigenti Scuola*, 2, 44-54.
- CARUGATI F., SELLERI P. (2005), *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.
- CARUGATI F., SELLERI P. (2007). Lavoro di cura, famiglia e futuro: riflessioni per uno strumento di ricerca, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2 pp.1 – 23.
- CARUGATI F., EMILIANI F., MOLINARI L. (1990) Being mothers is not enough: Theories and images in the social representations of childhood. "Revue Internationale de Psychologie Sociale", 3, pp. 287-304.
- CASTOLDI M. (1995), *Verso una scuola che apprende, Strategie di Autoanalisi di Istituto*. SEAM, Roma.
- CASTOLDI M. (a cura di) (1996), La scuola allo specchio, *Dirigenti scuola*, numero monografico, Anno XVII, 2.
- CASTOLDI M. (1998), *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. La Scuola, Brescia.
- CASTOLDI M. (a cura di) (2000), *Scuola sotto esame*. La Scuola, Brescia.
- CASTOLDI M. (2002), *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di valutazione*. Tecnodid, Napoli.
- CASTOLDI M. (2005), Quale qualità nella scuola: un modello di analisi, *Dirigenti scuola*, XXV, n. 7, maggio-giugno 2005, pp. 33-40.
- CERI-OCSE (1994a), *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*. Armando, Roma.
- CERI-OCSE (1994b), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*. Armando, Roma.
- CUOMO M.T. (2000), *La customer satisfaction. Vantaggio competitivo e creazione di valore*. CEDAM, Padova.
- D'ANGELO V., PALLOTTA L. (2003), Una proposta di analisi per la valutazione della qualità nella scuola dell'autonomia, *Novus Campus*, 1, 03, 42-51.
- DOISE W. (1982), *L'explicitation en psychologie sociale*, PUF, Paris; trad.it. *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*. Giuffrè, Milano, 1989.
- GABASSI P.G., GARZITTO M.L., PERIN G. (2005), *Psicologia e qualità. La qualità come pratica e come valore*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GAGLIARDINI I. (2006a), Customer satisfaction e qualità del servizio scolastico. Parte terza: le esperienze nella scuola italiana, *Psicologia e Scuola*, 128, 38-50.
- GAGLIARDINI I. (2006b), Customer satisfaction e qualità del servizio scolastico. Parte quarta: misurare e valutare la qualità attesa, *Psicologia e Scuola*, 129, 46-64.
- GAGLIARDINI I. (2006c), Customer satisfaction e qualità del servizio scolastico. Parte quinta: qualità percepita e strategie di miglioramento, *Psicologia e Scuola*, 130, 50-64.

- GAGLIARDINI I., FEDELI D. (2005), Customer satisfaction e qualità del servizio scolastico. *Scuola e Qualità Totale, Psicologia e Scuola*, 126, 44-54.
- GIORDANO C., MISINO M.N. (1998), *Gestione manageriale e sviluppo per progetti*. Liguori, Napoli.
- GIUSBERTI L. (2001), *Valutazione della qualità degli istituti scolastici. L'esperienza italiana*, in AA.VV., *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e sviluppo dell'istituto scolastico*, Documenti di ricerca, Ufficio insegnamento medio. Ufficio scolastico, Bellinzona.
- NEGRO G. (1995), *Qualità totale a scuola. Didattica, organizzazione scolastica e nuovi modelli manageriali*. Edizioni Il Sole 24 ore, Milano.
- ODDO P. (2002a), La valutazione della qualità nei processi educativi. Modelli e strategie, *Psicologia e Scuola*, 110, 3-10.
- ODDO P. (2002b), La certificazione della qualità. La valutazione dei contesti educativi, *Psicologia e Scuola*, 109, 3-11.
- OECD-PISA (2007) Risultati di PISA 2006 Un primo sguardo d'insieme. INVALSI, Dicembre 2007 www.invalsi.it
- RAPPAGLIOSI C. M., SARTORI R., BEBER C. (2007), La soddisfazione percepita dai genitori per il servizio scolastico. Una ricerca sul campo, *Psicologia e Scuola*, 132.
- Räty H., JAUKKA P., KASANEN K. (2004), Parents' satisfaction with their child's first year of school, *Social Psychology of Education*, 7, 463-479.
- RIBOLZI L., MARASCHIELLO R., VANETTI A. (2001), *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*. La Scuola, Brescia.
- SCHRATZ M., MACBEATH J., MEURET D. (1999), *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission Européenne*. Commission Européenne, Bruxelles.
- SELLERI P. (2002) Allora, cosa facciamo? Prendere decisioni nei contesti scolastici, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, vol.4, 2, 195-220.
- SELLERI, P., CARUGATI F. (2007), Occuparsi del presente progettando il futuro, in M.G. Contini, M. Manini (a cura di) *La cura educativa*. Carocci, Roma, pp. 235 - 253 .
- SYLVESTRE M. (1998), *L'évaluation des établissements d'enseignement: un tour d'horizon*, in PELLETIER G., *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. AFI-DES, Montréal.
- VIAL B., PRETEUR Y. (1997), Projets éducatifs des familles et intégration scolaire en ZEP, *Pratiques Psychologiques*, 1, 23-34.
- ZIGLER E., GILLIAM W.S., JONES S.M. (2006), *A vision for universal preschool education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WEICK K. (1980), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli*, in ZAN S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- ZAPPALÀ S. (2002) Scelte cruciali o scelte irrilevanti? Le decisioni individuali e collettive nella scuola, *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 4 (3), pp. 297 322.