

Evidence Based Education: un quadro storico

Giuliano Vivanet^a

^a*Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia - Università di Cagliari,*
giuliano.vivanet@unica.it

Abstract

Nel corso dell'ultimo decennio, nel pensiero pedagogico anglosassone, si è affermata una cultura dell'evidenza cui ci si riferisce con l'espressione "evidence based education" (EBE). Secondo tale prospettiva, le decisioni in ambito educativo dovrebbero essere assunte sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche. Si tratta di un approccio (denominato "evidence based practice") che ha origine in ambito medico e che in seguito ha trovato applicazione in differenti domini delle scienze sociali. L'autore presenta un quadro introduttivo all'EBE, dando conto delle sue origini e dei differenti significati di cui è portatrice.

Parole chiave: educazione basata su prove di efficacia, didattica efficace, ricerca educativa.

Abstract

Over the last decade, in the Anglo-Saxon pedagogical literature, we witnessed a significant diffusion of an "evidence-based" culture. According to it, educational decisions should be taken on the basis of results derived from empirical research, related to the efficacy of different pedagogical options. It is an approach (called "evidence based practice") that originated in the medical field and that subsequently has been applied in several social sciences. In this paper, the author introduces this perspective, discussing its origins and the different definitions and meanings related to it.

Keywords: evidence based education, evidence informed education, effective learning, educational research.

Introduzione

L'espressione "evidence based education" (EBE) fa riferimento alla concezione secondo cui le decisioni in ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia¹ delle differenti opzioni didattiche.

L'interesse crescente per questa prospettiva è maturato in particolare nell'ultimo decennio ed è testimoniato, ad esempio, dal numero di occorrenze di tale espressione all'interno dei titoli dei lavori presenti nell'archivio Education Resources Information Center (ERIC) nel quale si ritrovano 748 risultati nel decennio 1980-90, 1349 risultati nel decennio 1990-2000, e ben 5372 nel decennio 2000-2010 (Calvani, 2012). L'analisi di tale letteratura consente di mostrare come nella cultura pedagogica anglosassone si sia ormai affermata una cultura dell'evidenza (Coe, 2002), a fondamento di un agire educativo e didattico consapevole e informato.

In tal senso, la prospettiva dell'EBE si differenzia da un'interpretazione deterministica della relazione tra ricerca scientifica e pedagogia, propria di un neo-positivismo (cfr. il saggio di Calvani in questo stesso numero), in accordo al quale la sperimentazione educativa dovrebbe tendere alla produzione di conoscenze oggettivamente valide².

Essa mira, invece alla formazione di una rinnovata professionalità educativa che guida ogni scelta didattica, tenendo presenti le conoscenze che la ricerca mette a disposizione; in tal modo contribuisce al superamento di quella distanza che troppo spesso ha tenuto lontani i ricercatori accademici da chi quotidianamente opera nei diversi contesti di istruzione formale e non formale. Si tratta, dunque, di una prospettiva che coinvolge direttamente chi opera sia a un livello macro (ad esempio, decisioni politiche relative al sistema di istruzione nel suo complesso) sia a un livello micro (ad esempio, scelte didattiche in contesti scolastici, formativi e universitari).

Nel presente contributo, s'intende offrire un quadro introduttivo all'EBE, dando conto delle sue origini, della sua diffusione, delle differenti definizioni che sono state proposte e del significato stesso del concetto di "evidenza" che ne è implicato.

Le origini

Le origini dell'EBE sono rintracciabili nella cultura pedagogica anglosassone della metà degli anni '90 del secolo scorso (Ranieri, 2007). Ripercorrendo il dibattito sviluppatosi in quegli anni nel Regno Unito e negli Stati Uniti, è possibile osservare come esso prese avvio da una forte critica (Hargreaves, 1996; 1997; 1999; Hammersley, 2007) rivolta, in quegli stessi anni, a parte della ricerca educativa. Quest'ultima era accusata di essere sia

¹ Generalmente, nell'ambito dell'EBE, si misura l'efficacia didattica in termini di effect size (ES - spesso tradotto in italiano come "dimensione" o "ampiezza" dell'effetto), con cui ci si riferisce in senso lato alla misura statistica della dimensione di un effetto, dunque dell'efficacia di un intervento.

² Sulle origini della cultura sperimentale in ambito educativo, si veda, ad esempio, De Landsheere, 1988.

inadeguata nell'offrire risposte significative ai problemi di chi quotidianamente opera in contesti educativi, sia poco rigorosa rispetto ai criteri e agli standard della ricerca scientifica. Il fine ultimo di tale critica era il miglioramento degli standard qualitativi e dei risultati di apprendimento nei sistemi di istruzione britannici e statunitensi.

Tali posizioni critiche erano state espresse, nella cultura statunitense, già dai primi anni '80 quando la National Commission on Excellence in Education stese un report nel quale gli Stati Uniti erano definiti una "nazione a rischio", in ragione dei dati relativi al tasso di analfabetismo tra gli adolescenti e ai risultati di apprendimento scolastici ottenuti dagli studenti ai test di valutazione delle competenze di base, quali quelle verbali, linguistiche e scientifico-matematiche (U.S. DoE, 1983; Jorgensen e Hoffmann, 2003).

Questi dati agirono da stimolo per un dibattito che portò a un rinnovamento del sistema di istruzione statunitense, basato sui risultati della ricerca empirica. Tale necessità fu espressa, tra gli altri, da Hargreaves che, in un celebre intervento tenuto nel 1996 presso la Teaching Training Agency, sottolinea i limiti e le insufficienze della ricerca accademica in ambito educativo (Hargreaves, 1996). Per queste ragioni, egli sostiene la necessità di "ripensare la ricerca", avendo ben chiaro un semplice obiettivo: trovare risposte realmente efficaci ai problemi reali che educatori e professionisti dell'educazione incontrano nella loro quotidianità. Secondo la sua proposta (Hargreaves, 1997; 1999), la pratica pedagogica, similmente a quella medica, dovrebbe essere guidata da una base di conoscenze condivise e affidabili.

Il richiamo alla pratica clinica non è casuale, poiché lo stesso concetto di "intervento basato su evidenza" era in uso nella medicina fin dagli anni '70. In psicologia, da lungo tempo sono impiegate espressioni come "trattamento empiricamente validato" o "empiricamente supportato"; mentre dagli anni '90, sempre in ambito psicologico si diffonde un concetto più morbido, appunto quello di "evidence based practice" (Calvani, 2012), definito dall'American Psychological Association (APA) come l'integrazione della migliore ricerca disponibile e dell'expertise clinica, nel contesto delle caratteristiche, cultura, valori e preferenze del paziente (APA, 2005).

Riferendoci al dibattito (Hammersley, 2007) scaturito in seguito all'intervento di Hargreaves, si nota come stesse maturando una duplice presa di consapevolezza sull'urgenza di una profonda revisione dei sistemi di istruzione, oltre che sulla necessità di introdurre procedure di indagine attendibili sull'efficacia dei metodi di insegnamento.

Proprio sulla base di tale consapevolezza, l'EBE nel corso degli anni è sembrata diventare una priorità nella politica educativa sostenuta fortemente dal Dipartimento dell'Educazione statunitense (Eisenhart e Towne, 2003). Questo fatto è testimoniato da differenti provvedimenti di rinnovamento del sistema di istruzione americano, fondati sulla cultura dell'EBE, quali ad esempio l'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) del 1997 che promuove l'adozione da parte delle scuole di programmi la cui efficacia sia testata in sede di ricerca empirica; il No Child Left Behind ACT (NCLB) del 2001 che contiene più di 100 occorrenze dell'espressione "scientifically-based research"; e infine l'Education Sciences Reform Act (ESRA) del 2002 sulla base del quale è stato istituito l'Institute of Education Sciences (IES) all'interno del suddetto Dipartimento al fine di sostenere il miglioramento del sistema educativo federale attraverso la ricerca empirica, la valutazione, la raccolta di dati statistici e la conseguente disseminazione dei risultati.

Tra essi, certamente, il NCLB (U.S. DoE, 2002) costituisce una pietra miliare nella storia recente delle politiche educative statunitensi e nella stessa storia dell'EBE. In esso, infatti,

il Dipartimento dell'Educatione statunitense afferma con decisione la necessità che si adottino in ambito didattico metodi che siano risultati scientificamente affidabili (esito di ricerche condotte secondo protocolli rigorosi, quali quelli cui si fa cenno nel seguito di questo contributo), al fine di migliorare il sistema di istruzione e di conseguenza i risultati ottenuti dagli studenti³.

In tale provvedimento, la ricerca basata su evidenze scientifiche è definita come (Zucker, 2004):

1. ricerca che implica l'applicazione di procedure rigorose, sistematiche e oggettive al fine di ottenere conoscenze valide e attendibili rilevanti per i programmi e le attività educative;
2. ricerca che impiega metodi sistematici ed empirici, basati sull'osservazione e sulla sperimentazione, e che implica l'analisi rigorosa dei dati in modo da testare le ipotesi dichiarate e da giustificare le conclusioni cui si giunge.

Nella seconda metà degli anni '90, la medesima posizione critica espressa da Hargreaves emerge dalla lettura di due rapporti sullo stato della ricerca in educazione commissionati rispettivamente dal Department for Education and Employment e dall'Office for Standards in Education nel Regno Unito (Hillage et al., 1998; Tooley e Darby, 1998). In tali documenti, tuttavia, l'enfasi è maggiore sul tema del rapporto tra ricerca educativa e decisione politica. In particolare, è sottolineata la scarsa qualità scientifica della ricerca in questo ambito, soprattutto in ragione della sua inadeguatezza rispetto alle esigenze di conoscenza dei decisori politici (Ranieri, 2007).

La necessità di fondare le politiche educative e, in senso più ampio, le politiche a impatto sociale sulla ricerca scientifica è una necessità resa esplicita anche nei recenti orientamenti della National Academy of Sciences espressi, ad esempio, nell'ampio report intitolato *Using Science as Evidence in Public Policy* (Prewitt et al., 2012), il cui titolo ben esplicita il significato e gli scopi dello stesso: promuovere una cultura in cui la conoscenza scientifica sia alla base dell'argomentazione e dell'azione politica.

I significati

Negli ultimi anni, si è assistito in letteratura a un moltiplicarsi di termini riconducibili alla prospettiva dell'EBE, spesso con significati non convergenti. Sono, infatti, assai diffuse altre espressioni, quali "scientifically based education" (espressione privilegiata nel NCLB) e "research based education"; ma anche "evidence based learning" ed "evidence based instruction" (e come sinonimi "effective learning" ed "effective instruction").

Tuttavia, mentre le prime sembrano essere usate in genere col medesimo significato di "evidence based education", le ultime appaiono rimandare a un'accezione più circoscritta, poiché richiamano alla mente più specificamente l'idea che le pratiche di, rispettivamente, apprendimento e insegnamento debbano essere privilegiate sulla base della loro validazione scientifica.

³ Sui reali risultati ottenuti dal NCLB e dagli altri provvedimenti di riforma del sistema statunitense in letteratura e nell'opinione pubblica i pareri appaiono fortemente discordanti e spesso difficilmente scindibili da posizioni ideologiche espresse pro o contro le politiche governative. Per approfondimenti del tema, si suggerisce la lettura delle fonti citate in bibliografia (U.S. DoE 2002; Holland, 2004; Jennings e Rentner, 2006; Frontline, 2013; Parents for Choice in Education, 2013; Smith, 2013).

La prospettiva dell'EBE, in quest'ottica, invece, appare veicolare un significato più ampio e generale. Essa appare il punto di integrazione tra piani di riflessione tradizionalmente separati, quali le scienze dell'apprendimento, le teorie dell'istruzione e l'"evidence based research". In ragione di ciò, il suo significato non solo comprenderebbe l'analisi dell'efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento-apprendimento (estendendosi, inoltre, sul piano della definizione delle politiche educative), ma rappresenterebbe un nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica. Questa interpretazione trova espressione nelle parole di Whitehurst (2002), primo direttore dell'Institute of Education Sciences, che definisce l'EBE nei termini di "the integration of professional wisdom with the best available empirical evidence in making decisions about how to deliver instruction". Con ciò si sottolinea la necessità di coniugare i risultati di ricerca con quel bagaglio di conoscenze, competenze professionali e capacità di giudizio di cui ciascun insegnante, e più in generale, ogni professionista della formazione è portatore. Infatti, senza le competenze individuali professionali non sarebbe possibile "adattare" le conoscenze derivanti dalla ricerca alle circostanze educative reali; e d'altro canto, senza le evidenze empiriche sarebbe impossibile adottare approcci all'educazione realmente consapevoli ed evitare di operare scelte didattiche basate su credenze personali, se non quando sulle "mode del momento".

Con questo proposito di rinnovata integrazione delle competenze professionali con i risultati della ricerca, sono state avviate differenti iniziative di divulgazione della prospettiva dell'EBE, tra le quali si vuole qui ricordare l'Evidence Based Teachers Network (EBTN), una comunità sul Web di insegnanti interessati ad applicare metodi basati su prove di efficacia nella loro pratica didattica.

Un'altra definizione di EBE, spesso citata in letteratura, è stata avanzata dal The Wing Institute (2012), secondo cui essa, in contrapposizione ad approcci cosiddetti "opinion-based", sarebbe "un paradigma in accordo al quale coloro che lavorano in ambito educativo dovrebbero basare le proprie decisioni in merito agli interventi pedagogici (quali politiche, pratiche e programmi) sulle evidenze empiriche" (sull'interpretazione del concetto di "evidenza" nell'ambito dell'EBE si tornerà di seguito).

In altre parole, la ricerca dovrebbe fornire a insegnanti, educatori e decisori politici indicazioni chiare e immediatamente applicabili sull'efficacia, ad esempio, di tecniche didattiche e programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione, in altre parole sul "che cosa funziona" ("what works") e "in quali circostanze" ("under what circumstances").

In quest'ottica, non sarebbe sufficiente domandarsi "questa strategia didattica è efficace?", senza fare riferimento, ad esempio, agli studenti cui ci si rivolge e agli obiettivi didattici che si intende perseguire. Proprio al fine di fornire indicazioni operative utili ai professionisti della formazione, sono sorti differenti centri di ricerca (cfr. l'articolo di Bruni e Vivanet in questo stesso numero), quali l'Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre) e il What Works Clearinghouse (WWC), che conducono indagini di ampia portata sulle evidenze di efficacia didattica, offrendo liberamente l'accesso a tale patrimonio di conoscenze a professionisti della formazione e decisori politici.

La Rete, infatti, consente oggi ai professionisti della formazione di documentarsi agevolmente sulle "evidenze" in ambito educativo (cfr. l'articolo di Bonaiuti e Vivanet in questo stesso numero), rendendo disponibili, spesso gratuitamente, diverse fonti ricche di informazioni. Tra quest'ultime, si segnalano la Best Evidence Encyclopedia (curata dal Center for Data-Driven Reform in Education della Johns Hopkins University School of Education) e il Teaching and Learning Toolkit (curato dall'Education Endowment

Foundation), che offrono entrambi pratici strumenti di consultazione sull'efficacia di differenti opzioni didattiche.

Il concetto di “evidenza”

Le definizioni ora citate richiamano costantemente il concetto di “evidenza”; tuttavia, il significato attribuito a esso non è univoco nella prospettiva dell'EBE e la stessa sostenibilità di tale concetto in ambito educativo è oggetto di un interessante dibattito critico (cfr. il saggio di Calvani in questo stesso numero).

Come rilevato da Calvani (2007), esistono differenti interpretazioni del significato del termine “evidenza”, riconducibili da un lato a coloro che, come Slavin (2004) e lo stesso What Works Clearinghouse, ritengono che le uniche “evidenze” affidabili siano quelle derivanti dalla comparazione di un numero significativo di risultati ottenuti sulla base di protocolli sperimentali con campioni casuali di soggetti e, dall'altro, a coloro che, come Biesta (2007), appaiono fortemente critici rispetto a un approccio che sarebbe troppo vicino a un rinascendo neopositivismo.

All'interno di tale dibattito, tuttavia, è forte la presenza anche di posizioni di mediazione (Oakley et al., 2005) che accolgono la possibilità di integrare i dati derivanti da rigorose ricerche sperimentali con le conoscenze, purché affidabili, derivanti da, ad esempio, indagini comparate e analisi qualitative. Lo stesso Calvani (2011), introducendo il concetto di “conoscenze sfidanti”, privilegia un'interpretazione, ormai diffusa (si veda, ad esempio, Gough et al., 2011), non radicale di “evidence based education”, preferendo espressioni più “morbide” quali “evidence informed education” ed “evidence aware education”. In conformità a quest'ultime, si dovrebbe favorire il più possibile lo sviluppo e la condivisione di conoscenze affidabili e concretamente trasferibili nella pratica didattica quotidiana (traducendo il “what works, under what circumstances” in una cultura pedagogica diffusa).

Le differenti interpretazioni del significato del concetto di “evidenza” richiamano immediatamente il tema dei diversi approcci possibili alla ricerca, propri della prospettiva dell'EBE. Whitehurst, nell'intervento citato, utilizza più volte l'espressione “empirical evidence”, parlando di ricerca scientifica condotta in differenti ambiti (in primis negli stessi contesti educativi, ma anche psicologici, sociologici, economici, e neuro-scientifici) e dati empirici derivanti dall'analisi delle performance educative e i progressi dei risultati di apprendimento, condotta tramite comparazioni, valutazioni e monitoraggi.

Nella prospettiva dell'EBE, la ricerca è finalizzata in primo luogo al rendere disponibile, previa comparazione e sintesi, i risultati disponibili in letteratura. In un articolo pubblicato nel 1999 dal British Journal of Educational Studies, a firma di Davies e intitolato “What is Evidence-Based Education?”, l'autore sottolinea la necessità di operare a due livelli principali:

- utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati esistenti della ricerca e della letteratura scientifica;
- definire standard rigorosi e qualitativamente elevati.

Tale operazione di comparazione e sintesi è condotta generalmente sfruttando tecniche rigorose quali revisioni sistematiche (systematic review) e meta-analisi (meta-analysis) tramite le quali produrre delle sintesi metodologicamente fondate dei risultati di ricerca al fine di acquisire un corpus di conoscenze (sempre aperto a nuove rielaborazioni)

caratterizzato da un livello di generalità e trasferibilità maggiore rispetto alle singole ricerche (Calvani, 2012).

Più in dettaglio, le revisioni sistematiche (Chalmers e Altman, 1995; Oakley et al., 2005) sono un metodo di indagine secondario il cui obiettivo è identificare, selezionare, valutare e riassumere i risultati di singoli studi (detti studi primari) sugli effetti di un intervento. Si tratta di un termine che nasce ed è assai diffuso nella ricerca clinica, ma che oggi, con la diffusione degli approcci evidence-based in svariate aree di ricerca, ritroviamo anche in ambito educativo. Le revisioni sistematiche si differenziano dalle cosiddette revisioni narrative (narrative review) poiché in queste ultime viene a mancare proprio il carattere di "sistematicità". In altre parole, la differenza principale tra una revisione sistematica e altri generi di revisione sta nel fatto che la prima, adottando un protocollo standardizzato (e dunque replicabile), mira a raccogliere tutti gli studi più significativi in un dato settore su un dato argomento (mira dunque all'esaustività) al fine di raggiungere risultati dotati di maggior validità e attendibilità (EPPI-Centre, 2012).

La tecnica delle meta-analisi consiste, invece, nell'analisi statistica dei dati presentati in singoli studi (i casi primari), condotti con metodologie sperimentali (Glass, 1976), allo scopo di fornirne una sintesi quantitativa e fornire così prove della generalizzabilità dei risultati. In tal senso, una meta-analisi può essere condotta (ma non necessariamente lo è) come parte di una revisione sistematica. Per fare una meta-analisi, dapprima si raccolgono tutti i dati quantitativi relativi a un dato problema, risultanti da ricerche condotte con metodi tra loro comparabili, quindi si calcola una media degli effect size.

Coloro che interpretano la prospettiva dell'EBE in senso più radicale tendono ad assumere, come base di conoscenze, principalmente ricerche per esperimento (basate sulla costituzione casuale di gruppi sperimentali e gruppi di controllo e sulla somministrazione di uno stimolo sperimentale in ambienti strettamente controllati) e ricerche quasi-sperimentali.

Tuttavia, come noto (Trincherò, 2011), in ambito educativo, non sempre è possibile ottenere una risposta ai problemi conoscitivi che ci si pone attraverso l'attuazione di ricerche sperimentali propriamente dette; un ampio contributo alla cultura pedagogica deriva, infatti, altresì da studi di tipo qualitativo. Anche questi ultimi, come argomentato da Lincoln e Guba (1985), possono dare origine a conoscenze affidabili se condotti con criteri tali da garantirne la validità e l'attendibilità. D'altronde, dopo decenni nel corso dei quali si è registrata una sorta di "oscillazione periodica" (Calvani, 2012) di posizioni che hanno enfatizzato alternativamente approcci quantitativi e qualitativi, oggi sempre più si accoglie una prospettiva di ricerca multi-metodo, in grado di coniugare i benefici di entrambi i tipi di analisi e della quale oggi l'EBE può avvantaggiarsi.

Conclusioni

Con il presente contributo, si è voluto offrire un quadro sintetico delle origini e degli sviluppi dell'EBE, cercando di chiarirne, inoltre, i differenti significati implicati. In conclusione, si desidera fare notare come, a fronte di una sua larga diffusione nella cultura pedagogica anglosassone, nel nostro Paese non appaia ancora essere maturata una significativa consapevolezza delle questioni da essa messe in risalto. La letteratura italiana in ambito pedagogico-didattico e la politica nel campo dell'istruzione appaiono, infatti, spesso disattenti rispetto alle indicazioni derivanti dalla ricerca empirica in merito alla reale efficacia delle diverse opzioni didattiche, alla necessità di costituire un corpus

di conoscenze affidabili e all'importanza di garantire nella ricerca educativa il rispetto di criteri e standard rigorosi (con l'eccezione di un numero limitato di studi, volti in particolare a indagare le evidenze empiriche in connessione con le problematiche dell'instructional design e della pedagogia speciale, si veda, ad esempio, Calvani, 2012).

Oltre a tali studi, sul particolare rapporto tra ricerca e politica scolastica in Italia, si è espresso Bottani (2009) che introduce il tema affermando che, a leggere la situazione del nostro Paese, si potrebbe addirittura affermare che nel nostro Paese “la politica scolastica sembra poter fare a meno della ricerca scientifica in educazione”. Ci sarebbe un'atipicità tutta italiana, riconducibile al fatto che nella normativa scolastica italiana degli ultimi anni vi sia un continuo richiamo al concetto di “sperimentazione”, ma che le sperimentazioni stesse non siano mai all'origine dell'assunzione delle decisioni.

Eppure, come sottolinea Ranieri (2007), la diffusione di una cultura “evidence-based” potrebbe essere di grande interesse a diversi livelli: si pensi all'insegnante, all'educatore, al ricercatore, al politico che, ciascuno nella propria pratica, potrebbe avvalersi delle conoscenze ed evidenze più affidabili disponibili nell'assunzione delle proprie decisioni.

Perché dunque la ricerca empirica è spesso quasi ignorata in contesti educativi? Una possibile risposta a tale domanda è stata avanzata dal The Wing Institute (2012) e, secondo l'autore, potrebbe essere in parte esplicativa anche della situazione del nostro Paese. Vi sarebbero tre ragioni principali:

1. vi è scarsa disponibilità di dati derivanti da ricerca educativa che rispecchi standard elevati di qualità;
2. i risultati di ricerca sono spesso ignorati dalla comunità educativa in quanto è difficile sapere quale ricerca si possa considerare realmente affidabile;
3. manca una cultura dell'evidenza che supporti l'adozione dei risultati della ricerca educativa nell'assunzione di decisioni.

Dato quanto esposto in precedenza, l'autore del presente contributo ritiene che una diffusione della prospettiva dell'EBE sia da promuovere anche in Italia a tutto vantaggio della professionalità educativa e didattica. In tal senso, bisognerebbe lavorare al fine di costituire comunità di educatori e insegnanti, caratterizzate da una medesima cultura “evidence based”, e sviluppare basi di conoscenze affidabili aperte alla fruizione e condivisione di tali comunità. L'integrazione delle competenze individuali e collettive con i risultati della ricerca educativa, come quella cui si è fatto cenno in precedenza richiamando le parole di Whitehurst, potrebbe offrire, anche nel nostro Paese, un contributo allo sviluppo delle professionalità educative.

Ringraziamenti

La presente pubblicazione è stata prodotta durante l'attività di ricerca finanziata con le risorse del P.O.R. SARDEGNA F.S.E. 2007-2013 – Obiettivo competitività regionale e occupazione, Asse IV Capitale umano, Linea di Attività 1.3.1 “Avviso di chiamata per il finanziamento di Assegni di Ricerca”.

Bibliografia

APA (2005). American Psychological Association Statement. *Policy statement on evidence-based practice in psychology*.

- <http://www.apa.org/practice/resources/evidence/evidence-based-statement.pdf>
(ver. 16.06.13).
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1-22.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/pdf>
(ver.16.06.13).
- Bottani N. (2009). Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *Fondazione Giovanni Agnelli Bottani Working Paper N.17*.
http://oxydiane.net/IMG/pdf_Agnelli_report.pdf (ver. 16.06.13).
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, (3) 3, pp. 139-146.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell’istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies, ECPS*, 3.
- Calvani A. (2012). *Per un’istruzione evidence based*. Trento: Erickson.
- Chalmers I., Altman D.G. (1995). *Systematic Reviews*. London: BMJ Publishing Group.
- Coe R. (2002), *Finding out what works: evidence-based education*. Durham: University School of Education.
- Davies P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal Of Educational Studies*, 47, (2), pp. 108-121.
- De Landsheere G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale*. Roma: Armando.
- Eisenhart M., Towne L. (2003). Contestation and change in national policy on “scientifically based” education research. *Educational Researcher*, 32(7), pp. 31-38,
http://legacy.era.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3207/3207_Eisenhart.pdf (ver. 16.06.13).
- EPPI-Centre (2012). Evidence For Policy And Practice Information And Co-Ordinating Centre. *What is a systematic review?*.
<Http://Eppi.Ioe.Ac.Uk/Cms/Default.aspx?Tabid=67> (ver. 16.06.13).
- Frontline (2013). *'No Child Left Behind' articles*.
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/nochild/> (ver.16.06.13).
- Glass G.V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5 (10), pp. 3-8.
- Gough D., Tripney J., Kenny C., Buk-Berge E. (2011) *Evidence Informed Policy in Education in Europe: EIPEE final project report*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
<http://www.eippe.eu/cms/LinkClick.aspx?fileticket=rN52NrA0dbQ%3D&tabid=3212> (ver. 16.06.13).
- Hammersley M. (ed.) (2007), *Educational research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Hargreaves D. (1996), *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.

- Hargreaves D. (1997). In defence of evidence-based teaching. *British Educational Research Journal*, (23) 4, pp. 405-419.
- Hargreaves D. (1999). Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, (29) 2, pp. 405-419.
- Hillage J., Pearson R., Anderson A., Tamkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. Research Report RR74, Department For Education And Employment. Sudbury: DFEE Publications.
- Holland R. (2004). Critics are many, but law has solid public support, *School Reform News*. March 1, 2004. The Heartland Institute.
- Jennings J., Rentner D.S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*, 88 (2).
- Jorgensen M.A., Hoffmann J. (2003). *History of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*. Pearson Education.
<http://Www.Pearsonassessments.Com/NR/Rdonlyres/D8E33AAE-BED1-4743-98A1-BDF4D49D7274/0/Historyofnclb.Pdf> (ver. 16.06.13).
- Lincoln YS. e Guba EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Oakley A., Gough D., Oliver S., Thomas J. (2005). The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre, *Evidence & Policy*, 1 (1), pp. 5-31.
- Parents for Choice in Education (2013). *25 years later A Nation at Risk*.
http://www.choiceineducation.org/index.php?option=com_content&view=article&id=585&Itemid=186 (ver. 16.06.13).
- Prewitt K., Schwandt T.A., Straf M.L. (Eds.) (2012). *Using science as evidence in public policy*. National Research Council Of The National Academy Of Sciences. Washington, DC: National Academies Press.
- Ranieri M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, (3) 3, pp. 147-152.
- Slavin R. E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational Researcher*, 33 (1), pp. 27-28.
- Smith E. (2013). 'No Child Left Behind' Gets Left Behind. *The Wall Street Journal* (U.S. edition), 29 aprile 2013.
<http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324493704578431252983668668.html> (ver. 16.06.13).
- The Wing Institute (2012). *What is evidence based education?*.
<http://winginstitute.org/Evidence-Based-Education/What-Is-Evidence-Based-Education/> (ver. 16.06.13).
- Tooley J., Darby, D. (1998). *Education research: an Ofsted critique*. London: OFSTED.
- Trincherò R. (2011). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- U.S. DoE (1983). U.S. Department Of Education. *A Nation At Risk: the imperative for educational reform*.
http://Datacenter.Spps.Org/Uploads/SOTW_A_Nation_At_Risk_1983.Pdf (ver. 16.06.13).

- U.S. DoE (2002). U.S. Department Of Education. *No Child Left Behind: A Desktop Reference*. Washington, DC.: ED Pubs, Education Publications Center. <http://www.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf> (ver. 16.06.13).
- Whitehurst G. J. (2002). *Evidence-Based Education (EBE)*. Washington, DC. <http://www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/evidencebased.pdf> (ver. 16.06.13).
- Zucker S. (2004). *Scientifically based research: NCLB and assessment*. Policy Report. Pearson Education. <http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/50114084-E589-4783-8C23-AC6542CB4382/0/ScientificallyBasedResearch.pdf> (ver. 16.06.13).