

Evidence-Based Education. Dieci punti di controversia

Evidence-Based Education. Ten points of dispute

Camilla Moricca^a, Marta Pellegrini^b

^a *Università degli Studi di Firenze*, camilla.moricca@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, marta.pellegrini@unifi.it

Abstract

Come è noto, l'orientamento che va sotto il nome di Evidence-Based Education (EBE) ha avuto una fortissima espansione negli ultimi anni e ha sviluppato un forte dibattito internazionale sulle potenzialità e criticità della ricerca scientifica nell'ambito dell'educazione. Nell'intento di contribuire ad una maggiore chiarezza sugli elementi della controversia e sugli equivoci che si possono generare intorno al diffondersi di questo orientamento, questo lavoro ha cercato di sintetizzare in dieci punti i termini essenziali del dibattito in corso. Sono state individuate le critiche più note avanzate all'EBE e ad esse sono state contrapposte le argomentazioni dei suoi fautori.

Parole chiave: Evidence-Based Education; dibattito teorico; pro e contro.

Abstract

The approach called Evidence-Based Education (EBE) has had a very large expansion in recent years and has developed an international debate on potentialities and criticalities of scientific research in education.

The paper presents a debate imagined in which ten criticisms that could be addressed to EBE by researchers and teachers are discussed. To these critics it is answered by trying to explain this approach and reflect on aspects that seem to affect its future progress.

Keywords: Evidence-Based Education; theoretical debate; pros and cons.

1. Introduzione

Il dibattito sull'Evidence-Based Education è al centro dell'attenzione di tutti coloro che si occupano di metodologia della ricerca educativa (vedi anche su questa rivista i numeri 2, 3 e 4 del 2013, il numero 3 del 2015, ed in particolare gli interventi di Hattie, Calvani, Vivianet, Trincherò e Peru).

L'orientamento dell'Evidence-Based Education, come noto, ha preso avvio da una critica nei confronti della ricerca educativa, considerata inadeguata a rispondere ai problemi della pratica didattica quotidiana. Il bisogno di un cambiamento nel rapporto fra ricerca e pratica fu espressa da Hargreaves in un intervento tenuto nel 1996 presso la Teaching Training Agency. David Hargreaves (1996; 1997) sostiene che l'efficacia dell'insegnamento potrebbe essere migliorata se questo diventasse una professione basata sui risultati della ricerca, portando la pratica didattica a essere guidata da una base di conoscenze condivise e affidabili, come nella professione medica. Da lì scaturì un primo dibattito che vide come protagonista nella controparte Hammersley (1997).

Queste e altre argomentazioni saranno in seguito riprese e approfondite da altri autori che porteranno avanti le posizioni di chi si è schierato a sostegno o contrario all'EBE (Biesta, 2007; Davies, 1999; Norris, 1996; Nutley, Davies & Walter, 2003; Pirrie, 2001). Per poter rappresentare questo dibattito, attorno all'approccio EBE e alle sue criticità si sta sviluppando una letteratura "conversazionale" basata su ipotetici scambi fra i critici e i favorevoli. Un interessante esempio è riportato in un articolo di Francis Schrag (2014).

Si tenta qui di costruire un dibattito immaginario tra oppositori e sostenitori. All'interno del dibattito da un lato sono esposte le motivazioni di tipo ideologico, metodologico e pragmatico di chi si mostra restio o contrario a un'istruzione informata da evidenza e alle sue implicazioni pratiche, dall'altro si cerca di mostrare che un approccio EBE correttamente inteso è forse la scelta più adeguata per chiunque abbia a che fare con la conoscenza didattica.

1.1. L'EBE è una forma di neopositivismo

"L'EBE è una forma di neopositivismo, una manifestazione dell'oscillazione che vede periodi in cui prevalgono orientamenti qualitativi e momenti in cui maggiore rilevanza è data ai metodi quantitativi".

È una posizione sostenuta da alcuni ricercatori (Atkinson, 2000; Berliner, 2002), in genere di orientamento qualitativo. Nella storia del resto si ripropongono alternanze caratterizzate da maggiori o minori propensioni verso determinati approcci, infatti, "nel secondo dopoguerra hanno prevalso gli orientamenti quantitativi, dagli anni Settanta-Ottanta hanno acquisito maggiore rilevanza quelli di taglio fenomenologico ed interazionista supportati da metodi qualitativi, oggi il pendolo sembrerebbe di nuovo oscillare in direzione opposta" (Calvani, 2013, p. 92).

Chi muove questa critica attribuisce al termine neopositivismo una connotazione negativa. I fautori dell'EBE rispondono che sarebbe più opportuno lasciare in disparte queste etichette per valutare empiricamente se le conoscenze di cui disponiamo oggi, tradotte nella pratica, consentano risultati migliori di quelle precedenti.

1.2. L'EBE non è una novità

“L’EBE è un’ovvietà. Come ricercatore da sempre mi baso su evidenze scientifiche e su metodi sperimentali, non capisco dove stia oggi la novità”.

È una posizione di provenienza opposta alla critica precedente, espressa da ricercatori sperimentalisti. Su questo aspetto i fautori dell’EBE sono d’accordo, ricordano però che negli ultimi anni, a partire dal lavoro di Glass (1976), è emersa una nuova possibilità: il singolo studio sperimentale ormai non è sufficiente, si è sviluppata la dimensione dei meta-dati su cui la ricerca lavora sempre più intensamente. È in corso un processo di capitalizzazione delle conoscenze sull’istruzione, portato avanti attraverso metodologie di sintesi come meta-analisi e systematic review¹. Anche se indubbiamente rimangono criticità legate alle misurazioni statistiche (Cooper, Hedges & Valentine, 2009; Olejnik & Algina, 2000) e il lavoro da compiere non è certo semplice sul piano della diffusione dei risultati, si sostiene che siamo di fronte a una prospettiva di grande valore innovativo: l’estensione della quantità della conoscenza e una maggiore attenzione alle modalità per ricavarne forme di sintesi pongono di fatto la ricerca educativa in una condizione qualitativamente diversa. Una conseguenza riguarda anche la possibilità di produrre risultati più affidabili quindi più generalizzabili e applicabili nella pratica.

1.3. L’EBE trascura il lato profondo dell’educazione

“L’EBE, basandosi principalmente su dati di tipo quantitativo, ignora i lati profondi e importanti dell’educazione, come la motivazione e l’interesse, che non possono essere ricondotti a dati numerici”.

L’EBE, secondo questa critica, proveniente dai sostenitori dei metodi qualitativi, si limiterebbe a considerare un apprendimento di tipo scolastico (Biesta, 2007; Davies, 1999; Elliott, 2001; Hammersley, 1997).

I sostenitori dell’EBE rispondono che le ricerche evidence-based non necessariamente si limitano agli aspetti scolastici dell’educazione, anche se si focalizzano sul grado di efficacia dei metodi didattici in rapporto a determinati contesti di apprendimento. Hargreaves risponderebbe a questa critica notando che la medicina e l’educazione sono primariamente interessate a che cosa funziona in quali circostanze e solo secondariamente a perché funziona (Hammersley, 1997).

Inoltre l’EBE non fa riferimento solo alla tradizione sperimentale, nonostante impieghi principalmente Randomized Controlled Trial, “ma anche a quella tradizione epistemologicamente avveduta che da Lincoln e Guba (1985) in poi si interroga su come migliorare l’affidabilità dei metodi qualitativi” (Calvani, 2013, p. 93). Alcuni ricercatori (EPPI-Centre, 2012) hanno quindi introdotto l’idea che anche metodi qualitativi, se sono rigorosi e utilizzano procedure trasparenti e documentate, possano essere utili per comprendere al meglio il contesto socio-culturale in cui la ricerca è stata attuata (Ranieri, 2007).

1.4. I risultati non possono essere generalizzati perché ogni contesto è diverso e unico

¹ Negli ultimi anni sono nate organizzazioni con l’obiettivo di capitalizzare il sapere emerso dalle ricerche sperimentali e renderlo spendibile. Tra queste si possono individuare il WWC (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>), l’EPPI-Centre (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>). Per maggiori informazioni consultare Bruni e Vivanet (2013) e Salvadori (2013).

“L’EBE sottovaluta la complessità degli aspetti sociali, come l’età degli studenti e la loro situazione socio-culturale ed economica, che rendono ogni contesto educativo diverso”.

Questi fattori, spesso rimproverati all’EBE (Berliner, 2002; Biesta, 2007; 2010; Shavelson & Towne, 2002), non consentirebbero di replicare le ricerche e di generalizzarne i risultati, che rimarrebbero vincolati a specifiche situazioni. Se da un lato il problema è metodologico, anche dal punto di vista pratico gli insegnanti richiedono informazioni non semplicemente su che cosa sia efficace, quanto piuttosto su che cosa sia appropriato per certi bambini in determinate circostanze (Sanderson, 2003).

La controparte ribatte che, per chi fa ricerca, rilevare che ogni situazione presenta sempre elementi differenti è un’ovvietà; inseguire tuttavia la visione di un fenomenologismo estremo, che considera ogni situazione come una sorta di monade chiusa e non comparabile, porta all’assurdo del negare ogni possibilità di trasferimento della conoscenza.

L’orientamento evidence-based ha accolto comunque questa critica e negli ultimi anni si è avvalso della formula “what works for whom in what circumstances and in what respects”² (Pawson & Tilley, 2004, p. 15) con l’obiettivo di produrre conoscenze spendibili in determinati contesti scolastici. La ricerca educativa si mostra ancora carente circa l’elaborazione di una classificazione che permetta di identificare le diverse situazioni educative e le rispettive variabili, specialmente tenendo conto delle differenze di natura socio-culturale. Recentemente si nota però lo sviluppo di un importante ambito di studio sulle differenze culturali che intervengono nell’istruzione; e il problema del contesto sta occupando un ruolo sempre più centrale nella ricerca comparata sull’istruzione (Sobe & Kowalczyk, 2012).

1.5. L’EBE ci dice quello che è avvenuto nel passato ma non ci dice quello che avverrà nel futuro

“La ricerca può solo indicare che cosa ha funzionato, ma non che cosa funziona o funzionerà”³ (trad. a cura delle autrici) (Biesta, 2007, p. 18).

La predittività delle conoscenze scientifiche in rapporto alle pratiche educative è un altro nodo critico emerso da autori come Biesta (2007), Chatterji (2004), Olson (2004) e primo fra tutti Hammersley (1997). Questa critica parte dal presupposto che non si possano fare previsioni a partire dalle esperienze svolte e documentate in precedenza.

I sostenitori dell’EBE rispondono che, se così fosse, sarebbe impossibile capitalizzare conoscenze per informare la pratica, di conseguenza i ricercatori non potrebbero tenere in considerazione studi già svolti e gli insegnanti non potrebbero mettere a frutto la propria *expertise* per affrontare nuove situazioni. Significherebbe inoltre negare che sia possibile imparare dalle esperienze pregresse; tutte le scelte che facciamo nella vita quotidiana dipendono in ogni caso da predizioni desunte dalla nostra passata esperienza. Ovviamente la prevedibilità può avere un valore probabilistico maggiore o minore sulla base di quanto già sappiamo sulla situazione in questione (Calvani, 2013).

1.6. Seguire l’EBE significa negare l’innovazione

² “Che cosa funziona, per quali circostanze e rispetto a che cosa” (trad. a cura delle autrici).

³ “Research can only indicate what worked, not what works or will work”.

“L’EBE tende ad orientare all’uso di metodi la cui efficacia sia stata già conclamata ostacolando la sperimentazione di nuovi modelli e pratiche nella scuola”.

In risposta, gli autori dell’EBE individuano due argomentazioni. La prima fa riferimento al fatto che la maggior parte di ciò che è presentato come innovazione ripropone modelli sostanzialmente già noti o semplici varianti all’insegna di qualche nuova sigla. La seconda riconosce proprio nell’EBE la possibilità di prospettare l’innovazione su basi informate, più affidabili, dunque con minori rischi di fallimento. I risultati che derivano dagli studi evidence-based possono servire da punto di partenza per individuare le conoscenze su cui basare le nuove ricerche e su cui progettare innovazioni.

1.7. L’EBE limita la libertà d’insegnamento

“Le evidenze individuate dalle ricerche limitano la libertà di insegnamento perché sono prescrittive nei confronti della pratica”.

Alcuni insegnanti percepiscono talvolta le evidenze come precise regole da seguire che non valorizzano l’esperienza professionale dei docenti e le loro scelte didattiche. Questa posizione è sostenuta da chi crede che l’EBE possa essere prescrittiva nei confronti delle scelte compiute dai docenti (Biesta, 2007; 2010).

La controparte riconosce che questo è un rischio reale ma sostiene che l’EBE promuove un’interconnessione e un’integrazione fra le evidenze empiriche e la saggezza professionale, definita come la capacità dell’insegnante di scegliere e valutare le modalità didattiche da impiegare nella propria classe. Tale capacità è acquisita attraverso l’esperienza e la riflessività di ogni docente. Per questo i sostenitori dell’EBE ritengono che la saggezza professionale sia un elemento di valore per adattare al contesto educativo le indicazioni della ricerca (Whitehurst, 2002). Hargreaves (1996) sostiene che uno tra gli obiettivi dell’EBE è creare insegnanti esperti: “l’expertise non significa avere rilevanti esperienze e conoscenze ma avere competenze dimostrabili e evidenze chiare per giustificare perché si svolgono le cose in un modo piuttosto che in un altro”⁴ (trad. a cura delle autrici) (ivi, p. 7).

1.8. L’EBE è uno strumento politico

“L’Evidence-Based Education è invasiva, può favorire una forma di ingerenza della politica sulla scuola, che può contribuire ad imporre autoritariamente determinati modelli agli insegnanti” (Biesta, 2007; Lessard, 2006).

La controparte sostiene che, in particolare in regimi centralistici e a tendenza autoritaria, può esistere un rischio del genere, non diverso del resto dagli usi impropri della scienza che sono possibili in tutti i campi. Si può però anche verificare l’opposto, gli studi informati da evidenza possono anche avere il merito di diminuire il grado in cui la didattica e l’istruzione possano essere influenzate dalle ideologie: anzi è proprio questa una delle finalità più marcate presenti nella cultura EBE.

1.9. Non esiste un glossario sulle strategie didattiche condiviso a livello internazionale

⁴ “Expertise *means* not just having relevant experience and knowledge but having *demonstrable* competence and clear evidence to justify doing things in one way rather than another”.

“Spesso la stessa etichetta non raccoglie procedure didattiche ben definite e chi fa ricerca può interpretare o addirittura nominare lo stesso metodo didattico in maniera diversa”.

Questa è una criticità che emerge dalle meta-analisi e dalle revisioni sistematiche. Non esiste, infatti, un glossario che renda esplicite le procedure e che contribuisca a diminuire l’ambiguità del linguaggio didattico; ad esempio la dicitura “cooperative learning” non indica per tutti i ricercatori la stessa serie di azioni didattiche (Calvani, 2007). Di conseguenza, chi conduce meta-analisi potrebbe trovarsi a comparare studi su una stessa metodologia applicata però con procedimenti diversi, questo limita l’affidabilità delle informazioni ottenute.

Questo problema potrebbe essere risolto se i centri di ricerca come il WWC o l’EPPI-Centre definissero un glossario comune a tutti i ricercatori, nel quale fossero meglio esplicitate le azioni e le procedure che sottostanno a ciascuna strategia. In tal modo si aiuterebbe anche la divulgazione dei risultati e l’informazione agli insegnanti. È un terreno su cui la ricerca deve ancora lavorare molto ma su cui rimangono possibili significativi miglioramenti.

1.10. L’EBE si basa su medie statistiche non rappresentative della realtà

“L’EBE metodologicamente si basa su valori medi di tante ricerche. Anche se queste fossero correttamente calcolate una media non dice molto”.

Questa critica, mossa perlopiù dai sostenitori dei metodi qualitativi, contesta i meta-data che, basandosi su medie, compromettono la precisione con la quale è rappresentata la realtà studiata (Cooper et al., 2009; Olejnik & Algina, 2000). L’Effect Size medio di una meta-analisi è calcolato sulla base di valori di ES di singoli studi sperimentali che possono essere molto lontani dal valore medio, per questo se non si va ad analizzare ciascun valore si rischia di non fotografare un fattore didattico in modo abbastanza fedele. Inoltre nell’uso delle meta-analisi si riscontrano spesso imprecisioni di natura statistica che contribuiscono ad abbassare il grado di affidabilità delle ricerche.

A difesa dell’EBE i sostenitori rispondono che nelle meta-analisi il valore finale che risulta è l’ES medio, che è l’informazione più sintetica tra quelle prodotte dalle meta-analisi, ma se si leggono le revisioni sistematiche e le meta-analisi si può vedere come dietro a esse c’è un complesso sistema di conoscenze e argomentazioni che integrano dati quantitativi e qualitativi. Al di là delle medie, sono interessanti anche le variazioni; un’analisi delle differenze spesso è molto utile per capire le condizioni ottimali o le criticità specifiche che possono connotare una strategia.

2. Conclusioni

Critiche come queste, che da tempo sono rivolte all’EBE, hanno indotto gli studiosi di tale orientamento a chiarire meglio le proprie posizioni, riconoscendo il rischio di fraintendimenti relativi all’utilizzo delle informazioni che provengono dagli studi evidence-based. Anche sul piano del linguaggio, da Evidence-Based Education si è passati a espressioni meno forti come ad esempio “Evidence-Informed Education” o “Evidence-Influenced Education” o ancora “Evidence-Aware Education” (Gough, Tripney, Kenny & Buk-Berge, 2011; Hargreaves, 1999; Sebba, 2004). I fautori dell’EBE hanno così specificato l’uso che si dovrebbe fare delle evidenze, considerate come una fonte di risorse e conoscenze consultabili quando si compiono scelte didattiche (Slavin, 2002). Chiarire le posizioni, la metodologia e le pratiche EBE, è necessario inoltre per evitare che nasca una

“moda dell’evidence-based”; nel nostro Paese si sta sempre più diffondendo questa espressione e in un non lontano futuro c’è il rischio che qualsiasi studio empirico sia accompagnato dalla etichetta “EBE”, senza conoscere le implicazioni teoriche e metodologiche che essa comporta.

Fraintendimenti come questi possono essere individuati anche nella pratica didattica. C’è il rischio che l’insegnante si riferisca alle evidenze applicandole in modo meccanico. L’EBE, invece, non ha l’obiettivo di fornire una “ricetta” che garantisca un insegnamento efficace, vuole semmai proporre alla scuola strategie di comprovata efficacia (Hattie, 2012) e promuovere una capacità critica che renda gli insegnanti capaci di valutare e scegliere le conoscenze della ricerca più funzionali al proprio contesto di istituto e di classe.

Come ha sostenuto Petty (2012) per parafrasare quanto diceva Churchill sulla democrazia, “l’insegnamento basato su evidenze è il peggiore dei metodi dopo aver dovuto escludere tutti gli altri”⁵ (trad. a cura delle autrici) (p. 9).

Bibliografia

- Atkinson, E. (2000). In defence of ideas, or why “what works” is not enough. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 317–330.
- Berliner, D.C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.8532&rep=rep1&type=pdf> (ver. 15.07.2016).
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
<http://www.crosscultured.com/documents/Teaching%20CLDE/What%20Works.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Biesta, G. (2010). Why “what works” still won’t work: from Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491–503.
<https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/7820/1/116%20PUB%20What%20works%20SPED%202010.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Bruni, F., & Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: centri di ricerca e risorse in rete. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 102–106.
<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13260> (ver. 15.07.2016).
- Calvani, A. (ed.). (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 91–101.
<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13259> (ver. 15.07.2016).
- Chatterji, M. (2004). Evidence on “what works”: an argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3–13.

⁵ “Evidence based teaching is the worst approach, except for all the others”.

- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-Analysis* (2nd ed.). New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
<https://education.cuso.ch/fileadmin/education/document/Davies-1999-What-is-evidence-based-education.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Elliott, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574.
- EPPI-Centre. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating (2012). *What is a systematic review?*. <http://eppi.ioe.ac.uk/Cms/Default.aspx?Tabid=67> (ver. 15.07.2016).
- Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating (EPPI-Centre). <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/> (ver. 15.07.2016).
- Glass, G.V. (1976). Primary, secondary, meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3–8.
http://www.dataschemata.com/uploads/7/4/8/7/7487334/glass_1976_primarysecondarymetaanalysis.pdf (ver. 15.07.2016).
- Gough, D., Tripney, J., Kenny, C., & Buk-Berge, E. (2011). *Evidence Informed Policymaking in Education in Europe: EIPEE final project report*. London: EIPEE.
http://www.eipee.eu/Portals/32/EIPEE%20Project/EIPEE%20Executive%20Summary_130711.pdf?ver=2016-04-23-122500-213 (ver. 15.07.2016).
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- 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*, 4(23), 405–419.
- Hargreaves, D. (1999). Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29, 239–249.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teacher. Maximizing impact on learning*. London-New York, NY: Routledge.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 1–13.
- Norris, N. (1996). Professor Hargreaves, the TTA and evidence-based practice. *Research Intelligence*, 57, 2–4.
- Nutley, S., Davies, H., & Walter, I. (2003). *Evidence-based policy and practice: cross-sector lessons from the UK*. Centre for Evidence Based Policy and Practice: working paper.
- Olejnik, S., & Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: applications, interpretations, and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–286.

- <http://www.unt.edu/rss/class/mike/5030/articles/olejnikAlgina2000.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Olson, D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for “what works”: a response to Slavin. *Educational Researcher*, 33(1), 24–26.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2004). *Realist evaluation*. London: SAGE. http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf (ver. 15.07.2016).
- Petty, G. (2012). Evidence-based teaching – as if values, and all the evidence mattered. <http://geoffpetty.com/wp-content/uploads/.../PettyEBTPaper2.doc> (ver. 15.07.2016).
- Pirrie, I. (2001). Evidence-based practice in education: the best medicine?. *British Journal of Educational Studies*, 49(2), 124–136.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Je-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 147–152.
- Salvadori, I. (2013). Evidence Based Education: una tabella riassuntiva dei centri EBE. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 107–112. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13261> (ver. 15.07.2016).
- Sanderson, I. (2003). Is it ‘What Works’ that matters? Evaluation and evidence-based policy making. *Research Papers in Education*, 18(4), 331–347.
- Schrag, F. (2014). Evidence Based Education policy: a conversation. Teachers College Record. <https://larrycuban.wordpress.com/2014/04/12/evidence-based-education-policy-and-practice-a-conversation-francis-schrag/> (ver. 15.07.2016).
- Sebba, J. (2004). Developing evidence-informed policy and practice in education. In G. Thomas & R. Pring (eds.), *Evidence based practice in education* (pp. 34-43). Buckingham: Open University Press.
- Shavelson, R.J., & Towne, L. (eds.). (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press. http://www.homeworkmarket.com/sites/default/files/q4/20/07/internet_research_shavelson_towne_2002.pdf (ver. 15.07.2016).
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-Based Education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Sobe, N.W., & Kowalczyk, J. (2012). The Problem of context in comparative educational research. *ECPS Journal - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 55–74.
- What Works Clearinghouse (WWC). <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/> (ver. 15.07.2016).
- Whitehurst, G.J. (2002). *Evidence Based Education (EBE). Presented to the Institute of Education Sciences*. Washington, DC: U.S. Department of Education.