

Quali metodi di ricerca per la didattica speciale? Alcune indicazioni dal lavoro di David Mitchell

Which research methods for special education? Information from David Mitchell's work

Marta Pellegrini^a

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

Abstract

Nel presente contributo ci si chiede quali siano i metodi di ricerca che garantiscono maggiore affidabilità delle conoscenze nell'ambito della didattica speciale e se questi possano basarsi sugli stessi criteri impiegati nelle ricerche a livello dell'intera classe. Per rispondere a queste domande in un primo momento è stata compiuta un'analisi delle metodologie di ricerca a cui fa riferimento il lavoro condotto da David Mitchell (2008; 2014) considerato la sintesi più completa e affidabile delle strategie efficaci per la didattica speciale. In un secondo momento sono state considerate solo gli studi sperimentali e le meta-analisi per valutare in quali contesti sono stati svolti e su quali disabilità.

Parole chiave: didattica speciale; Evidence-Based Education; Mitchell.

Abstract

In this paper we asked what are the research methods used to ensure the reliability of knowledge in special education and if these may be based on the same criteria used by the research with all classroom. To answer these questions at first was carried out an analysis of the research methods of the work conducted by David Mitchell (2008; 2014), that is now the most complete and reliable overview of effective strategies in special education. Then only the experimental method researches and meta-analysis were considered to evaluate in which contexts had been carried out and with which disabilities.

Keywords: special education; Evidence-Based Education; Mitchell.

1. Evidence-Based Education e didattica speciale

L'Evidence Based Education (EBE), come è noto, è un orientamento di ricerca che mira a capitalizzare le informazioni disponibili sull'efficacia delle differenti strategie e azioni didattiche per informare le policy e la pratica scolastica. L'individuazione di pratiche didattiche basate su evidenze rappresenta il più recente sforzo nell'ambito della ricerca in educazione per far emergere ciò che funziona in modo affidabile attraverso metodi di ricerca che presentano un rigore scientifico più elevato.

L'EBE si avvale principalmente di metodi di ricerca sperimentali e di procedure di sintesi come le meta-analisi, le best evidence synthesis e le systematic review. Esistono diversi centri che hanno prodotto e aggiornano protocolli e standard di inclusione e esclusione degli studi quantitativi e qualitativi, tra questi il What Works Clearinghouse (WWC) (2011; 2014) e il Center for Research and Reform in Education (CRRE) negli Stati Uniti e l'EPPI-centre in Europa¹ che propongono una gerarchia delle metodologie concordando sulla maggiore affidabilità degli studi sperimentali, differendo invece per l'ammissibilità dei metodi qualitativi.

Come noto, la meta-analisi, introdotta negli anni Settanta da Glass per testare l'efficacia della psicoterapia, è una procedura statistica per combinare i dati provenienti da più studi sperimentali inerenti al medesimo argomento e condotti con metodologie comparabili. Le statistiche ottenute dalle meta-analisi sono sintetizzate in un unico valore, quello dell'*Effect Size* (ES) o dell'*ampiezza di effetto*. L'ES è descritto da Glass (1976) come il risultato della differenza tra la media del gruppo sperimentale e la media del gruppo di controllo divisa per la deviazione standard del campione aggregato, ma oggi sono diverse le formule per calcolare questo valore.

Una rassegna sistematica (systematic review) individua, valuta e sintetizza i risultati di studi scientificamente affidabili su un determinato argomento con l'obiettivo di informare sull'efficacia di strategie e azioni didattiche. Le caratteristiche principali sono: la sistematicità per considerare il più alto numero possibile di fonti; la trasparenza dei criteri e della procedura di selezione delle ricerche; la replicabilità che consente ad altri ricercatori di replicare la rassegna; l'intersoggettività che comporta il lavoro di più valutatori. Generalmente le rassegne sistematiche non considerano solo studi sperimentali, ma anche studi qualitativi che rispettano gli standard predefiniti (van Kleveren & De Wolf, 2013).

Alcuni ricercatori (Cook & Odom, 2013; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2008; Odom et al., 2005), che si sono occupati di produrre protocolli per sintesi di ricerca nella didattica speciale, considerano rilevante anche la metodologia del *single-subject research*, che consiste in sperimentazioni che assumono come unità di comparazione un solo soggetto e i suoi cambiamenti nel corso del tempo e in differenti condizioni. Due sono i disegni di ricerca per i single-subject studies: ABAB e *multiple-subject design*. Nel primo caso l'individuo è osservato ripetutamente: prima che l'intervento abbia inizio, durante l'intervento, al termine per osservare se il soggetto ritorna alla situazione di partenza e per ultimo reintroducendo l'intervento. Nel secondo caso solitamente sono coinvolti più soggetti che svolgono separatamente lo stesso intervento per poi essere confrontati (Horner et al., 2005; Kennedy, 2005; Tawney & Gast, 1984).

Nel presente contributo ci si chiede se anche la ricerca sulla didattica speciale si possa avvalere di metodologie di sintesi con livelli di affidabilità elevata, come meta-analisi,

¹ Per informazioni sui centri EBE consultare Salvadori, 2013.

systematic review e ricerche sperimentali. La didattica speciale è normalmente riconosciuta come un ambito complesso per la maggiore variabilità delle dimensioni che entrano in gioco nell'apprendimento, come il contesto educativo e le differenze dei soggetti. Anche se molti studenti con disabilità frequentano le lezioni nelle classi, i contesti educativi speciali sono più articolati rispetto a quelli dell'istruzione generale. Per l'età prescolare esistono servizi in organizzazioni o associazioni al di fuori degli ambienti scolastici pubblici. Per gli studenti in età scolare si verifica il più delle volte una combinazione tra lezioni nelle classi e ore separate e individualizzate con un insegnante di sostegno. Per gli adolescenti e giovani adulti con disabilità possono essere predisposti spazi in ambienti professionali o in comunità per prepararli all'entrata nel mondo del lavoro (Odom et al., 2005).

Ogni disturbo e disabilità presenta le proprie caratteristiche e anche all'interno di una stessa diagnosi, come sappiamo, ogni soggetto può presentare differenze marcate relative ad altre variabili, rispetto ad altri soggetti attribuibili alla stessa categoria, il che rende difficile raccogliere campioni comparabili di dimensioni significative; per fare un semplice esempio si pensi a quanta differenza può esistere nella variabile intelligenza tra due soggetti entrambi riconosciuti nello spettro autistico. L'eterogeneità delle caratteristiche dei partecipanti rappresenta una sfida significativa soprattutto per quei metodi di ricerca, come gli studi sperimentali, che si basano sulla comparazione di più gruppi preferibilmente randomizzati (Gersten et al., 2005).

Da questa breve introduzione è possibile comprendere come la ricerca nella didattica speciale sia resa più difficile da diversi fattori. I ricercatori non possono semplicemente domandarsi se una pratica sia efficace, devono specificare chiaramente per quali soggetti ha la maggiore probabilità di funzionare e in quale specifico contesto, aspetti da non trascurare in tutta la ricerca didattica (Berliner, 2002; Guralnick, 1999; Sanderson, 2003).

Nel presente contributo si intende indagare di quali metodi di ricerca si possa avvalere la didattica speciale per produrre conoscenze che rispettino i criteri dell'EBE. Per rispondere a questa domanda è stato esaminato il lavoro di David Mitchell (2008; 2014) analizzando le tipologie di metodi di ricerca per poi procedere nel dettaglio degli ambiti e delle disabilità oggetto degli studi sperimentali.

2. Il lavoro di Mitchell

Come noto² Mitchell ha prodotto il volume più ampio e sistematico di cui al momento disponiamo circa le strategie efficaci nel campo della disabilità, con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali dei propri alunni. L'idea principale del testo è che per migliorare l'insegnamento, i docenti possono e devono conoscere le evidenze per progettare e attuare interventi didattici.

Le strategie selezionate sono presentate da Mitchell come "basate su evidenza". Ci chiediamo dunque su quali tipologie di ricerche questo autore ha potuto basarsi per questa selezione e per le sue attribuzioni di efficacia.

² Si veda anche la recensione di Micheletta (2013).

Il libro comprende differenti tipi di strategie in ambito scolastico, in totale ne sono state individuate 24, derivate da studi svolti in Paesi differenti (USA, UK, Nuova Zelanda, Australia, Canada, Spagna e Paesi Bassi)³:

- strategie per l'organizzazione del contesto di apprendimento, come l'educazione inclusiva, il cooperative learning e il clima di classe;
- strategie cognitive, che includono l'apprendimento autoregolato, il potenziamento della memoria e le terapie cognitivo-comportamentali;
- le strategie comportamentali, che utilizzano la valutazione funzionale e l'istruzione diretta;
- la valutazione formativa e il feedback, la tecnologia assistiva e le opportunità per apprendere (Mitchell, 2014).

L'autore basa la selezione degli studi da inserire nella sua sintesi su alcuni parametri (Figura 1), ma afferma che "solo relativamente pochi studi hanno utilizzato la metodologia rigorosa [esposta di seguito]. Anche se presterò attenzione a questi criteri, includerò studi che non li soddisfano tutti, ma che forniscono evidenze credibili" (Mitchell, 2008, p. 7). Mitchell con questa affermazione prende parziali distanze rispetto ad un approccio evidence-based intransigente, forse perché non lo considera adatto a un ambito come la didattica speciale che in alcuni casi non si può avvalere dei soli metodi sperimentali o forse per la scarsa quantità di ricerche condotte secondo gli standard da lui stabiliti⁴.

Fedeltà dell'intervento
La ricerca deve in primo luogo essere coerente nella procedura didattica attuata e deve chiarire se viene trattata una singola strategia o una combinazione di azioni didattiche.
Esiti comportamentali
Le metodologie di ricerca affidabili sono in primis meta-analisi ⁴ , randomized control trial e single-subject study.
Caratteristiche degli allievi
Per essere selezionato ogni studio deve includere l'età, il livelli di sviluppo, la natura e il grado delle disabilità degli alunni e se è possibile le caratteristiche socio-culturali. Rimane preferibile che le ricerche considerino studenti con caratteristiche omogenee per facilitare gli insegnanti che vogliono scegliere di impiegare la strategia.
Libertà dal condizionamento
Sono esclusi lavori che presentano fattori esterni che possono interferire sui risultati dello studio.
Effetti collaterali accettabili
Se sono presenti effetti collaterali dovrebbero essere positivi, perché con effetti negativi, ad esempio ansia o paura fra gli studenti, la strategia non è socialmente proponibile.
Replicazione
L'efficacia delle strategie deve essere provata da almeno due studi di elevata qualità metodologica o quattro di qualità accettabile o un minimo di cinque studi single-subject.

Figura 1. Criteri di selezione delle ricerche (Mitchell, 2008, p. 7).

Per avere un'idea della consistenza e della natura delle ricerche evidence-based nell'ambito della didattica speciale, sono andata ad analizzare i metodi di ricerca. In seguito mi sono domandata quali sono le disabilità oggetto di studi sperimentali o quasi sperimentali e quali

³ Ogni strategia è presentata attraverso: la definizione della strategia; una breve storia e le basi teoriche; la descrizione dell'attuazione della strategia; la rassegna delle evidenze; gli eventuali problemi nell'attuazione della strategia; un riepilogo sul valore del metodo e suggerimenti.

⁴ Mitchell considera un valore di ES superiore a 0.7 come un'evidenza convincente, tra 0.31 e 0.69 un'evidenza buona, tra 0.2 e 0.3 un'evidenza modesta.

sono invece gli ambiti in cui la ricerca incontra più difficoltà e si avvale anche di metodi qualitativi. Sono andata a valutare, inoltre, quali sono i contesti in cui gli studi sperimentali sono svolti, se la scuola o centri specializzati esterni ad essa.

Ho proceduto individuando alcune informazioni: il metodo di ricerca, la misura del campione e il tipo di disabilità per ciascuno studio. In totale gli studi considerati da Mitchell (2008) sono 211, ma solo in 54 studi sono stati dichiarati il metodo di ricerca, la misura del campione e il tipo di disabilità nella sintesi da lui scritta. In Figura 2 è presentato il numero di ricerche suddivise per metodologia.

Meta-analisi	Review	Studio sperimentale	Single-subject	Survey/ qualitativo / analisi di progetto	Studio longitudinale	Studio di caso	Multi-method
27	46	53	23	22	8	9	6

Nota. In 17 studi non era esplicitato il tipo di metodologia.

Figura 2. Studi di Mitchell suddivisi per metodo di ricerca.

Si osserva che le metodologie sperimentali e di sintesi, se pur non numerose, sono abbastanza rappresentate. Dalla presenza di metodi di sintesi come meta-analisi e review potrebbe emergere che nella didattica speciale si sta tendendo ad andare oltre il singolo studio sperimentale per produrre sintesi sulle conoscenze acquisite, per consolidare le evidenze e per metterle a disposizione degli insegnanti. Occorre puntualizzare, però, che Mitchell non definisce se le review sono systematic review o semplici revisioni critiche, informazione importante per la maggiore rigosità e affidabilità che presentano le prime. Dall'analisi delle 46 review, si osserva che la maggior parte sono revisioni critiche che talvolta coinvolgono anche studi qualitativi o single-subject e che hanno come oggetto di studio disabilità quali le learning disabilities, i disturbi comportamentali e l'autismo. Ad esempio da una review condotta da Harrower e Dunlap (2001) emerge la complessità di sintetizzare ricerche che hanno come oggetto di studio l'autismo. Gli autori affermano che l'obiettivo della review non consiste nel proporre pratiche efficaci in base all'età e al livello di gravità del soggetto autistico ma di presentare delle strategie che potrebbero essere funzionali se personalizzate e adattate dall'insegnante per lo specifico bambino, in questo modo si discostano da una metodologia di sintesi più vicina alle systematic review.

Si osserva inoltre l'impiego di single-subject studies; data la variabilità e le caratteristiche specifiche dei soggetti con disabilità, questa metodologia è ricorrente nella didattica speciale perché rappresenta un'alternativa sperimentale al Randomized Control Trial il cui setting è complesso da realizzare sia per l'assegnazione casuale sia per la suddivisione dei partecipanti in gruppi equivalenti.

Dall'analisi dei metodi di ricerca non emerge se le metodologie sperimentali si riferiscano solo ad alcuni tipi di disabilità e di conseguenza se in alcuni ambiti della didattica speciale le ricerche sperimentali e le meta-analisi siano più diffuse rispetto ad altri ambiti. Ad esempio ci si aspetterebbe che gli studi sperimentali siano più facili da strutturare quindi più frequenti con disturbi come le learning disabilities rispetto a disabilità come il ritardo cognitivo in cui i soggetti possono presentare caratteristiche molto diverse fra loro. Si è ritenuta opportuna, dunque, una successiva analisi che ha considerato le 27 meta-analisi e i 53 studi sperimentali per vedere quali ambiti e quali disabilità sono studiate con metodi rigorosi e affidabili e quali, invece, non riescono ad essere oggetto di disegni di ricerca

sperimentali forse per la maggiore complessità. Per comprendere il grado di rigosità dello studio sono state analizzate la dimensione e la modalità di selezione del campione.

Per quanto riguarda le meta-analisi, esse vertono su disabilità quali i disturbi comportamentali (9 studi), le learning disabilities (6 studi), il ritardo mentale (5 studi), i deficit sensoriali (2 studi), studenti con basso rendimento (1 studio) e l'ADHD (1 studio). Nella stessa meta-analisi talvolta sono compresi studi che hanno come oggetto disabilità diverse, ad esempio Wang e Baker (1985) considerano alunni con ritardo cognitivo, learning disabilities e ipoacusia per valutare la maggiore efficacia dell'inserimento di soggetti con disabilità nelle classi piuttosto che in scuole speciali. Si osserva, inoltre, che alcune meta-analisi si riferiscono a studi sperimentali svolti in ambito medico-terapeutico e non educativo, è il caso dello studio svolto da Lipsey e Wilson (1993) che considerano terapie cognitive, psicologiche e comportamentali svolte su soggetti con disturbi comportamentali.

Disabilità	n. studi⁵	Contesto	n. studi⁶
Learning disabilities	22	Scolastico – intera classe	9
		Scolastico – applicazione one-to-one	1
		Centro medico	5
Disturbi comportamentali	7	Centro medico – applicazione one-to-one	5
		Campionamento sui genitori	1
Basso rendimento	5	Campionamento sugli insegnanti	3
		Scolastico – intera classe	2
A rischio fallimento	4	Scolastico – intera classe	2
Autismo	4	Scuola speciale	1
		Scolastico – lasciati in classe	1
		Scolastico – applicazione one-to-one	1
Ritardo mentale	3	Scuola speciale	1
		Scolastico – lasciati in classe	1
Disturbi sensoriali	3	Scuola speciale	1
		Scolastico – lasciati in classe	1
Disturbi di linguaggio	3	Extra scolastico – applicazione one-to-one	1
Tutta la classe	3	Scolastico – intera classe	3
ADHD	2	Centro medico – applicazione one-to-one	2
Sindrome di Down	1	Non specificato	1

Nota. In 5 studi non era specificata la disabilità.

Figura 3. Studi sperimentali suddivisi per disabilità e contesto di ricerca.

In Figura 3 sono presentati i 53 studi sperimentali suddivisi nelle prime due colonne in base alla disabilità e nelle ultime due in base al contesto in cui la ricerca è stata svolta. Si osserva che 22 studi su 53 totali hanno come oggetto di studio le learning disabilities, a seguire i

⁵ Alcuni studi hanno considerato più di una disabilità, quindi è stato riportato il numero delle occorrenze per disturbo.

⁶ Per alcuni studi è stato omesso il contesto di applicazione della ricerca.

disturbi comportamentali, studenti con basso rendimento e a rischio di fallimento e l'autismo. Le learning disabilities potrebbero essere oggetto di più studi sperimentali rispetto ad altre disabilità per differenti motivi, come la maggiore diffusione, la facilità di operare in contesti scolastici coinvolgendo tutta la classe – 9 studi sulle learning disabilities sono stati svolti con l'intera classe – e la minore variabilità dei soggetti all'intero del disturbo.

Un altro aspetto interessante che emerge dall'analisi degli studi sperimentali riguarda i contesti in cui le ricerche sono state svolte. Gli ambienti di applicazione degli studi sono riassumibili in tre tipologie:

- la scuola con il coinvolgimento dell'intera classe (14 studi). Il contesto di applicazione che vede come unità di studio la classe e non solo i soggetti con disabilità potrebbe far emergere problemi di validità e generalizzabilità dei risultati ottenuti poiché non è possibile sapere se i risultati sono analizzati a livello degli studenti o del gruppo classe;
- il centro medico o la scuola con l'applicazione dell'intervento al soggetto (13 studi). Si nota che i contesti di applicazione sono spesso centri sanitari che coinvolgono terapisti e non insegnanti nell'applicazione degli interventi. L'ambito di riferimento in questa categoria è spesso riabilitativo e di intervento medico piuttosto che educativo;
- la scuola speciale (3 studi). Il contesto della scuola speciale raggruppa gli studenti con la medesima disabilità; ai fini di una sperimentazione sono facilitati il campionamento e l'attuazione dell'intervento, ma è possibile solo in quei Paesi dove le scuole speciali sono molto diffuse e dove è possibile generalizzare il risultato in altre scuole della stessa tipologia.

Un dato significativo riguarda la modalità di campionamento dei soggetti in relazione al contesto di applicazione: se il contesto è scolastico, in quasi tutti i casi (11 su 14 studi) l'assegnazione ai gruppi sperimentale e di controllo non è randomica, nelle maggior parte degli studi i gruppi sono classi precostituite; se il contesto è medico o speciale, nella metà dei casi (8 su 16) si è proceduto con un campionamento stratificato e l'assegnazione randomica al gruppo sperimentale e di controllo.

Significativo può essere il confronto fra uno studio svolto da Lovett, Steinbach e Frijters (2000) in un centro medico su un campione di 166 soggetti dislessici fra i 7 e i 13 anni e un altro studio svolto in contesto scolastico su due scuole e 511 studenti da Hoek, Terwel e van den Eeden (1997). Nel primo studio i soggetti sono stati assegnati in modo randomico a uno dei tre programmi di intervento svolti da insegnanti specializzati nel sostegno. L'applicazione poteva essere singola o a gruppi di tre bambini. Nel secondo studio il disegno di ricerca è quasi sperimentale perché non presenta l'assegnazione randomica ai tre gruppi di intervento, è svolto sull'intera classe e non solo sui soggetti interessati da basso rendimento scolastico che rappresentano l'oggetto di studio.

È evidente come nei centri medici sia oggettivamente più facile disporre di soggetti con la medesima disabilità e procedere con un campione ampio; nella scuola, invece, nascono difficoltà sia derivanti dall'ambiente stesso come trovare insegnanti disponibili sia di natura deontologica come non poter dividere la classe.

3. Conclusioni

Nel presente contributo ci si è domandati se sia possibile applicare nella ricerca sulla didattica speciale metodologie indicate come affidabili e rigorose dalle organizzazioni dell'Evidence Based Education. Premesso che il dibattito metodologico su quali siano i metodi di ricerca e le modalità di campionamento per rendere più affidabile la ricerca nell'ambito speciale è ancora aperto⁷, per trovare alcune indicazioni orientative è stato analizzato il lavoro di Mitchell (2008; 2014) con l'obiettivo di capire se e in quali condizioni è stato possibile svolgere ricerche sperimentali o quasi sperimentali.

Da una prima analisi dei 211 studi considerati dalla sintesi di Mitchell, è emerso che si può disporre anche nella ricerca sulla didattica speciale di metodologie sperimentali. Sembra che la specificità e la complessità dei soggetti con bisogni educativi speciali influenzi i disegni di ricerca, ma non chiuda la possibilità di fondare i risultati su metodi sperimentali e rigorosi. Sono inoltre presenti metodologie di sintesi delle conoscenze acquisite da precedenti ricerche, come meta-analisi e review, di cui solo alcune systematic review, che fanno supporre che nella didattica speciale si disponga di un numero di studi sperimentali attraverso i quali è possibile produrre tali sintesi. Sicuramente il corpo di studi presente per la ricerca con soggetti a sviluppo tipico è enormemente più consistente rispetto a quello della didattica speciale, ma sembra possibile anche in questo ambito più complesso potersi avvalere di metodologie sperimentali.

È stato esaminato in quali ambiti e in quali contesti le meta-analisi e le ricerche sperimentali sono state compiute, per capire quali disabilità sono state studiate con metodi rigorosi e quali, invece, non sono state oggetto di disegni di ricerca sperimentali. Nell'ambito della didattica speciale i metodi sperimentali sono più utilizzati con disabilità quali le learning disabilities e i disturbi comportamentali, questo può essere dovuto alla maggiore diffusione di questi tipi di disabilità e alla possibilità di coinvolgere nelle sperimentazioni con le learning disabilities tutta la classe.

Valutando i contesti in cui gli studi sono stati svolti e la modalità di campionamento, emerge che la ricerca si trova dinanzi a questo bivio: le sperimentazioni che considerano il singolo soggetto sono frequentemente svolte in scuole speciali o in centri medici con il supporto di un terapeuta. In questo caso il campionamento risulta essere più rigoroso ma l'ambiente rimane di minore interesse educativo perché lontano da quello realmente scolastico. Quando sono svolte a scuola il contesto applicativo aumenta di significatività e naturalezza ma diminuisce nel suo livello di affidabilità in quanto quasi sempre l'unità di studio e di analisi non è il bambino ma l'intera classe e i gruppi non sono scelti in modo randomico. Una adeguata integrazione tra ricerche svolte in questi contesti e con metodologie diverse rimane l'unica strada perseguibile dalla didattica speciale.

Dall'analisi di questo lavoro è emerso che sono presenti anche per la didattica speciale studi che rispondono ai criteri e agli standard evidence-based, ma rispetto alla didattica generale il corpo di ricerche a disposizione è più modesto e non si compone solo di metodologie sperimentali ma anche di single-subject studies e di metodi qualitativi.

⁷ All'estero si occupano dell'argomento Cook e Cook (2011a; 2011b); Cook e Garnett (2012); Odom et al. (2005). In Italia il più recente contributo è di Cottini e Morganti (2015).

Bibliografia

- Berliner, D.C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational Research*, 31(8), 18–20.
- Center for Research and Reform in Education (CRRE). <http://education.jhu.edu/research/crre/> (ver. 20.11.2016).
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T.J. (2008). Evidence-based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75.
- Cook, B.G., & Cook, S.C. (2011a). *Thinking and communicating clearly about evidence-based practices in special education*. Division for research, Council for exceptional children.
- Cook, B.G., & Cook, S.C. (2011b). Unravelling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71–82.
- Cook, B.G., & Garnett, J.S. (2012). Leadership and instruction. Evidence-based practices in special education. In J.B. Crockett, B.S. Billingsley & M.L. Boscardin (eds.), *Handbook of leadership in special education* (pp. 281-296). London: Routledge.
- Cook, B.G., & Odom, S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135–144.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Center for Research and Reform in Education (CRRE) (<http://education.jhu.edu/research/crre/>) (ver. 20.11.2016).
- EPPI-centre. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=88> (ver. 20.11.2016).
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M.S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149–164.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3–8.
- Guralnick, M.J. (1999). Second-generation research in the field of early intervention. In M. Guralnick (ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-22). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Harrower, L.J., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: a review of effective strategies. *Behavior modification*, 25, 762–784.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165–179.
- Hoek, D.J., Terwel, J., & Van Der Eeden, P. (1997). Effects of training in the use of social and cognitive strategies: an intervention study in secondary mathematics in cooperative groups. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 364–389.
- Kennedy, C.H. (2005). *Single case designs for educational research*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48(2), 1181–1209.
- Lovett, M.W., Steinbach, K.A., & Frijters, J.C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334–358.
- Micheletta, S. (2013). David Mitchell, What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London-New York, NY: Routledge (2008), *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 90–91. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13628/12697> (ver. 20.11.2016).
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., & Harris, K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148.
- Salvadori, I. (2013). Evidence Based Education: una tabella riassuntiva di 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. 20.11.2016).
- Sanderson, I. (2003). Is It ‘What Works’ that matters? Evaluation and evidence-based policy making. *Research Papers in Education*, 18(4), 331–347.
- Tawney, J.W., & Gast, D.L. (1984). *Single-subject research in special education*. Columbus, OH: Merri.
- van Kleveren, C., & De Wolf, I. (2013). *Systematic reviews in education research: when do effect studies provide evidence?*. https://www.researchgate.net/profile/Chris_Klaveren/publication/280717607_Co-temporary_Economic_Perspectives_in_Education/links/55d2dd7f08aec1b0429efb9a.pdf (ver. 20.11.2016).
- Wang, M., & Baker, E.T. (1985). Mainstreaming programs: design features and effects. *The journal of special education*, 19(4), 503–521.
- What Works Clearinghouse (WWC). (2011). *Procedures and standards handbook (Version 2.1)*. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v2_1_standards_handbook.pdf (ver. 20.11.2016).
- What Works Clearinghouse (WWC). (2014). *Procedures and standards Handbook (Version 3.0)*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf (ver. 20.11.2016).