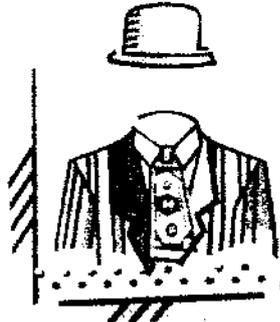
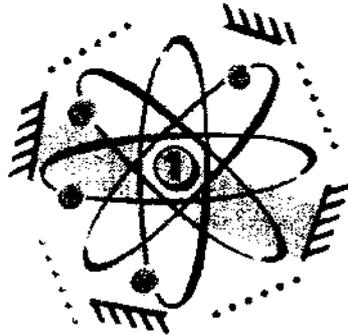


ISBN : 979 - 643 - 982 - 4

ELEMEN KEEFEKTIFAN SEKOLAH



Laurens Kaluge

Diterbitkan dan Dicitak :
Unesa University Press

Laurens Kaluge

ELEMEN KEEFEKTIFAN SEKOLAH

Penerbit : Unesa University Press - 2003
v, 141 hal., illus, 28

ISBN : 979 - 643 - 982 - 4

© 2004 - Unesa University Press

Dilarang mengutip dan memperbanyak tanpa izin tertulis dari Penerbit, sebagian atau seluruhnya dalam bentuk apapun, baik cetak, fotoprint, mikrofilm dan sebagainya.

KATA PENGANTAR

Buku ini disusun sebagai teks untuk para mahasiswa dan siapa saja yang sedang menggeluti dan mempelajari bidang manajemen, khususnya *keefektifan pendidikan*. Hal ini bukan tanpa alasan. Pengalaman penyusun selama beberapa tahun mengajar bidang ini, selalu mendengar keluhan akan kelangkaan teks yang patut dijadikan pegangan untuk pembelajaran dan penulisan karya ilmiah selanjutnya. Keluhan tersebut mendorong penyusun untuk menanggapi dalam wujud buku ini.

Buku ini mengulas komponen-komponen dan kriteria yang pantas untuk membangun teori keefektifan pendidikan di sekolah. Pada dasarnya sampai dewasa kini, teori yang dipakai untuk meramu konsep utuh keefektifan adalah yang berdasar pada penelitian empiris. Sajian dalam buku ini berkisar pada teori-teori yang sudah merambah sejumlah pustaka pada umumnya.

Bahasan buku ini bermuara pada teori keefektifan pendidikan. Bab demi bab memaparkan satu per satu komponen utama yang diyakini merupakan bagian esensial untuk keefektifan di sekolah.

Sebagai peluncuran awal dan dengan menyadari berbagai kelemahan, penyusun dengan senang hati bersedia menerima komentar dan kritik sebanyak-banyaknya.

Penyusun

DAFTAR ISI

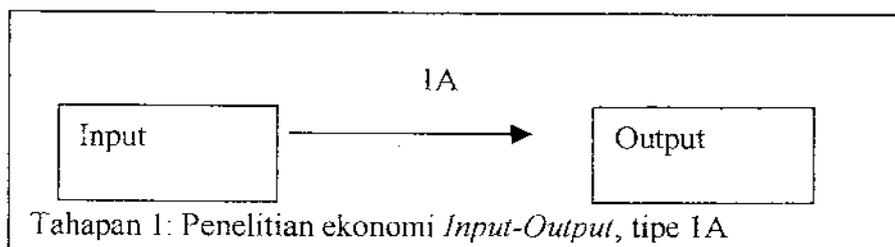
KATA PENGANTAR	ii
DAFTAR ISI	iii
Bab 1. Pengantar ke gagasan keefektifan sekolah	1
Bab 2. Kerangka teoretis untuk keefektifan pembelajaran	6
Bab 3. Tradisi dalam penelitian pembelajaran	39
Bab 4. Keefektifan kurikulum	48
Bab 5. Keefektifan pengelolaan siswa dalam kelas	58
Bab 6. Keefektifan perilaku guru	70
Bab 7. Keefektifan kelas	85
Bab 8. Pembelajaran efektif di sekolah yang efektif	97
Bab 9. Teori keefektifan pendidikan	109
RUJUKAN	128

BAB 1. PENGANTAR KE GAGASAN KEEFEKTIFAN SEKOLAH

Keefektifan sekolah telah meninggalkan kekelaman mayanya dan kini menempati posisi sentral pada diskursus pendidikan di mancanegara. Dari posisinya tigapuluh tahun lampau di mana diasumsikan “sekolah pada dasarnya sama dan tidak memberikan kontribusi berarti”, kini berubah hembusan asumsi di banyak negara bahwa sekolah mempengaruhi pengembangan anak. Anggapan terakhir ini berdasarkan penelitian yang teratur untuk membuktikan bahwa sekolah *menambah nilai* dan tugas kebijakan pendidikan ialah membenahi (improve) semua sekolah secara umum, terutama sekolah yang tidak efektif, dengan mengupayakan transmisi pengetahuan ini kepada pelaksana pendidikan dari level yang paling bawah. Secara umum, telah mengkristal tiga kelompok penelitian keefektifan sekolah, yakni:

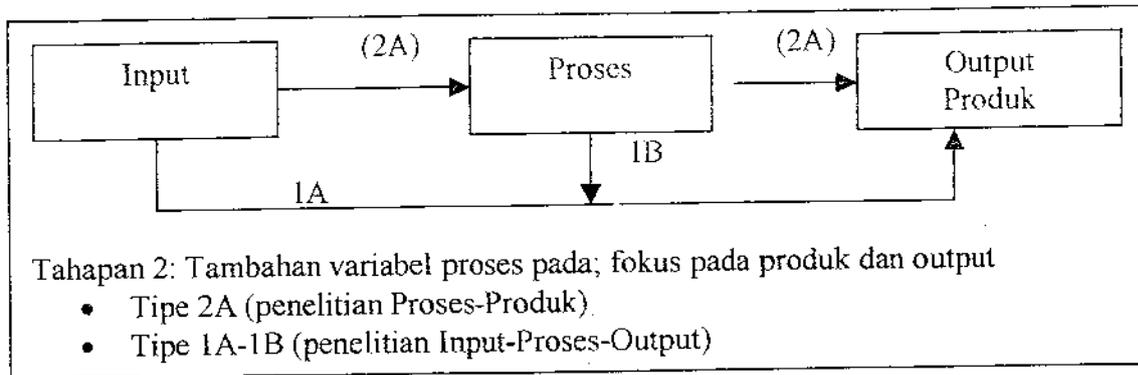
- Penelitian efek sekolah yang bergerak dari orientasi *input-output* kepada penelitian mutakhir yang menggunakan model-model multilevel
- Penelitian efek sekolah yang berfokus pada proses pendidikan yang efektif, umumnya bersifat studi kasus terhadap sekolah unik (outlier) dengan menggabungkan secara simultan metode-metode kuantitatif dan kualitatif dalam meneropong sekolah dan kelas
- Penelitian pembenahan sekolah yang menguji proses bagaimana sekolah dapat diubah dengan menggunakan model-model canggih yang telah bergerak jauh meninggalkan aplikasi sederhana menuju model-model canggih yang bersifat '*multiple lever*'.

Ada empat tahapan yang telah terjadi sejak 1960an hingga kini. Tahapan pertama, berkisar 1960an sampai awal 1970an yang berpegang pada paradigma *input/output*, di mana diperhatikan potensi dampak dari sumber manusiawi dan fisik terhadap perolehan belajar (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000).



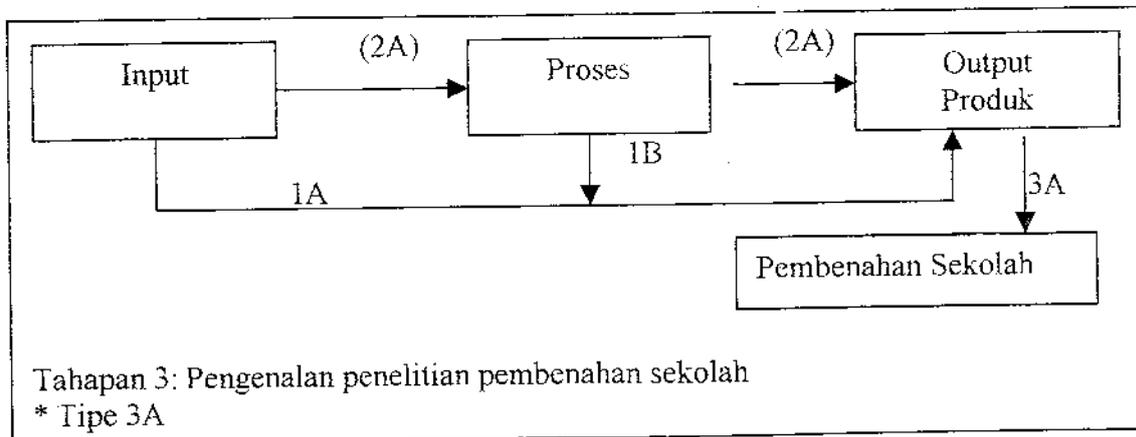
Gambar 1. 1 Tahap Input-Output

Tahapan kedua, sejak awal 1970an, yang umum dikenal sebagai penelitian 'sekolah efektif', di mana lebih dhiraukan proses yang terjadi di dalam sekolah daripada sekedar *input/output* seperti pada tahapan pertama.



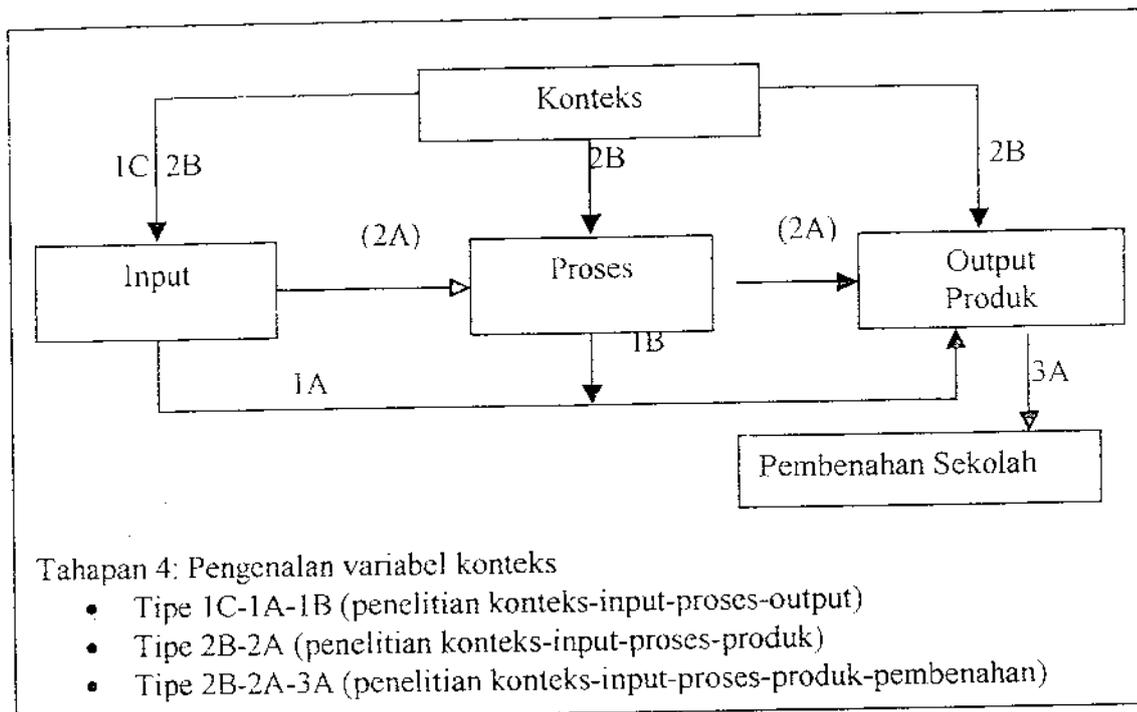
Gambar 1.2 Tahap yang Mempertimbangkan Proses

Tahapan ketiga, sejak menjelang akhir 1970an sampai pertengahan 1980an. Pada tahapan ini penelitian keefektifan sekolah bergeser dari pengidentifikasian faktor-faktor penentu sekolah yang efektif menuju prakarsa sejumlah program pembenahan sekolah



Gambar 1.3 Tahap yang Memperhatikan Pembenahan

Tahapan keempat, sejak menjelang akhir 1980an hingga dewasa ini. Dalam tahapan ini diperkenalkan faktor-faktor kontekstual dan metodologi yang lebih canggih.



Gambar 4. Tahap yang Mempertimbangkan Konteks

Keempat tahap perkembangan tersebut telah terjadi di kebanyakan negara maju dan beberapa negara sedang berkembang secara mencengangkan. Di tengah kemelut sosio-ekonomis negara kita saat ini, gagasan mutakhir tentang keefektifan pendidikan menjadi mahal dan sulit dipahami karena mengandaikan lompatan gagasan yang berkembang secara wajar. Selain itu, konsep yang berkembang paling akhir mengandaikan pemahaman rancangan penelitian dengan model analisis (baik kuantitatif maupun kualitatif) yang mutakhir, sayang belum tampak di tanahair. Sekurang-kurangnya, secara kuantitatif dikenal dengan analisis multilevel atau model struktur hirarkis. Rancangan konseptual analisis tersebut tergambar pada model teoretis yang disajikan pada buku ini.

Tujuan utama ulasan buku ini ialah mengupas karakteristik pendidikan yang efektif terutama bertumpu pada teori yang sedang populer sejak pertengahan tahun 1990-an hingga memasuki milenium ketiga yaitu Model Creemers (1994), salah seorang pakar internasional dalam bidang keefektifan pendidikan. Pengembangan kerangka konseptual pendidikan dibahas secara bertahap hingga bab terakhir. Pada bagian pertama, yaitu bab 2 dan bab 3, kerangka kerja itu disusun dengan memperhatikan faktor-faktor yang mempengaruhi hasil pendidikan

menjelaskan lebih banyak variasi besar di sekolah dan kelas. Pada bagian pertama itu, kita dihadapkan dengan pertanyaan tentang apakah yang dimaksudkan dengan pendidikan yang efektif, khususnya apa yang dimaksudkan dengan pengajaran dan keefektifan. Keefektifan berkaitan erat dengan hasil pendidikan yang ditentukan oleh proses belajar siswa, jadi kita perlu mengenal komponen-komponen dan ciri-ciri komponen pada situasi kelas yang dapat dihubungkan dengan proses belajar.

Keefektifan itu sendiri adalah suatu istilah problematic dan perlu didefinisikan dan dijabarkan, khususnya dalam hubungan dengan hasil akademis dan bahkan dengan dasar-dasar studi pendidikan yang pernah dilakukan. Hasil pendidikan dapat didefinisikan dengan cara yang luas, tetapi pendidikan dan sekolah seharusnya menyadari sumbangan dasar yang minimum terhadap hasil akademis, misalnya perilaku kognitif siswa.

Pada bagian kedua buku ini (bab 4, 5, dan 6) diulas lebih rinci komponen-komponen yang berbeda di level kelas dan ditunjukkan ciri-ciri yang efektif dari komponen-komponen itu berdasarkan penelitian empiris. Sedapat mungkin diupayakan kajian terhadap penelitian dan meta-analisis untuk melihat banyaknya penelitian empiris yang pada saat yang sama telah muncul percikan gagasan mengenai komponen yang dimaksud ditambah beberapa studi ilustratif pada lingkup yang lain.

Pada bagian ketiga (bab 7) dikaji kemungkinan-kemungkinan pengembangan struktur pendidikan, pertimbangan ciri-ciri yang efektif dari komponen-komponen yang berbeda dalam proses pengajaran. Dalam bahasan ini diberikan kesempatan yang lebih besar bagi pengembangan gagasan keefektifan pendidikan daripada sekedar sajian ciri-ciri yang efektif dan komponen-komponen yang terpencil seperti tingkah laku guru dan penggunaan buku teks dalam proses pengajaran. Diharapkan terpapar suatu integrasi ciri-ciri yang efektif dari komponen-komponen yang membawa efek secara terpisah pada sekolah.

Akhirnya, pada bab 8 dan bab 9, dikembangkan kemungkinan-kemungkinan pada level lain yakni level sekolah atau instansi dan level konteks selain pendidikan di kelas, sehingga tergambar suatu kondisi yang memungkinkan pengajaran di kelas yang efektif. Kita dapat menemukan, khususnya pada lingkup ini, banyak bukti empiris tentang keefektifan sekolah dan pengembangan literatur tentang sekolah yang mengarah pada pertanyaan bagaimana dasar penelitian ini dapat mendorong kemajuan pendidikan.

Untaian buku ini bermaksud mengkaji sejumlah penelitian empiris tentang pembelajaran yang efektif. Meskipun hal ini sangat tergantung pada studi empiris, keseluruhan garapan ini diupayakan lebih sebagai suatu *review* daripada sekedar mengembangkan sebuah teori tentang pengajaran di kelas yang efektif berkaitan dengan level-level yang berbeda dalam pendidikan. Teori ini didukung oleh argumen-argumen empiris sebanyak mungkin, tetapi juga memberikan sesuatu yang diharapkan, beberapa gagasan untuk penelitian lebih lanjut dan penyusunan teori-teori lebih lanjut serta mungkin secara langsung bermanfaat dalam pengembangan pendidikan praktis.

BAB 2. KERANGKA TEORITIS UNTUK KEEFEKTIFAN PEMBELAJARAN

Pendahuluan

Dalam bahasa sehari-hari digunakan beberapa istilah yang berbeda untuk menyatakan hasil pendidikan, misalnya keefektifan pendidikan, efek pendidikan, keefektifan pengajaran dan keefektifan guru. Kerap istilah-istilah yang sama digunakan untuk makna yang berbeda. Keefektifan pendidikan digunakan untuk menggambarkan hasil sistem pendidikan secara keseluruhan, dan ada yang secara khusus pada efek pendidikan di dalam kelas tertentu. Istilah "pembelajaran", kadang-kadang digunakan lebih spesifik berhubungan dengan teknologi pendidikan, misalnya pembelajaran terprogram. Di kasus yang lain, istilah yang sama digunakan untuk seluruh pengaturan pendidikan, misal: lingkungan pembelajaran. Lalu istilah tersebut meliputi segala sesuatu yang berbeda pada level-mikro dan level-meso (seperti inovasi dan organisasi sekolah) dari pendidikan (Walberg, 1979). Kadang-kadang istilah yang berbeda dipakai untuk menjelaskan hal yang sama: keefektifan yang mendidik, keefektifan pembelajaran dan keefektifan guru digunakan secara bergantian.

Istilah "keefektifan" dapat menggiring kita menuju kebingungan. Ini digunakan secara serentak untuk menghubungkan pada efek-efek dan efisiensi. Lebih dari itu, kriteria untuk keefektifan dalam pendidikan dapat menyebabkan perdebatan. Ini berarti bahwa tidak hanya pembelajaran, keefektifan pun harus didefinisikan secara jelas karena dapat diartikan pada efek-efek divergensi yang lebih luas (efek yang paling umum mengarah pada prestasi belajar siswa).

Penelitian tentang keefektifan pendidikan pada level ruang kelas diperikan dengan istilah pengajaran yang efektif. Istilah keefektifan dan pengajaran akan didiskusikan dalam bagian berikutnya. Ini memperjelas bahwa pengajaran digunakan dalam hal yang lebih luas tidak hanya pengajaran sederhana dan perilaku guru. Keefektifan akan digunakan di dalam hubungannya dengan tujuan-tujuan pendidikan, dan meliputi hasil ganda dari pendidikan.

Di masa lampau, perilaku guru kerap diteliti, kadang-kadang dari perspektif (tidak akurat) bahwa guru dan cara mereka berperilaku telah menjadi satu-satunya penentu keefektifan pada pendidikan di level ruang kelas. Bagaimanapun, guru memainkan peranan sentral walau jelas bahwa ada faktor yang lain mempengaruhi proses belajar dan prestasi siswa tetapi secara langsung maupun tidak langsung dimediasi oleh guru. Dalam bab ini, dikembangkan pokok-pokok menjadi kerangka teoritis untuk pembelajaran itu. Pertama, kita akan melihat faktor-faktor

pada level ruang kelas, lalu faktor pada level lainnya, karena ruang kelas mempertemukan konteks pendidikan yang lebih luas.

Analisis ini menyajikan elemen-elemen kerangka teoritis yang mendasar. Karena kerangka teoretis bermaksud menjelaskan perbedaan-perbedaan antara siswa-siswa dalam efek belajar, dua variabel yang paling penting yaitu waktu dan kesempatan belajar, akan didiskusikan pada bagian akhir pada bab ini.

Efek Pembelajaran

Istilah “pembelajaran efektif” tidak lazim digunakan. Yang kerap dipakai ialah “keefektifan mengajar” dan “keefektifan pendidikan.” Tetapi keefektifan pendidikan tidak menunjukkan elemen pendidikan yang dimaksudkan: pendidikan pada level sekolah, kebijakan pendidikan, sistem pendidikan ataukah pendidikan pada level ruang kelas. Aspek-aspek yang berbeda-beda dari pendidikan, secara terpisah ataukah terpadu, perlu diindikasikan. Istilah “keefektifan pengajaran” memberikan tekanan pada pendidikan di level ruang kelas, yang terutama dipengaruhi sebagian besar oleh perlakuan guru. Pengajaran mencakup persiapan pelajaran, perilaku guru sehari-hari dan evaluasi perilaku guru. Pengertian demikian berakibat: keefektifan pengajaran secara sempit berkaitan dengan perilaku guru dan tidak cukup mengacu kepada komponen pendidikan lainnya pada level kelas, misalnya kurikulum dan pengelompokan siswa. Walau kurikulum dan pengelompokan siswa, sedikit banyaknya berpengaruh terhadap cara guru berperilaku, dan seharusnya dibedakan sebagai komponen yang terpisah.

Salah satu kegunaan dari istilah “pembelajaran efektif” yaitu terungkap dengan jelas kegiatan-kegiatan yang diprakarsai oleh guru, selain komponen-komponen pendidikan lainnya pada level kelas dalam menggalakkan siswa belajar, lebih tegas daripada istilah keefektifan pendidikan atau keefektifan pengajaran. Salah satu keberatan yang muncul terhadap kata “pembelajaran” yaitu dapat terjerumus kepada pemakaian yang lebih sempit. Pembelajaran mengacu kepada suatu perubahan bertahap dan terkendali pada perilaku siswa selama belajar, sehingga dikenal ungkapan “instruktur” dan “instruksi terprogram”. Dalam kasus ini, pengajaran dipakai untuk menunjukkan semua kegiatan guru (seperti pengelompokan siswa, pemakaian media, menginstruksi dan memraktikkan) yang bertujuan pada penggalakan kegiatan belajar siswa. Instruksi atau pembelajaran hanyalah salah satu aspek dari pengajaran.

Beberapa literature Anglo-Amerikan membedakan antara pengajaran dan pembelajaran. Pengajaran ialah sesuatu yang umum, biasanya digunakan dalam artian pedagogis, bukan untuk tujuan saentifik karena tidak dibataskan secara jelas. Pembelajaran menunjukkan makna transfer pengetahuan (Smith, 1987). Tetapi perbedaan antara pengajaran dan pembelajaran tidak diterima secara umum. Hal ini tampak misalnya pada buku *Handbook of Research on Teaching* edisi ketiga (Wittrock, 1986); di mana pengajaran diperikan dalam indeks yang rinci, sedangkan pembelajaran cuma diperikan oleh acuan untuk pengajaran. Bahasan ini berakhir pada kesan bahwa kedua istilah tersebut dapat dipakai bergantian. Malahan muncul pemakaian yang lebih umum seperti 'instructional leadership' (pekerjaan pendidikan dari kepala sekolah), yang mengesankan bahwa perbedaan pengajaran dan pembelajaran tidak perlu dibuat terlalu ketat.

Pada bahasan selanjut dalam buku ini, pembelajaran diartikan sebagai pendidikan pada level kelas dalam arti luas. Dalam hal ini perilaku guru adalah yang paling penting, walau ada komponen lain pada level kelas yang memberikan sumbangan pada pendidikan dan keefektifannya.

Pengajaran merupakan isu perdebatan dengan argumen empiris yang lebih kurang dihubungkan dengan gagasan tentang 'seni', 'kiat', atau 'profesionalisme'. Pendapat berbeda tentang kemungkinan pernyataan bahwa perilaku guru mempunyai suatu validitas umum, berdasarkan penelitian empiris. Eisner (1979) menekankan sikap pedagogis dari guru, dan transfer nilai berhubungan dengan keterampilan kognitif dan kreatif. Ia juga memusatkan perhatian pada aspek artistik dari pengajaran, seperti kreativitas dan intuisi, dan tidak terlalu memperhatikan aspek-aspek teknis, walau dianggapnya sebagai aspek-aspek penting pula. Gage (1966) menekankan tujuan kognitif, keterampilan dan pelatihan instrumental, dan berfokus pada pernyataan umum bahwa kegiatan-kegiatan guru menggiring kepada tujuan, peraturan, formula dan algoritma pendidikan (seri-seri pembelajaran yang harus dilaksanakan dalam suatu urutan spesifik). Tetapi, ia mengakui bahwa pengajaran juga mempertimbangkan intuisi, kreativitas dan ekspresi. Seseorang yang menempatkan aspek artistic, intuisi, dan kreativitas pengajaran di hadapannya akan mencari aneka metode dan teknik untuk pendidikan. Eisner dan Vallance (1974) memaparkan harapan terhadap keunggulan pendidikan dan kritik dalam rangka penelitian untuk melihat aspek-aspek mendasar sebagai nilai dari pengajaran. Flinders (1987) mencoba membuat kiat kemantapan pengajaran pada level instruksional. Dalam pandangannya, kiat pengajaran terdiri atas seni berkomunikasi, seni persepsi, seni kooperasi dan seni apresiasi.

Perlunya pendekatan-pendekatan tersebut untuk pengembangan pengetahuan yang dapat ditransfer patut dipertanyakan, terutama ketika tradisi penelitian menghasilkan temuan yang mengecewakan dalam hubungannya dengan proses belajar siswa. Argumen lain yang menentang pertimbangan berlebihan terhadap aspek estetis pengajaran yang pada dasarnya bersifat unik serta berkaitan erat dengan kepribadian guru. Aspek estetis pengajaran berhubungan dengan karakteristik kepribadian guru seperti humoris, kreatif, sensitif yang dapat berpengaruh positif terhadap proses belajar.

Pengajaran guru telah banyak terungkap lewat penelitian empiris. Namun, penelitian demikian menyumbang pada pengembangan pembelajaran yang berhasil; bukan hanya termasuk perilaku mengajar guru tetapi juga kurikulum dan kebijakan pengelompokan siswa. Pembelajaran meliputi proses yang diharapkan pada semua komponen pada level kelas sehingga memajukan proses belajar siswa.

Prestasi siswa tidak hanya meliputi skor rerata di dalam kelas. Siswa yang berprestasi rendah sebenarnya mencapai tujuan pendidikan kalau diasumsikan bahwa siswa itu telah mulai dari keadaan yang tidak menguntungkan siswa. Ini dapat diselesaikan dengan memeriksa variasi prestasi siswa yang berangsur mengecil selama pendidikan (walau mungkin ini tidak selalu terjadi).

Keefektifan berhubungan dengan tujuan atau sasaran yang ditentukan sejak awal yang biasanya diukur dengan tes prestasi. Tujuan-tujuan yang pendidikan tidak terbatas hanya pada prestasi matematika dan bahasa, namun juga dapat meliputi mata pelajaran yang lainnya baik pada aspek kognitif yang dasar maupun yang lebih tinggi. Selain itu pendidikan mencakup kesadaran sosial, minat terhadap pelajaran, dan rasa ketenangan siswa. Penelitian sekolah yang efektif selayaknya juga menaruh perhatian pada tujuan-tujuan non-akademis. Tetapi tidak terdapat konsensus dalam pendidikan tentang seberapa jauh aspek non-kognitif harus dikejar. Kenyataannya, pernyataan tentang tujuan pendidikan, jarang mengacu kepada elemen afektif; rasa ketenangan dan hasil efektif lainnya dari siswa tidak dipandang sebagai tujuan yang dikejar. Sangat menyenangkan bila siswa-siswa menyukai sekolahnya dan menunjukkan rasa tertarik, karena hal ini dapat meningkatkan motivasinya dan (secara tidak langsung) prestasi belajarnya, namun perolehan afektif jarang dinyatakan secara eksplisit meski penelitian di bidang psikologi

pendidikan menunjukkan bahwa motivasi dan pengendalian diri dapat memiliki efek positif terhadap prestasi siswa, terutama di sekolah menengah (lihat misalnya Weinert, 1990).

Saat ini, kriteria yang banyak digunakan untuk menentukan keefektifan pada pembelajaran dan sekolah yaitu kemampuan dasar, prestasi kognitif tingkat tinggi, prestasi dalam aneka mata pelajaran, prestasi sosial serta afektif, dan akhirnya pada seberapa jauh pembelajaran dan sekolah menciptakan kesejajaran dalam pendidikan (*equity in education*). Beberapa kriteria tersebut didefinisikan secara jelas dan mendalam, tetapi dalam hal tujuan sosial dan afektif kerap dibuat implisit. Bagaimanapun juga, ini sulit untuk menghubungkan tujuan dan proses di dalam hal pencapaian pendidikan yang tidak diinginkan, lebih sukar daripada pada kasus tujuan awal yang sudah ditetapkan dalam hubungan dengan perilaku guru, kurikulum dan pengelompokan siswa.

Bab berikutnya akan berfokus pada pembelajaran efektif dari perspektif tujuan dan hasilnya yang dapat diukur dengan tes prestasi. Dalam penelitian "keefektifan" berhubungan dengan hasil-hasil pendidikan yang didefinisikan dengan baik ini, dan selanjutnya pembelajaran efektif berkaitan dengan faktor-faktor dan variabel-variabel instruksional yang menyumbang hasil-hasil pendidikan. Dengan kata lain dalam istilah empiris, pembelajaran efektif diarahkan untuk menemukan faktor-faktor dan variabel-variabel di dalam proses instruksional, yang dapat menjelaskan perbedaan dalam hasil-hasil yang diharapkan dari siswa yang bervariasi.

Masalah dalam penelitian sekolah yang efektif ialah memperhatikan besaran dan stabilitas efek-efek (Mandeville, 1988; Bosker & Scheerens, 1989; Bosker, 1991; Blok, 1992; Blok & Hoeksma, 1993). Variasi stabilitas agak kuat terkait dengan tingkatan kelas: sekolah dapat menjadi efektif pada kelas 2, namun ini tidak secara otomatis efektif pada kelas 3. Lagi pula, sekolah yang efektif dalam satu tahun tidak otomatis juga efektif di lain tahun yang lain, dan sekolah tidak otomatis efektif untuk semua matapelajaran yang diajarkan. Penelitian tentang keefektifan pada level ruang kelas menunjukkan bahwa situasi yang tidak stabil: guru-guru dan kurikulum yang efektif di satu tahun belum tentu efektif pada tahun berikutnya. Mempelajari keefektifan pada pendidikan berarti mencermati materi, prosedur dan perilaku guru yang stabil dari waktu ke waktu. Misalnya perilaku yang secara teratur ditunjukkan oleh guru ternyata berkaitan dengan prestasi pendidikan yang dibuktikan oleh pengukuran berkali-kali.

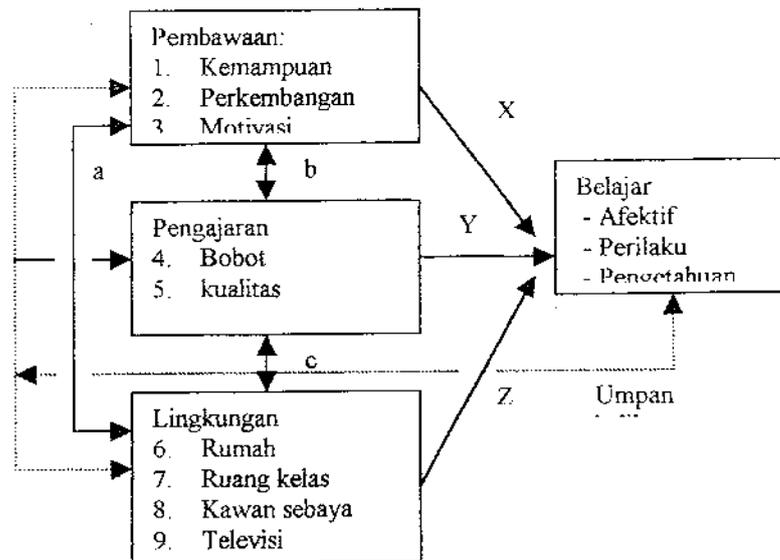
Besaran efek sekolah seharusnya dilihat dalam hubungan dengan variasi prestasi siswa, yang mencerminkan sumbangan pendidikan. Variabel-variabel seperti kemampuan dan status

sosio-ekonomis (SES), yang mana sulit untuk dimanipulasi, memberikan sumbangan besar proporsi variasi tersebut. Hal yang sama berlaku pula untuk pengetahuan atau prestasi awal, karena faktor-faktor ini merefleksikan pengaruh pada variabel-variabel latar belakang dan hasil-hasil pembelajaran di sekolah. Faktor pendidikan dapat menjelaskan rata-rata 20% dari variasi, meski estimasi variasi ini dapat didistribusikan pada model-model pengukuran. Berdasarkan analisis multilevel, proporsi variasi yang diestimasi dapat dijelaskan dengan tepat untuk level yang berbeda. Stringfield dan Teddlie (1989), misalnya: mereka melaporkan bahwa dari hasil studi mereka 75% variasi pada level siswa, 12% pada guru dan 13% pada sekolah. Dari analisis himpunan data di Belanda, Bosker menemukan untuk matematika, 75% variasi pada variabel siswa, 11% pada guru dan 15% pada sekolah. Untuk matapelajaran bahasa, hasilnya agak beda: 83% dapat dijelaskan oleh level siswa, 6% oleh level guru dan 13% oleh level sekolah (Bosker, 1992).

Studi di atas berhubungan dengan persentasi variasi yang dapat berkaitan dengan perbedaan level sebelum memasukkan variabel eksplanatori (empty model). Lebih penting lagi adalah persentasi variasi yang dapat dijelaskan oleh faktor-faktor dan variabel-variabel dalam level yang berbeda. Dalam konteks penelitian, perlu diperhatikan faktor-faktor pada level ruang kelas yang memberi sumbangan proporsi variasi lebih besar daripada faktor-faktor pada level sekolah. Proporsi variasi penjelas, umumnya lebih kecil (lihat untuk contoh Hoeben, 1989; Scheerens et al, 1989) tapi meskipun proporsi kecil tetapi sangat penting untuk menjelaskan sumbangannya bagi keseluruhan proporsi dari variasi faktor-faktor pendidikan. Hal itu penting tidak hanya dari pandangan saientifik, tetapi juga karena proporsi yang kecil dapat berpengaruh besar dalam bentuk praktek pendidikan. Misalnya, dalam kaitannya dengan prestasi siswa dan efek pada keputusan yang berdasarkan pada prestasi siswa (tahan kelas, berhubungan dengan pendidikan luar biasa, saran untuk pendidikan lanjutan dan lain sebagainya). Walberg (1984) mengembangkan sebuah model produktivitas pendidikan, didasarkan pada meta-analisis dari sejumlah penelitian empiris. Gambar 2.1 menunjukkan model tersebut.

Variabel-variabel dalam Model Walberg mengungkapkan bahwa kemampuan dan lingkungan siswa menjelaskan variasi yang lebih besar daripada variable instruksional, dan hal ini didukung secara konstan dalam riset empiris. Tetapi relasi yang kuat dengan belajar disebabkan oleh variabel yang sukar dimanipulasi. Relasi dengan belajar pada level sekolah dan

level kelas tidak begitu kuat. Selain itu, terdapat banyak variabel yang hanya memberikan sumbangan kecil pada level lebih global daripada prestasi siswa di level yang lebih bawah.



Gambar 2.1 Hubungan Kausal Terhadap Belajar Siswa (Walberg, 1984)

Keterangan : Bakat, pembelajaran dan lingkungan psikologis adalah penyebab langsung pada belajar (panah X, Y, Z), dan kemudian dipengaruhi oleh umpan-balik prestasi belajar (panah terputus-putus).

Tujuan pendidikan, akhirnya dilegitimasi oleh masyarakat. Pelajaran dapat dipertimbangkan efektif bila siswa-siswa berhasil meraih tujuan umum pendidikan dan lebih spesifik diperoleh dari pelajaran. Kriteria dapat diatur, misalnya kriteria (absolut) bahwa 80%, materi yang diajarkan harus dikuasai oleh semua atau sebagian besar siswa. Dalam membandingkan keefektifan antara sekolah dengan kelas, koreksi dengan kontrol dibuat untuk variabel latar belakang (prestasi awal, kemampuan, status sosio-ekonomi (SES) dan jender). Kriteria yang lain (yang relatif) ialah membandingkan prestasi siswa antara kelas dengan sekolah. Kadangkala, pengajaran yang efektif diharapkan mampu menciptakan keadilan (equity) seperti memperbesar kesempatan pendidikan terutama untuk siswa yang kurang beruntung karena status sosio-ekonominya rendah daripada siswa yang status sosio-ekonominya tinggi. Gerakan sekolah yang efektif bermula dari keadilan sebagai tujuan utama pendidikan. Penelitian

pertama dimulai dalam konteks ini, dan disimpulkan bahwa beberapa sekolah menyajikan kepada siswa berkulit hitam kesempatan yang lebih dan berprestasi lebih baik daripada lainnya. Riset di tahun-tahun berikutnya menunjukkan kekuatan kompensasi dari sekolah yang efektif ternyata tidak terlalu besar (Brandsma & Knuver, 1989a). Sekolah efektif tampaknya memberi manfaat bagi semua siswa. Hal yang sama berlaku pula bagi pengajaran efektif.

Evaluasi dari Program Prioritas Pendidikan di Belanda umumnya menegaskan ide ini. Program tersebut khususnya diarahkan untuk meningkatkan kesempatan pendidikan untuk kelompok minoritas. Sebenarnya, keuntungan siswa yang lainnya sedikit-tidaknyanya lebih banyak pengajaran yang efektif dalam prpgram ini (Weide, 1993). Walau demikian, ada pula bukti riset, yang menyatakan bahwa beberapa faktor-faktor dalam sekolah-sekolah dan ruang kelas hanya menguntungkan kelompok siswa tertentu (Nuttall, et al., 1989). Penelitian evaluasi yang sama di Belanda mengungkapkan beberapa sekolah berprestasi lebih baik di dalam bidang studi tertentu, misalnya pengajaran bahasa.

Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Keefektifan Pengajaran

Ketika faktor-faktor di dalam kelas mempengaruhi prestasi siswa diperhatikan, guru dan kurikulum yang dipakai dalam pendidikan sering disebut. Penelitian korelasi menunjukkan bahwa banyak variabel lingkungan belajar yang berhubungan dengan prestasi siswa. Banyak faktor (mulai dari temperatur di kelas sampai aktivitas-aktivitas guru) bisa mempengaruhi prestasi siswa atau menjelaskan perbedaan prestasi siswa.

Sejak penelitian Coleman et al. (1966), dan Jencks et al. (1972), menjadi jelas bahwa bagaiman utama dari perbedaan prestasi siswa dapat diberi keterangan yang memuaskan dengan perbedaan-perbedaan awal dalam kemampuan, SES, etnis dan jender. Hampir semua variabel ini tidak tampak hanya dengan pengamatan sekilas. Hal ini membawa kepada skeptisisme tertentu dalam ilmu pendidikan dan penelitian pendidikan, dan untuk pasrah di sekolah: dipikir bahwa pendidikan bukan biang masalahnya maka perhatian diarahkan pada faktor-faktor yang mungkin menjelaskan variasi prestasi siswa dan bukan pada praktek pendidikan.

Fakta menunjukkan bahwa kemampuan dan SES merupakan dua faktor yang saling berhubungan, serta berpengaruh besar terhadap variasi prestasi siswa. Pendidikan harus menerima bahwa pengaruh kemampuan dan SES tidak bisa dikesampingkan. Tetapi ada banyak penelitian

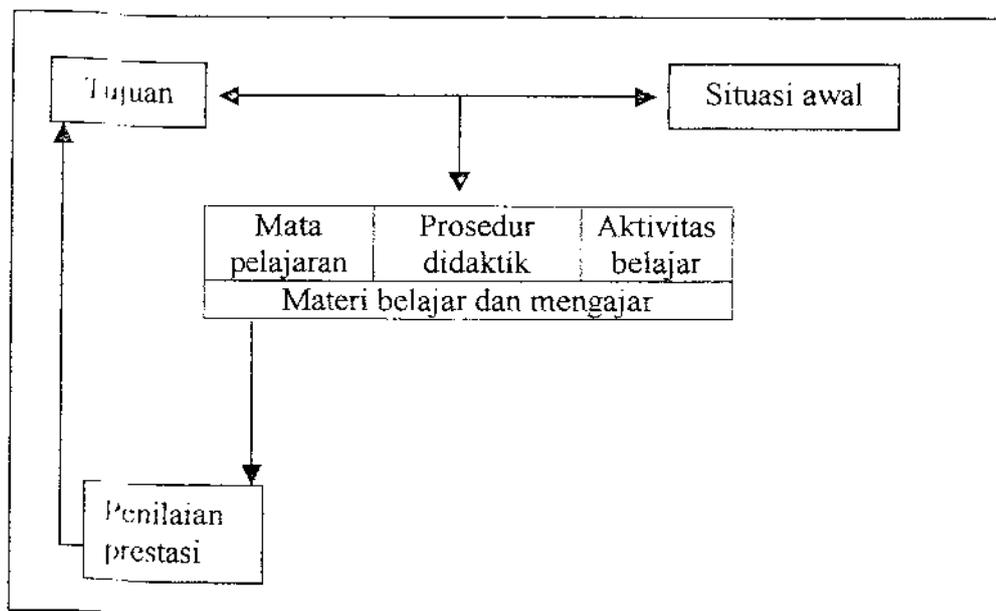
yang membuktikan variasi prestasi siswa di level sekolah masih terjadi walau variable kemampuan dan SES dikontrol. Hal ini mengisyaratkan bahwa sekolah dan guru-guru penting.

Konsep kunci dalam pendidikan, dalam penelitian pendidikan dan dalam hal ini pendidikan di level kelas adalah faktor-faktor yang bisa dimanipulasi; maksudnya dapat diubah lewat intervensi pendidikan untuk meningkatkan kualitas dan *output* pendidikan. Selain kemampuan dan SES, ada beberapa variabel yang dapat menjelaskan variasi prestasi siswa tapi hampir tidak bisa diubah dan ada yang tidak bisa dipengaruhi (misalnya, di mana siswa hidup). Paradigma pengajaran mencoba untuk menempatkan variabel-variabel dan faktor-faktor tersebut dalam sebuah kerangka kerja.

Yang paling penting dalam pendidikan adalah apa yang disebut model preskriptif (pemberian petunjuk/ ketentuan) yang tidak menggambarkan praktek pendidikan dengan menjelaskan pendidikan berlangsung, tetapi menentukan bagaimana seharusnya pendidikan berlangsung. Kebanyakan model-model ini berangkat (menyimpang) dari tujuan pendidikan dan mencoba untuk menganalisis berdasarkan pada karakteristik siswa, bagaimana seharusnya pengajaran berlangsung. Terutama tahun '70 dan 80'an, pengaruh gagasan bahwa tujuan/ sasaran pendidikan menentukan bagaimana seharusnya pengajaran dilaksanakan sangat kuat. Contohnya, Bloom (1963) mengajurkan tujuan-tujuan pendidikan dan secara relatif pernyataan-pernyataan spesifik tentang apa yang seharusnya dicapai oleh pendidikan sebagai alat yang digunakan untuk memberikan arahan pada proses belajar mengajar. Sangat mencolok bahwa setelah penekanan pada tujuan-tujuan pengajaran, di edisi ketiga "Handbook of Research on Teaching" (1986) menunjukkan hanya, satu referensi untuk tujuan dan sasaran-sasaran pendidikan. Mungkin ini adalah akhir yang lain dari rangkaian kesatuan.

Salah satu dari paradigma prespektif yang terkenal adalah model analisis didaktik (De Corte, 1974), yang memiliki beberapa pendahulu leluhur Amerika (gambar 2.2). Model-model tersebut dikritik dengan keras (contohnya Creemers, 1981 dan Westeerhaf, 1989) karena sifat dasar preskriptif mereka. Mereka tidak menggambarkan praktek pendidikan yang sebenarnya, tetapi mereka menggambarkan seperti apa seharusnya praktek pendidikan. Hal ini terlihat dari posisi tujuan dan kegiatan-kegiatan guru dalam model ini. Tujuan merupakan pedoman utama bagi kegiatan guru-guru dan pemilihan isi dan materi kurikulum, kemudian atau sesudah itu pengaruhnya diuji dengan memakai evaluasi.

Dalam praktik pendidikan sehari-hari, tujuan tidak mempengaruhi/ memainkan yang terpenting itu. Setelah penelitian kognisi guru dilakukan/ dijelaskan, guru lebih sibuk dengan isi kurikulum, teknis-teknis materi dan strategi-strategi. Tujuan secara implisit hadir dalam isi atau bahan pelajaran. Siswa harus belajar apa yang diajarkan pada mereka. Perhatian yang tegas/ jelas yang diberikan beberapa tahun yang lalu pada perumusan dan pembuatan atau pembentukan tujuan-tujuan pendidikan di dalam kelas oleh guru tidak didukung dengan praktek pendidikan sehari-hari. Tujuan hadir dalam garis pedoman umum tapi tidak lagi terpenting ketika mereka ada dalam perumusan tujuan pendidikan untuk level kelas. Tujuan sekarang hadir secara implisit, diambil dari isi kurikulum dan bukuteks.



Gambar 2.2 Analisis Didaktik (De Corte et al., 1974)

Tujuan-tujuan pelajaran penting untuk keefektifan dan kemajuan pendidikan di tingkat kelas. Bagian utama dari perilaku guru dan cara guru menggunakan kurikulum, berhubungan dengan tujuan-tujuan pelajaran mereka. Menjaga tujuan-tujuan pelajaran terbukti merupakan metode yang penting untuk meningkatkan keefektifan pendidikan. Tujuan pelajaran bukanlah komponen yang berdiri sendiri dalam proses belajar mengajar. Sebaliknya itu merupakan bagian dari proses belajar mengajar, sebuah cara untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan dan lebih jauh tujuan akhir dari pendidikan. Tujuan-tujuan pengajaran telah menjadi cara-cara untuk

merealisasikan tujuan-tujuan yang lebih berjangka panjang dan juga membentuk dasar untuk mengajar dan sebagai aktivitas-aktivitas guru.

Keefektifan pengajaran juga menyangkut kurikulum, buku pelajaran dan sumber-sumber lain seperti komputer dan media audio visual. Buku pelajaran bersama-sama dengan buku kerja siswa, mempengaruhi apa yang berlangsung dalam PBM di kelas. Pengaruh dari perencanaan dokumen seperti kurikulum, rencana kerja sekolah atau rencana kegiatan-kegiatan yang lain lebih kecil (Van Der Werf, 1988) untuk waktu yang lama dianggap penting dan mungkin menyusun pendidikan dalam kelas dengan hanya menggunakan buku pelajaran. Guru menggunakan buku pelajaran, mengacu pada garis pedoman setepat mungkin dalam rangka mencapai tujuan yang ditentukan oleh buku pelajaran dan kurikulum. Banyak perhatian yang dicurahkan pada implementasi buku pelajaran dan kurikulum. Dalam pandangan ini, pendidikan yang efektif akan dicapai dengan cara merancang kurikulum yang berkualitas lebih tinggi, di mana guru harus menggunakan sesuai dengan maksud para perancang kurikulum.

Tingkah laku guru berhubungan dengan berbagai aspek. Salah satu aspeknya adalah tujuan yang tidak secara langsung tampak di ruang kelas, tapi hadir secara implisit dalam aktivitas-aktivitas guru. Literatur pengajaran, terutama buku pegangan yang dipakai untuk melatih guru sering menerangkan perencanaan kegiatan guru-guru dan evaluasi. Perlu diketahui apakah guru-guru benar-benar melakukan hal ini. Penelitian menunjukkan bahwa pengajaran bukanlah proses yang lurus. Tidak semua yang direncanakan terlaksana, dan tidak semua yang dikerjakan telah direncanakan. Perencanaan, tingkah laku yang nyata dan evaluasi merupakan aktivitas pengajaran yang saling berhubungan erat.

Dalam konteks aktivitas pendidikan di kelas, aktivitas-aktivitas guru bisa dibagi menjadi manajemen dan perilaku pengajaran. Manajemen adalah segala hal yang dilakukan guru untuk mengatur kelasnya agar pelaksanaan pengajaran memungkinkan. Perilaku pengajaran adalah aktivitas-aktivitas guru secara umum, pendekatan-pendekatan didaktik yang memberi ciri pada pengajaran (seperti *discovery learning*) dan beberapa strategi serta teknik pengajaran, seperti memberi pertanyaan-pertanyaan dan menyediakan feedback untuk memperbaiki. Teknik-teknik ini sering dimasukkan dalam pendekatan didaktik secara umum, yang berisi sekumpulan strategi-strategi dan teknik-teknik yang efektif atau teknik-teknik yang sesuai untuk konteks tertentu.

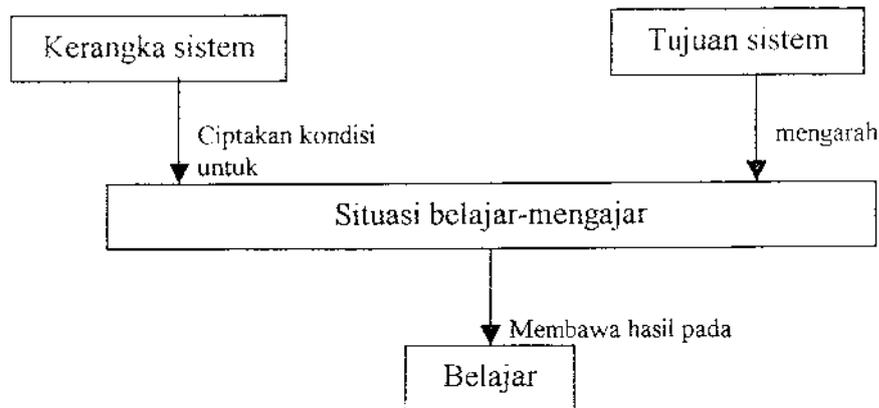
Ada hubungan yang jelas antara ide-ide pendidikan dan strategi serta pendekatan pendidikan. Contohnya ketika tujuan-tujuan efektif tertentu disangka sangat penting, maka

antusias guru, kreatifitas dan tingkah laku efektif akan lebih ditekankan daripada ketika tujuan menggambarkan ranah kognitif dan instrumental, itu juga salah satu bukti dari kuatnya hubungan antara tujuan-tujuan pendidikan, tujuan-tujuan pengajaran dan alat/ cara yang digunakan untuk mencapai tujuan-tujuan tersebut (pengelompokkan dan kurikulum) serta aktivitas-aktivitas guru. Dalam prestasi pengajaran yang efektif komponen-komponen yang berada di ruang kelas tampaknya berhubungan. Kurikulum, prosedur pengelompokkan dan terutama tingkah laku guru, penting untuk pengajaran yang efektif untuk menemukan karakteristik dari komponen-komponen tersebut yang membuat mereka efektif, dan untuk menemukan dalam cara yang bagaimana mereka saling berhubungan.

Pendidikan pada Level Kelas Sebagai Bagian Dari Kompleks Yang Lebih Luas

Pendidikan di level kelas penting untuk prestasi siswa. Proses pengajaran terjadi di kelas, siswa bertatap muka atau berhadapan dengan materi pelajaran di dalam kelas, dan siswa diajar di dalam kelas. Pendidikan di tingkat kelas bukanlah sebuah pulau yang terpisah dari sekolah. Pendidikan di tingkat kelas melekat di sekolah. Di sekolah, pendidikan dipersiapkan diorganisasi/ dikelola oleh guru-guru, di bawah pengawasan kepala sekolah. Di sekolah, kebijaksanaan sikap dari guru muncul, menciptakan rangka kerja untuk tingkah laku guru, meskipun guru tetap bertanggungjawab atas kelas mereka sendiri. Tingkat sekolah sendiri melekat pada sebuah konteks. Konteks ini bergantung pada proses yang terus berlanjut di (tingkat) sekolah dan akhirnya di (tingkat) kelas.

Creemers (1985) menyadur sebuah model yang dikembangkan oleh Lundgren (1979) dan direvisi oleh Hobben (1985), model sederhana ini menunjukkan komponen-komponen yang paling penting dari proses belajar mengajar (gambar 2.3). kerangka sistem sebuah struktur atau susunan PBM. Hal ini meliputi kondisi-kondisi untuk PBM, seperti lingkungan fisik, karakteristik organisasi dan waktu yang cukup untuk pendidikan. Sistem tujuan meliputi rencana-rencana spesifik, tercantum dalam kurikulum yang spesifik, petunjuk tingkah laku guru dan siswa dalam PBM. PBM yang nyata dibuat atas pengaruh restriksi atau pembatasan dan pengaruh-pengaruh yang menuntun dari rangka sistem dan sistem tujuan. Dan kebanyakan merupakan adaptasi dari sistem tujuan. Out-put dari PBM, siswa belajar, penting dalam model ini. Perbedaan dapat dibuat antara realisasi tujuan jangka pendek isi spesifik dan pengaruh pengajaran jangka panjang umum sosial.



Gambar 2.3 Kategori variabel dalam mengevaluasi pendidikan (Creemers, 1985)

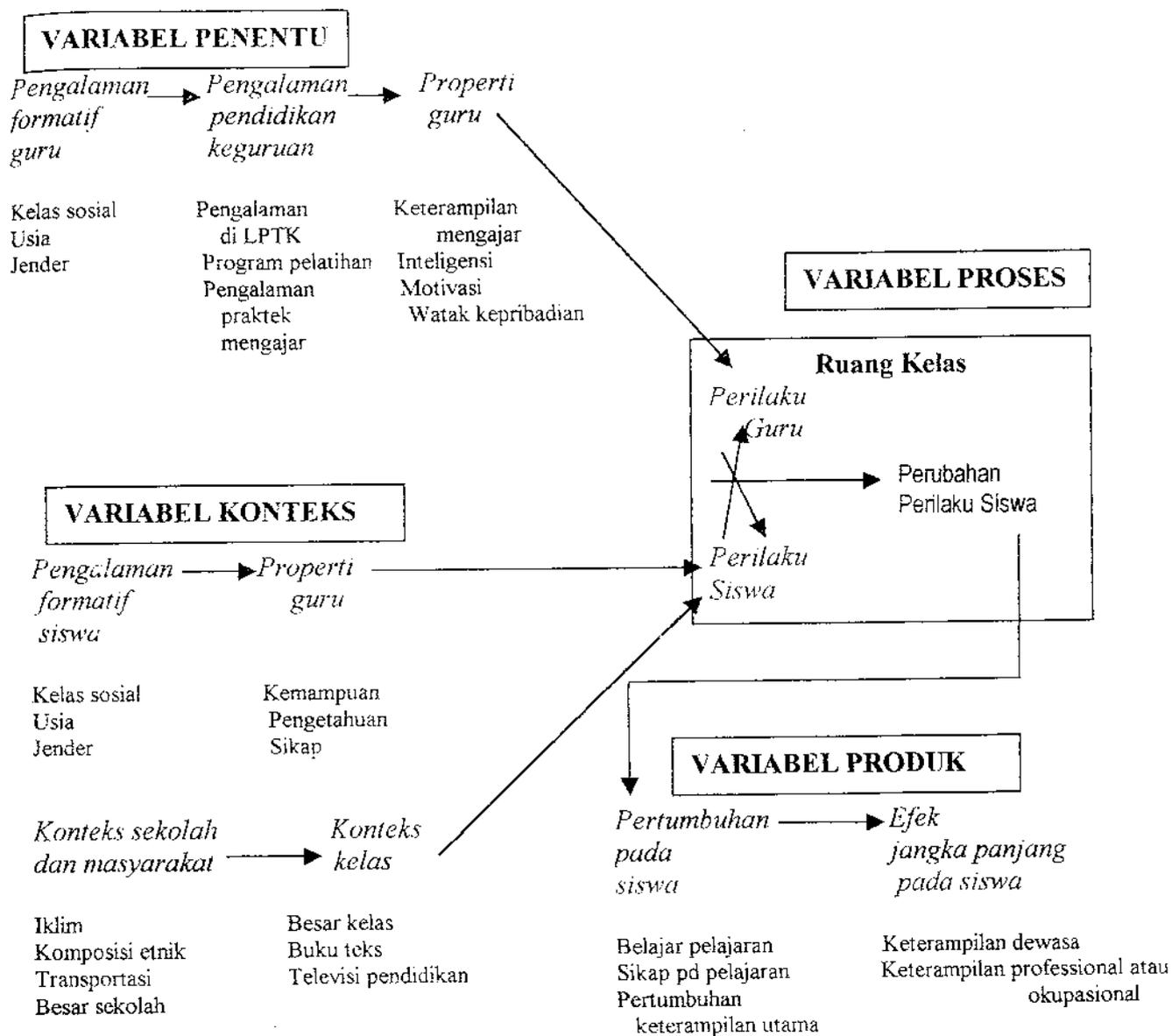
Meskipun model tersebut menetapkan hubungan antara output pendidikan di (tingkat) kelas dan lingkungan eksternal, secara umum itu kurang spesifik tentang sifat hubungan mereka dengan pengajaran dalam kelas. Dunkin dan Biddle (1974) menghadirkan sebuah model untuk pengajaran dalam kelas, berdasarkan model Mitzel (1960). Model tersebut lengkap karena mencakup perbedaan kelompok-kelompok global dari beberapa variabel dan terdapat variabel dalam kelompok tersebut.

Dunkin dan Biddle menyebutkan 4 kelompok variabel :

1. Variabel pertanda, seperti karakteristik guru (pengalaman, pelatihan) dan sifat-sifat yang lain yang mempengaruhi tingkat laku guru
2. Variabel konteks, seperti karakteristik siswa, sekolah, komunitas, ruang kelas (ukuran kelas, buku pelajaran, kehadiran TV pendidikan)
3. Variabel proses, aktivitas guru dan siswa di kelas yang bisa diobservasi
4. Variabel produk, efek jangka menengah dan jangka panjang dan pengajaran siswa, seperti intelek siswa, perkembangan sosial dan emosi.

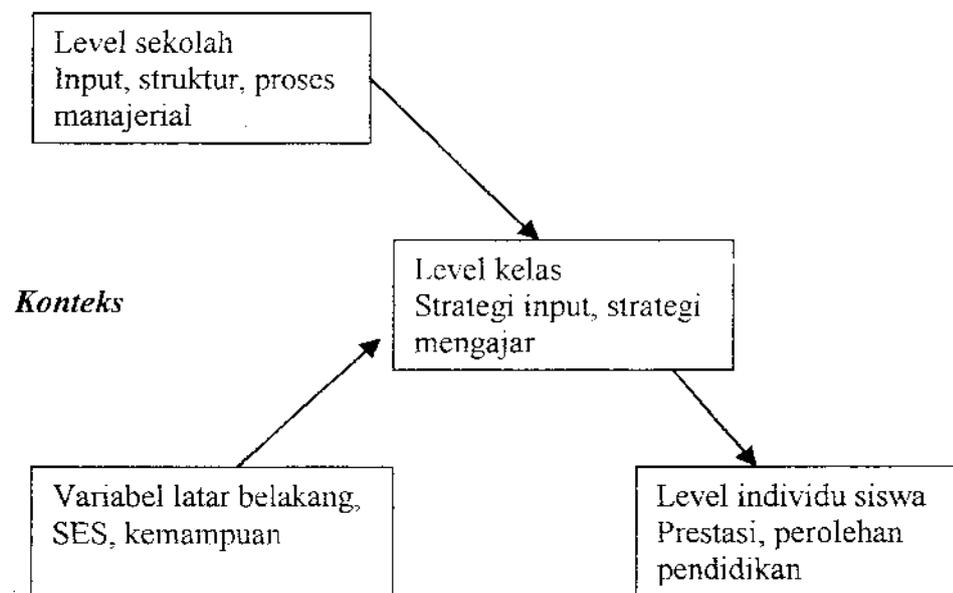
Kelengkapan model ini merupakan sebuah kekurangan, karena tidak jelas apakah variabel-variabel ini penting secara empirik, jika ia pada tingkat apa. Kekurangan dari yang lain dari model ini adalah kecilnya perhatian yang diberikan pada level-level yang berbeda dalam pendidikan, dan model konsentrasi secara eksklusif pada pendidikan di (tingkat) kelas. Variabel sekolah dan komunitas, dan bahkan variabel kelas, diperlukan sebagai variabel kontekstual daripada sebagai variabel proses, yaitu variabel yang bisa mempengaruhi proses dan dalam respek hal itu merupakan bagian dari atau menambah (through-put).

Beberapa komponen, seperti komposisi kelas dan efeknya pada kebijakan sekolah, diletakkan pada level sekolah dan secara konseptual pada jarak dari situasi kelas yang nyata. Pada level sekolah, elemen ini dapat dengan jelas mempengaruhi praktek pendidikan di kelas dalam sekolah. Ada beberapa komponen-komponen yang meskipun jauh dari level kelas tetapi penting bagi keefektifan pengajaran. Kebijakan pendidikan dewan pemerintahan pada level distrik dan level nasional (misalnya kebijakan jabatan guru, tersedianya materi kurikulum, garis pedoman daftar waktu dan garis pedoman pendidikan nasional).



Gambar 2.4 Model studi pengajaran di kelas (Dunkin & Biddle, 1974)

Kyriacow (1985) mengembangkan sebuah rangka kerja dari tiga level analisis yang saling melengkapi untuk menjelaskan pengajaran yang efektif. Pada level permukaan, maksimalisasi waktu belajar dan kualitas pengajaran merupakan faktor dan kunci pengajaran yang menjelaskan out come siswa. Pada level psikologis yang juga penting adalah faktor-faktor yang berhubungan dengan pembelajaran. Pada level paedagogi persepsi dan strategi guru, persepsi dan strategi siswa dan karakteristik pembelajaran tidak jelas bagaimana level-level tersebut berhubungan.



Gambar 2.5 Model multilevel kontekstual untuk keefektifan sekolah (Scheerens & Creemers, 1989)

Scheerens dan Creemers (1989) telah menghadirkan sebuah model yang mencoba menghubungkan beberapa level dari sistem pendidikan, yang berkenaan dengan konstribusi yang memungkinkan dari level-level pada keefektifan pendidikan (gambar 2.5) model tersebut secara formal tidak diuraikan dengan baik. Level yang bermacam-macam membutuhkan spesifikasi yang lebih, khususnya mengenai cara elemen dari satu level bisa menjadi syarat untuk elemen dari level yang lain. Mungkin ada banyak hubungan untuk menentukan daripada yang telah dilakukan sampai saat ini, seperti antara latar belakang karakteristik dengan level sekolah (Bransma, 1993). Bagaimanapun juga, model tersebut memungkinkan kita untuk menghubungkan teori pengetahuan yang berbeda dan teori-teori pendidikan (kebijakan

pendidikan, manajemen pendidikan, organisasi sekolah, pengajaran) dan menyatakan mereka dalam sebuah skema total. Model tersebut juga menunjukkan bahwa pada akhirnya pembelajaran siswa dan out-come pembelajaran atau apa yang dibicarakan pendidikan. Model tersebut juga menunjukkan bahwa faktor-faktor pada level kelas dan level sekolah, sebagaimana dalam level yang lain, tersimpan dalam konteks pendidikan yang spesifik, mempengaruhi pembelajaran siswa dan outcome siswa sebagai tambahan. Pada faktor-faktor latar belakang, faktor-faktor tersebut harus saling berhubungan, misalnya kebijakan-kebijakan pendidikan bertujuan untuk mencapai tujuan-tujuan nasional. Pengevaluasian tujuan-tujuan ini secara sistematis dapat menuntun pada pengembangan dan implementasi kebijakan-kebijakan evaluasi di level sekolah, yang mungkin akhirnya menuntun pada kontrol yang teratur dari prestasi di ruang kelas, dan untuk menggunakan bahan remedial untuk memperbaiki.

Kondisi dan Elemen Pengajaran Efektif

Bentuk yang dipaparkan dalam gambar 2.3 menunjukkan peraturan penting sistem penyusunan dan sasaran dan bentuk kebijakan organisasi pendidikan. Ini diterapkan di Netherland dan pendidikan didesentralisasikan, meskipun begitu organisasi pendidikan dipengaruhi oleh kebijakan nasional. Pemerintah menjaga kualitas dan menilai tugas dari berbagai segi seperti menetapkan hal keuangan dengan peraturan pemeriksaannya, dengan cara memberlakukan inspektur pendidikan. Kebijakan nasional secara tidak langsung memberikan kontribusi kepada pendidikan, dengan pemberian dana kurikulum dan ujian. Memulai dan mempromosikan permasalahan pendidikan yang bisa dipertimbangkan menjadi alat kebijakan baru dan digunakan untuk memberi petunjuk pada organisasi pendidikan. Meskipun tanpa ditentukan dengan keras bagaimana sekolah itu diorganisasikan.

Peraturan pemeriksaan adalah instrumen penting bagi pemerintah nasional. Instrumen mungkin akan menjadi kuat ketika tujuan nasional ditetapkan dan pemeriksaan disesuaikan dengan tujuan ini. Memperhitungkan hasil yang kurang memuaskan pada inovasi pendidikan dalam skala besar pada pendidikan dasar dan khususnya sekolah menengah umum, hal itu akan dipermasalahkan apakah formulasi pendidikan nasional akan berhasil dalam garis pedoman untuk organisasi pendidikan pada sekolah individu. Beberapa peraturan dapat menjadi kuat dan pada intinya ketika kemampuan guru tidak cukup memadai maka mereka akan menggagalkan tujuan nasional.

Di dalam keefektifan pendidikan, peraturan pemeriksaan perkembangan sistem evaluasi dan feedback itu menurut prestasi outcome pendidikan yang dikonstruksikan untuk meningkatkan keefektifan pendidikan. Ketika lebih banyak pengetahuan tentang bagaimana meningkatkan keefektifan sekolah, pengetahuan ini mempengaruhi arah dan kebijakan nasional. Pemerintah dapat meningkatkan keefektifan pendidikan lebih baik dengan peningkatan semangat dan mengembangkan beberapa faktor yang membutuhkan keefektifan, ini pasti akan memberi kontribusi pada perkembangan kebijakan level sekolah untuk meningkatkan keefektifan pendidikan.

Belajar pada sekolah efektif dan evaluasi pada perbaikan kemajuan, pada akhirnya tidak secara total didasarkan pada beberapa variabel sekolah efektif, tapi dihasilkan dari beberapa faktor yang akan meningkatkan keefektifan pendidikan, ini dalam konteks Belanda dan faktor ini sama sekali tidak penting. Dalam konteks Inggris, ini menunjukkan perbedaan dua budaya pada kenyataannya kultur pendidikanpun berbeda di antara mereka. Ada beberapa faktor di antaranya cita-cita yang tinggi hal ini nampak sangat penting bagi kedua negara itu, keterlibatan orang tua secara khusus membantu aktivitas pendidikan, beberapa faktor lainnya di antaranya kepemimpinan pendidikan dan evaluasi yang bagus di sekolah ini menurut peneliti Amerika dan Inggris. Tapi menurut orang Belanda hal itu tidak penting sebagaimana yang diungkapkan Scheerens (1992) secara ringkas hal ini digambarkan (2.1) itu akan menjadi pertimbangan bahwa beberapa elemen seperti struktur belajar, waktu belajar efektif dan kesempatan belajar lebih nampak di kelas daripada di level sekolah. Bagaimanapun karakteristik seperti pengajaran efektif bukanlah salah satunya faktor yang menghasilkan prestasi tetapi hasil dari karakteristik lain seperti kepemimpinan pendidikan.

Selain perbedaan konteks dan kultur mungkin ada dua faktor yang penting bagi kepemimpinan level sekolah, hal ini dalam penelitian Belanda. Dibandingkan dengan Amerika dan Inggris. Pertama, penelitian di Inggris dimulai dengan menggunakan beberapa perkembangan instrumen untuk pengumpulan dan analisis data. Kedua, karakteristik pada level sekolah perbedaannya lebih tajam sebab analisis multi level teori konseptual termasuk dalam penjelasan untuk prestasi sekolah yang berubah di dalam kelas, bagaimanapun konteks kelas tidak cukup untuk kesuksesan karier sekolah. Penyusunan kelas pada level sekolah dibutuhkan dengan baik seperti kebijakan sekolah menekankan orientasi akademis dan disertai dengan cita-

cita tinggi pada prestasi siswa. Dalam level sekolah struktur dan keefektifan pengajaran serta kesempatan untuk belajar sangat diutamakan.

Tabel 2.1

Karakteristik	Konfirmasi Riset Empiris Ganda	Dasar Empiris Meyakinkan	Dasar Empiris Meragukan	Hipotesis
Pengajaran terstruktur	X			
Waktu belajar efektif	X			
Kesempatan belajar		X		
Penekanan berprestasi		X		
- Harapan tinggi		X		
- Kepemimpinan pedagogis			X	
Penilaian kemampuan			X	
Iklim sekolah			X	
Perekrutan staf				X
Prasyarat struktural/organisasi			X	
Karakteristik fisik/materi sekolah		O		
Karakteristik konteks			X	
Stimulus luar untuk membuat sekolah efektif				X
Keterlibatan orang tua	X			

X = pengaruh yang berarti

O = kurang berpengaruh

Sumber: Scheerens (1992)

Belajar Siswa

Semua unsur-unsur yang digambarkan pada bagian sebelumnya menitik beratkan pada peningkatan pengetahuan dan keterampilan siswa. Catatan karakter latar belakang siswa merupakan perbedaan utama dalam prestasi siswa. Di Inggris (Mortimore et al. 1988) dan di Belanda (Brandsma & Knuver, 1989) ditemukan bahwa faktor-faktor pada tingkat sekolah dan ruang kelas dapat menjelaskan antara 9 dan 27 persen jumlah perbedaan pada hasil yang diipit tepat waktu dan kira-kira 20 persen untuk kemajuan di waktu lain (Brandsma, 1993). Penggunaan faktor-faktor dan variabel yang cukup mulai dipelajari dan terus dipelajari adalah penting untuk memanfaatkan bagaian dari perbedaan secara optimal. Seperti pernyataan Carroll (1963), organisasi pendidikan harus berdasarkan pada sebuah teori yang dapat menjelaskan pembelajaran siswa di sekolah yang didukung dengan cukup secara empirik. Pada bagian sebelumnya, pendidikan pada level ruang kelas dipandang dari perspektif peraturan nasional. Untuk mengetahui apabila kegiatan guru efektif, hal ini penting untuk menggambarkan pendidikan pada tingkatan ruang kelas dari perspektif pembelajaran sekolah.

Carroll mengembangkan sebuah teori yang menempatkan bahwa pembelajaran siswa dalam kelas dan sekolah sebagai permulaan. Variabel pada tingkat ruang kelas dilibatkan secara eksplisit pada teori ini. Selanjutnya, tahun 1969 dan 1970 beberapa model penting lain diperkenalkan, seperti Bruner (1966), Bloom (1976), Glasser (1975), Harnisch-Feger dan Willey (1976) dan Bennet (1978). Semua model mengakui bahwa kecerdasan siswa, latar belakang dan motivasi dan sebagai lagi, faktor-faktor instruksional di sekolah sebagai gagasan penting untuk pembelajaran (Haertek et.al 1983).

Beberapa model pembelajaran di sekolah didukung dengan cukup empirik selama dekade waktu lampau. Untuk itu, mereka dapat digunakan sebagai permulaan dari faktor-faktor penilaian yang memberikan kontribusi pada belajar. Lebih jauh lagi, hal ini mungkin juga dapat memperluas model-model pembelajaran di sekolah pada teori pendidikan yang berhubungan dengan pendidikan yang efektif, dengan menambah unsur-unsur di tingkat kelas dan sekolah.

Meskipun semua variasi sikap guru, kurikulum dan prosedur pengelompokan, tujuan akhirnya adalah pentingnya pemusatan pembelajaran siswa. Ketika kita berbicara tentang belajar, kita dapat membedakan antara belajar sebagai suatu proses dan hasil dari belajar. Kita perlu mengetahui bagaimana belajar itu terjadi agar supaya dapat menentukan cara yang dapat kita pakai untuk meningkatkan pembelajaran siswa supaya mencapai tujuan pendidikan yang banyak hasilnya. Secara psikologis berdasarkan penelitian, terutama cukup banyak perhatian diberikan pada teori tentang belajar, tetapi bukan teori tentang pengajaran. Gagne (1963). Sebagai contoh, sehubungan dengan bukunya yang pertama *Handbook of Research in Teaching* yang faktanya pada waktu itu ada 3 kali penelitian tentang pembelajaran dari pada pengajaran, dan hubungan antara teori pembelajaran dan teori pengajaran sangat lemah. Saat ini ada cukup banyak teori atau model-model teori yang memperhatikan pembelajaran siswa di sekolah, sebaik usaha yang menghubungkan teori pembelajaran dan teori pengajaran dalam teori pembelajaran pendidikan, tetapi teori tentang pengajaran tidak berkembang dengan baik.

Pendukung dari teori pembelajaran menyimpulkan tentang bagaimana pengajaran dan perintah seharusnya dijalankan, tetapi hubungannya hampir sangat lemah. Gagne (1977) memberikan deskripsi proses belajar berdasarkan proses informasi daripada teori pembelajaran dan ingatan (memori), tetapi pengajaran sangat tergantung pada prasyarat belajar dan hierarki belajar. Pembelajaran ini, seperti memberikan gambaran perhatian siswa pada apa yang terjadi pada proses pengajaran dan memberikan feedback tentang penampilan mereka, cukup umum dan

harus lebih baik dikhususkan oleh perancang proses pengajaran. Banyak teori tentang pembelajaran, menekankan pada unsur-unsur spesifik dari pembelajaran, termasuk pengaruh motivasi pada proses pembelajaran yang diuraikan oleh Keller (1983), Boekaerts (1988) dan Boekaerts dan Simon (1993).

Beberapa teori, seperti Ausubel (1968) dan Bruner's (1966) perkembangan kurikulum sangat berpengaruh di USA, meskipun kurikulum jarang dicoba dalam praktek pendidikan atau meskipun diuji secara empiris. Gagne (1977), menyimpulkan mungkin benar berkenaan dengan rumusan teori kognitifnya, pengaruh dari teori ini atas praktek pendidikan dan pengajaran adalah kecil. Mungkin pengaruhnya seharusnya kecil, karena model dan gagasan tidak menawarkan banyak kemungkinan untuk penerapan secara langsung dalam praktek pendidikan. Walberg's (1986) dalam teori review of learning (pengulangan pembelajaran) dalam pendidikan juga menunjukkan bahwa meskipun semua hasil teori-teori mempunyai beberapa gagasan yang bagus, teori-teori tersebut tidak cukup mendukung secara empirik, penelitian dan praktek tidak mempunyai gagasan-gagasan yang valid untuk berkembang.

Penerapan ini kurang luas daripada model Carroll. Pada pengembangan modelnya, Carroll mengarahkan secara eksplisit (tegas) pola belajar mungkin berguna untuk pendidikan praktis. Karena elaborasi Bloom dilengkapi dengan sebuah kerangka yang luas (meskipun Carroll, 1989) berpikir hal ini adalah elaborasi yang agak mekanik dan teknik pada tujuan aslinya, pengaruh pada teori pembelajaran pada praktek pendidikan adalah substansial. Model Carroll menyatakan bahwa tingkat perbandingan penugasan siswa adalah fungsi dari rasio jumlah waktu dari waktu siswa yang sebenarnya dihabiskan pada tugas belajar pada seluruh jumlah waktu yang mereka butuhkan. Waktu yang dihabiskan dalam belajar ditetapkan sama seperti ketika variabel yang terkecil.

1. Kesempatan (waktu belajar)
2. Ketekunan (banyaknya waktu siswa untuk siswa yang dengan senang hati menggunakan waktunya secara aktif dalam belajar)
3. Kecerdasan banyaknya waktu yang diperlukan untuk belajar, di bawah kondisi pengajaran yang optimal).

Terakhir kali mungkin mmeningkat karena kualitas pengajarannya sangat rendah dan kurangnya kemampuan untuk memahami lebih sedikit dari pengajaran yang optimal (Carroll, 1963 : p. 730).

Model Carroll dapat dikritik karena lebih banyak pengajarannya daripada model pembelajarannya. Kenyataannya, tidak memberikan informasi tentang bagaimana pembelajaran itu terjadi, hanya belajar membutuhkan waktu dan hal itu tergantung faktor multi level yang saling berhubungan. Sebaliknya, kerangka umum memberikan kemungkinan untuk elaborasi dengan unsur-unsur berbeda lainnya.

Pada saat ini gagasan bagaimana pembelajaran sebagai tujuan dari pendidikan lebih ditekankan. Di samping pengetahuan dan keterampilan, siswa memperoleh strategi belajar. Sebuah strategi memperhatikan pentingnya pengetahuan dan keterampilan untuk menjalankan tugas dan untuk memperoleh pengetahuan. Strategi juga disebut keterampilan meta-cognitive. Keterampilan meta-cognitive terdiri dari kegiatan-kegiatan seperti orientasi, rencana, testing, evaluasi dan refleksi. Dari sebuah review oleh Wang et.al (1990) dapat disimpulkan bahwa keterampilan meta-cognitive dapat diramalkan hasil pembelajarannya. Begitu jauh kita mengharapkan bahwa faktor yang sama dimuat dalam model Carroll menambah kemajuan tujuan pada strategi pembelajaran. Mungkin kualitas pengajaran membedakan antara tujuan yang tidak sama. Karya Authors tentang meta-cognition menyatakan bahwa proses pembelajaran dan strategi pengajaran lainnya yang diperoleh dari meta-cognitive berbeda dari yang diperlukan untuk kemajuan sasaran yang rendah, seperti keterampilan dan pengetahuan (Palincsar dan Brown, 1989; Prawat, 1989). Sebaliknya, Prawat (menekankan bahwa fakta 'biasa' pengetahuan kognitif dan keterampilan dibutuhkan pada kegiatan pembelajaran yang lebih banyak lagi secara langsung pada pengetahuan dan keterampilan meta-cognitive.

Dalam psikologi pendidikan ada beberapa yang menjadi tujuan pokok dengan jelas, sebagai contoh, teori psikologi yang memperhatikan belajar membaca dan belajar matematika. Buku ini memusatkan pada karakter umum dari lingkungan belajar dan proses belajar mengajar, berdasarkan prinsip psikologis umum. Prinsip ini sudah didiskusikan di atas, berhubungan dengan Carroll dan Bloom. 3 prinsip yang penting. Pertama, memperhatikan konstruksi belajar dengan memperoleh keterampilan yang sederhana, dapat memperoleh keterampilan yang lebih banyak. Artinya, bahwa pokok persoalan harus diurut bahwa keterampilan yang mudah dipelajari dulu, karena penguasaan keterampilan mudah diharapkan meningkatkan pelajaran keterampilan yang lebih sulit. Prinsip kedua, dari psikologi pendidikan yang alami, penting untuk proses pengajaran yang efektif adalah feedback. Proses belajar akan terjadi dengan cukup ketika siswa diberitahu kemajuan yang mereka capai dan jika prosedur benar diberikan. Siswa tidak hanya

berkata bahwa mereka menampilkan tugas belajar dengan cukup, mereka juga diberitahu bagaimana kemajuan tugas belajar dapat terjadi. Prinsip ketiga, prinsip umum proses belajar adalah prinsip berlatih, dan prinsip penguasaan materi. Dalam pembelajaran adalah ditentukan oleh individu itu sendiri dan terutama pada permulaan pendidikan di sekolah, berhubungan dengan kecerdasan. Bagaimanapun juga, ketika keterampilan dasar dilatihkan secara cukup, yang mana mungkin secara tidak langsung bahwa siswa yang agak lambat dengan jelas memerlukan banyak waktu daripada siswa yang lebih cepat, waktu yang diperlukan untuk memperoleh keterampilan baru akan menurun secara pelan-pelan, karena siswa belajar menguasai tugas belajar untuk mempelajari tugas baru pada tingkat awal (lihat contoh, Learning Hierarchies).

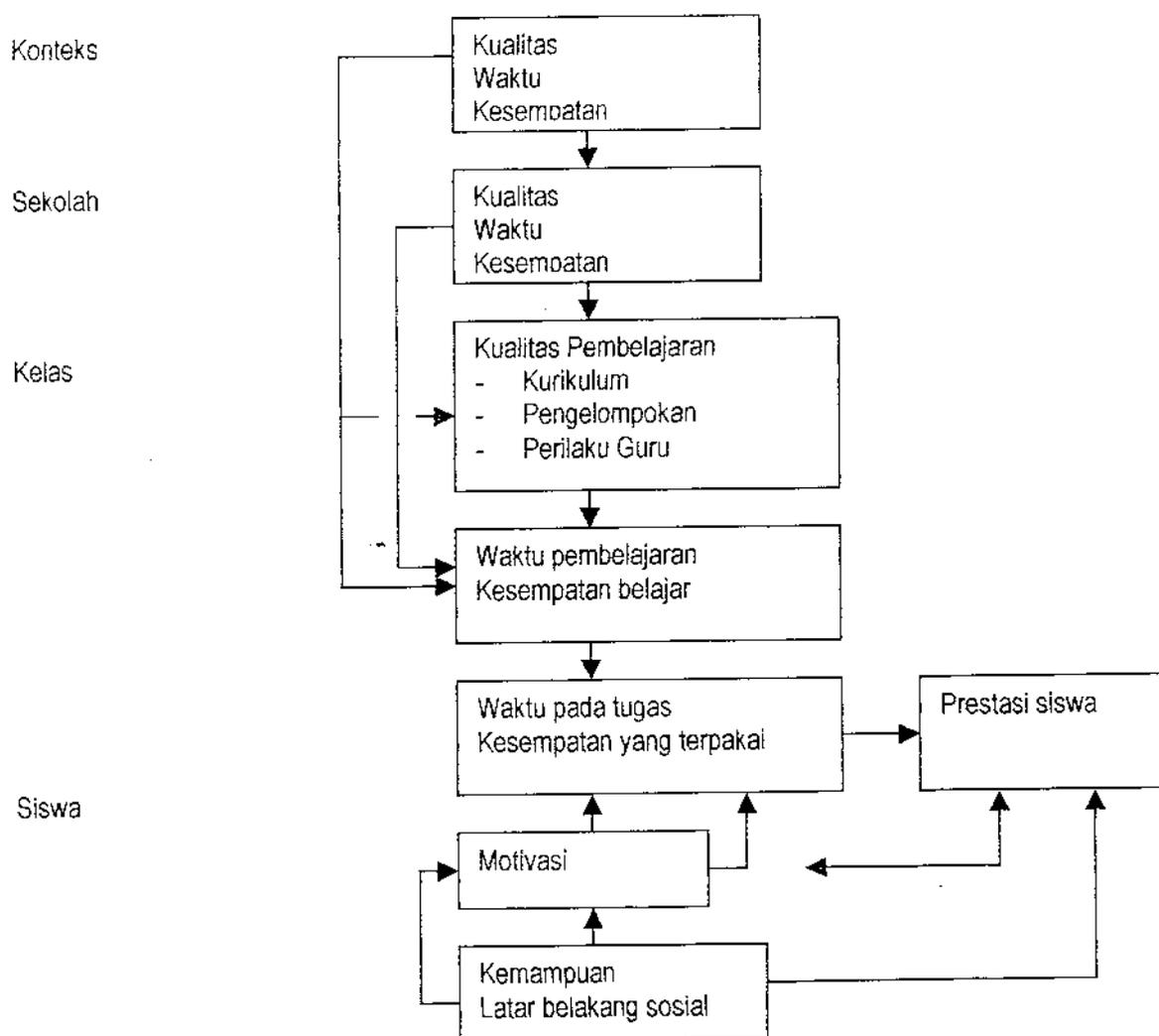
Setelah dirumuskan pada bagian sebelumnya, ketika tujuan utama pendidikan adalah untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan siswa, prestasi keterampilan intelektual adalah penting, tetapi perkembangan belajar ini sendiri, seperti model Carroll yang pokok, adalah lebih penting. Model Carroll menunjukkan faktor penting siswa yang berhubungan dengan sukses dalam belajar, terutama kapasitas dan ketekunan siswa, dan faktor pendidikan seperti kualitas pengajaran, waktu yang dihabiskan dalam belajar dan kesempatan belajar.

Bagian selanjutnya akan memberikan informasi yang lebih banyak pada contoh ini. Untuk pengembangan sebuah model pendidikan yang efektif, sekolah yang efektif dan pada penelitian ini, pengajaran yang efektif, hal ini sangat penting tidak hanya untuk pandangan dari atas ke bawah (dari kebijaksanaan pendidikan yang mempengaruhi sekolah terhadap suasana kelas di mana terjadi pembelajaran), tetapi untuk memulai pandangan dari bawah ke atas (dari pembelajaran siswa terhadap suasana kelas pada sekolah dan kebijaksanaan pendidikan) yang mempengaruhi kelas. Cara proses pembelajaran yang terjadi harus dipertimbangkan. Model Carroll dipilih sebagai dasar teori, karena mempertimbangkan pengajaran dan pengajar secara eksplisit. Dan lagi, beberapa unsur pada model memberikan kemungkinan-kemungkinan untuk kemajuan kondisi pembelajaran atau kondisi proses pengajaran.

Model Konseptual Awal

Elemen-elemen yang didiskusikan pada bagaian terdahulu direfleksikan pada Gambar 2.6. Model ini digunakan pada bab berikutnya (pada kasus penjelasan yang lebih mendalam). Model ini adalah kombinasi komponen-komponen yang beragam yang dapat menyumbangkan prestasi yang lebih besar atau lebih rendah. Sangatlah penting bahwa prestasi belajar dipengaruhi oleh waktu pembelajaran yang efektif dan kesempatan untuk belajar, ditambah pula faktor-faktor

latar belakang siswa. Pendidikan pada kelas (dengan istilah-istilah kurikulum, kelompok dan perilaku guru) dianggap dapat mempengaruhi waktu pembelajaran dan prestasi siswa (langsung atau tidak langsung), melalui perluasan waktu pembelajaran. Bab-bab berikut akan mendiskusikan ciri-ciri yang berhubungan dengan komponen-komponen pendidikan pada tingkat kelas yang dapat meningkatkan keefektifan.



Gambar 2.6 Model Dasar Keefektifan Pendidikan

Faktor-faktor pada tingkat sekolah mempengaruhi pendidikan pada kelas, dengan cara yang sama bahwa faktor konteks sosial pendidikan mempengaruhi tingkat sekolah. Saya berharap komponen-komponen pada tingkat sekolah dan pada tingkat kontekstual mempengaruhi kualitas instruksi, ketersediaan waktu dan kesempatan belajar.

Di samping efek-efek tidak langsung pada konteks dan tingkat sekolah pada proses pendidikan pada tingkat kelas dan waktu pembelajaran efektif, terdapat pengaruh-pengaruh langsung tetapi lemah. Pada waktu belajar akademis tingkat sekolah dan kesempatan untuk belajar melalui pengaruh semua variabel lain pada tingkat sekolah kecuali variabel-variabel siswa. Pada tingkat siswa 2 variabel itu muncul kembali, inilah cara siswa-siswa menggunakan waktunya untuk belajar (waktu pembelajaran akademis) dan kesempatan-kesempatan mereka untuk belajar (kesempatan-kesempatan yang digunakan). Memakai 2 konstruksi ini pada bagian berikutnya.

Model ini menekankan pengaruh-pengaruh variabel dalam proses mengajar dan belajar pada level kelas yang dimanipulasi, seperti kurikulum. Bagaimanapun sangatlah jelas bahwa terdapat variabel-variabel lain yang juga diintegrasikan pada model ini, mempengaruhi prestasi pelajar secara langsung dan tidak langsung (seperti kecerdasan, latar belakang dan motivasi siswa). Meskipun faktor-faktor tersebut dipengaruhi oleh faktor-faktor pada keberadaan yang lebih sedikit. Kemampuan memahami instruksi dipertimbangkan sebagai bagaian faktor kecerdasan/ bakat siswa. Kecerdasan/ bakat siswa akan ditentukan bagian utama prestasi siswa, khususnya ketika tidak terdapat paksaan-paksaan yang diletakkan tingkat-tingkat kemampuan atau perkembangan siswa. Ketika tujuan-tujuan pendidikan diletakkan pada tingkat khusus, sangatlah penting merancang susunan-susunan pendidikan dengan suatu cara di mana siswa-siswa diberi waktu yang cukup untuk mengerjakan tugas-tugas mereka, sesuai dengan tingkat kemampuan mereka.

Esensi model ini adalah bahwa pendidikan pada tingkat kelas, dengan istilah kurikulum, pengelompokan, dan perilaku itu seharusnya dirancang dengan suatu cara di mana proses-proses pembelajaran dapat digunakan sepanjang/ sesuai garis yang dijelaskan di atas, sangatlah. Berikutnya, pada alokasi waktu dan kesempatan untuk belajar, kualitas instruksi yang mempengaruhi siswa. Kualitas kurikulum (contoh) dapat mempengaruhi waktu pembelajaran nyata; kurikulum berkualitas tinggi dipilih untuk kurikulum yang lain yang menurunkan waktu pembelajaran. Kurikulum dapat meningkatkan waktu pembelajaran karena lebih efisien dan karena lebih baik menggunakan penggunaan waktu yang tersedia akan dihubungkan/ digabungkan. Instruksi yang terstruktur menghasilkan capaian-capaian waktu, sedangkan instruksi yang tidak jelas membutuhkan repetisi/ pengulangan.

Bab-bab berikut akan mendiskusikan instruksi efektif yang bagaimana yang sesuai dengan kurikulum, pengelompokan dan perilaku guru, dengan menghubungkan dengan keberadaan yang meningkatkan waktu pembelajaran nyata, di bawah asumsi bahwa waktu pembelajaran menaikkan hasil-hasil pendidikan. Selanjutnya, kontribusi konteks dan faktor-faktor pendidikan pada tingkat sekolah di mana karakteristik instruksi efektif akan didiskusikan. Pada bab berikutnya, banyak tradisi-tradisi penelitian didiskusikan dalam konteks penelitian untuk karakteristik instruksi efektif. Hal ini akan menghasilkan pandangan yang berlebihan dengan elemen-elemen pendidikan pada tingkat kelas di mana hal-hal pada istilah ini mempengaruhi prestasi anak.

Waktu Belajar Akademis dan Kesempatan Untuk Belajar

Pada model Carroll istilah 'waktu' dan 'kesempatan' digunakan keduanya; pada buku, waktu pada tugas dan ekspansi konsep ini (waktu pembelajaran akademis) mengacu pada dimensi 'waktu', tetapi kesempatan mempelajari mengacu pada dimensi isi. Secara bersama, konsep ini menekankan fakta bahwa waktu belajar sangat penting dan kemungkinan-kemungkinan pembelajaran pada rancangan kerja waktu seharusnya ditawarkan. Pada bagaian ini saya akan mendiskusikan konsep-konsep, karena terletak pada akar model dasar keefektifan pendidikan yang dikembangkan pada buku ini.

Waktu Belajar Akademis

Karena hubungan langsung di antara aktivitas-aktivitas guru dan prestasi tidak eksis peneliti-peneliti pada Studi Evaluasi Guru Awal (Berliner et al, 1978; Fisher et al, 1986) memperkenalkan konsep waktu pembelajaran akademis (ALT). Konsep ini akan didiskusikan pertama kali, karena variabel ALT dapat dipengaruhi oleh guru-guru secara khusus dan dihubungkan dengan prestasi siswa

Dari tahun 192 sampai 1978, pengaruh perilaku pada pembelajaran siswa di sekolah-sekolah dipelajari secara mendetail di California. Studi Evaluasi Guru Awal menyelidiki (tidak berhubungan dengan masalah yang dipakai sebagai judul studi) karakteristik kelas dan aktivitas mengajar dari guru-guru yang berpengalaman di mana prestasi siswa dipengaruhi secara positif pada sekolah dasar. Penelitian ini bertujuan memperoleh hasil-hasil yang berguna dalam peningkatan pelatihan guru. Penelitian pada perilaku guru adalah problematis ketika skor tes prestasi digunakan untuk mengukur keefektifan, karena efek-efek pembelajaran di sekolah

ditentukan dengan pengaruh di luar sekolah-sekolah dan karena aktivitas instruksional yang sulit mengambil tempat. Akhirnya skor tes memberikan informasi tentang hasil pembelajaran, tetapi bukan proses pembelajaran itu sendiri. Dengan alasan ini, pembelajaran siswa ditempatkan terbaik di antara perilaku instruksional guru dan hasil-hasil pembelajaran. Oleh karena itu pembelajaran siswa dioperasikan dengan baik sebagai jumlah waktu yang dihasilkan pada suatu hal.

Perhatian yang diberikan pada waktu pembelajaran akademis yang berasal dari model-model yang didiskusikan pada bab ini. Model-model ini (adalah model Carroll dan Bloom tentang pembelajaran sekolah) berhubungan dengan waktu yang dipakai pada pembelajaran. Waktu pembelajaran akademis (ALT = academic learning time) mengacu pada empat aspek; waktu yang dialokasikan (waktu pembelajaran yang dialokasikan pada siswa oleh guru), waktu tugas (waktu siswa dilibatkan pada tugas pembelajaran), nilai error/ kesalahan siswa (tingkat kesulitan tugas) dan relevansi (relevansi tugas khusus, nilai error/ kesalahan siswa rendah dan tingkat relevansi tugas yang diharapkan untuk memperluas prestasi).

Dalam strategi pembelajaran pada instruksi bacaan efektif disusun oleh Marzano et al. (1987). Empat aspek ini diatur kedalam intervensi guru, sehingga banyak studi berhubungan dengan aksi-aksi guru pada bagian khusus kurikulum (berhubungan dengan tes prestasi), waktu pembelajaran siswa berhubungan dengan bagian kurikulum dan angka kesalahan siswa. Relevansi tugas dianggap pada presentasi masalah. Korelasi-korelasi positif muncul di antara banyak aspek ALT dan prestasi. Banyaknya waktu yang dialokasikan berhubungan dengan prestasi bagian yang dites khusus pada suatu kurikulum. Proporsi waktu yang dialokasikan digunakan pada pembelajaran (waktu tugas) yang berhubungan secara positif dengan prestasi. Waktu yang dialokasikan dan proporsi waktu alokasi siswa yang dihabiskan pada pembelajaran (waktu tugas), yang terlihat sangat penting dalam hubungan di antara ALT dan prestasi. Hal ini mengacu pada situasi-situasi kelas biasa dari semua siswa tetapi khususnya pada siswa-siswa yang berisiko. Hal ini digaris bawahi oleh penelitian lain (contoh) oleh Genttinger (1991) pada suatu eksperimen dengan siswa-siswa dengan kesulitan-kesulitan pembelajaran dan Greenwood (1991) dalam studi Longitudinal siswa-siswa SES rendah. Pada tingkat sekolah, keefektifan dapat juga ditingkatkan dengan kebijaksanaan langsung pada waktu pembelajaran akademis (Murphy, 1988, 1992; Levine dan Ornstein, 1989).

Gage (di antara yang lain) mengkritisi konsep waktu pembelajaran efektif karena kekosongan psikologi dan asal-usul kuantitatif. Menurut Gage (1977: 75) sangatlah penting menyelidiki jenis aktivitas yang ditawarkan selama waktu pembelajaran akademis dan penggunaan proses pembelajaran. Meskipun fakta bahwa variabel ALT berdasar pada kritik penelitian, proses produk Shulman (1986) meletakkan/ menggunakan studi evaluasi guru awal dan konsep ALT pada tradisi proses-produk dan menggunakan ALT, sebagai perantara variabel proses-proses pengajaran dan prestasi. Variabel-variabel ALT dapat dilihat sebagai langkah awal dalam mencari proses-proses intermediary/ perantara, seperti proses kognitif aktivitas-aktivitas siswa dan perantara guru. Pada model dasar, variabel-variabel ALT diletakkan sebagai posisi perantara.

Kesempatan Untuk Belajar

Untuk mencapai hasil-hasil pendidikan, siswa-siswa sedikitnya mempunyai kesempatan memperoleh pengetahuan, pemahaman dan pengalaman. Pada suatu kurikulum, menunjukkan bahwa siswa-siswa subyek yang dianggap belajar berhubungan dengan material-material kurikulum. Pada guru, hal ini menunjukkan bahwa mereka menampilkan subyek-subyek ini. Ada beberapa kesempatan bagi siswa di kelas untuk mempelajari subyek-subyek.

Dalam penelitian internasional, presentasi subyek dalam kurikulum dan/ atau oleh guru disebut dengan kesempatan untuk belajar. Penelitian mempelajari pengukuran kesempatan belajar dengan mengecek apakah subyek direfleksikan dalam bagian-bagian tes yang ditampilkan pada pendidikan. Penelitian-penelitian berskala besar sering mengukur kesempatan untuk mempelajari pada keadaan-keadaan yang sederhana dan tidak dapat dipercaya, contoh dengan mengukur tahun-tahun yang dihabiskan pada pendidikan dan dengan melihat kebijaksanaan pada kurikulum sekolah pada topik-topik yang diliputi pada tingkat dimaksudkan bagian-bagian tes dan bagaimana mereka mengajar daerah-daerah kurikulum yang berhubungan dengan bagian-bagian tes. Analisis kurikulum adalah teknik terbaru dalam mengukur kesempatan untuk belajar (Pelgrum, 1989). Observasi kelas adalah teknik yang lebih baik, karena guru-guru tidak selalu berada pada isi-isi kurikulum yang dimaksud, kadang-kadang subyek tambahan ditawarkan lebih atau kurang luas.

Kesempatan untuk belajar termasuk variabel pada studi-studi komparatif (perbandingan) internasional dari asosiasi Internasional pada Evaluasi Prestasi Pendidikan (IEA). IEA bertujuan pada evaluasi pendidikan perbandingan internasional yang meneliti subyek-subyek sekolah. Studi evaluasi yang populer ditujukan pada Matematika, IPA dan lingkungan kelas (Pelgrum, 1989). Kesempatan untuk belajar didefinisikan pada studi-studi ini pada cara-cara yang berbeda. studi-studi pertama didefinisikan seperti apa yang dikatakan guru yang telah ditampilkan pada siswa-siswa mereka, studi yang lebih akhir membuat penggunaan analisis kurikulum dan observasi kelas. Dalam catatan-catatan persiapan pada studi IPA dan Matematika Internasional, kesempatan untuk belajar diperlukan untuk berhubungan dengan proses mengajar dan termasuk karakteristik kualitas mengajar, karena diperkirakan bahwa kesempatan belajar dipromosikan dengan kualitas mengajar (Burnstein, 1993). Namun demikian ketika kesempatan belajar kurang dioperasionalisasikan, hal ini berubah menjadi variabel penting dalam menjelaskan variasi-variasi di antara sekolah-sekolah dan guru. Husen (1967) menyimpulkan bahwa kesempatan belajar adalah variabel yang sangat penting pada studi matematika di IEA. Variabel-variabel guru yang dihitung 5,4 persen dari varian. Bagaimanapun ketika kesempatan untuk belajar dikeluarkan dari analisis proporsi varian yang dijelaskan menurun sampai 0,2 persen.

Variasi-variasi di antara negara-negara dalam kesempatan untuk belajar adalah besar. Hal ini berhubungan dengan masa seleksi dan tingkat peninjauan sistem pendidikan. Kesempatan untuk belajar dan prestasi siswa sangat berdekatan/ berhubungan di negara-negara dengan sistem pendidikan yang dijajaki, seperti di Inggris beberapa tahun yang lalu. Hubungan-hubungan yang lebih lemah ditemukan dan varian pada kesempatan untuk belajar dikurangi. Varian adalah salah satu alasan di antara alasan-alasan yang lain. Oakes dan Lipton (1990) yang mengkritik pencatatan/ peninjauan pada pendidikan Amerika, yang bergantung pada tingkat-tingkat kelas mereka, siswa-siswa mendapatkan kesempatan yang berbeda dalam belajar kelas-kelas dengan kemampuan yang lebih rendah pada sistem pendidikan di Amerika tidak mendapatkan tugas PR dan tugas pembelajaran melibatkan aktivitas pemerintah yang lebih rendah, seperti pengingatan dan mengulang jawaban-jawaban daripada pemikiran kritis dan penyelesaian masalah dan apa yang penting dihilangkan dari kurikulum dan buku teks mereka. Hal ini menyebabkan situasi yang tidak sama di mana siswa-siswa yang membutuhkan kesempatan-kesempatan belajar mendapatkan yang paling sedikit (Oakes dan Lipton, 1990).

Scheerens et al (1989) menyimpulkan bahwa variasi-variasi di antara sekolah adalah lebih kecil di negara-negara dengan sistem komprehensif, di mana tracking/ penjajagan adalah kosong. Variasi-variasi di antara kelas masih ada dan penemuan ini mendukung pandangan di mana keefektifan pendidikan ditentukan oleh instruksi yang efektif. Pentingnya kesempatan untuk belajar pada studi-studi banding internasional diperhatikan oleh studi IEA, contoh dengan studi IPA oleh Walker (1976) dan dengan proyek matematika dan IPA kedua (Pelgrum, 1989). Peneliti-peneliti IEA mengembangkan periode waktu-waktu teknik-teknik memperkirakan kesempatan belajar yang berhubungan dengan evaluasi prestasi pendidikan (Pelgrum, 1989; De Haan, 1991) dan teknik yang sederhana yang tersedia digunakan pada akhir semester atau tahun, guru-guru diminta memberikan evaluasi pada tiap bagian yang termasuk jika tidak? Mengapa? Jika ya, berapa banyak penekanannya? (Anderson, 1991).

Lugthart et al. (1989) menunjukkan pandangan yang berlebihan pada studi-studi yang berhubungan dengan kesempatan belajar dan prestasi siswa (Tabel 2.2). Studi ini memperlihatkan pentingnya variabel 'kesempatan belajar' dalam menghitung variasi-variasi di antara sekolah-sekolah dan guru. Hubungan-hubungan dapat membedakan negara satu dengan negara yang lainnya. Karena hasil-hasil membuat jelas dan mungkin disebabkan oleh derajat individualisasi dalam sistem-sistem sekolah dan pada sekolah yang dihasilkan pada pengambilan subyek-subyek yang berbeda pada kelompok-kelompok yang berbeda pada siswa berbeda? ketika subyek-subyek yang sama ditawarkan oleh populasi siswa total, varian dalam variabel 'kuantitas subyek' yang terkait yang tidak lagi, dan variabel 'kesempatan belajar' menghilangkan tenaga penjelasannya (lihat kasus Swedia dan Finlandia pada penelitian Husen, 1968). Hasil-hasil yang terkait pada variabel lain di tingkat kelas dan atau pada tingkat siswa. Hal ini mungkin penyebab tenaga penjelasan yang lebih kecil dari 'kesempatan untuk mempelajari' ketika varian pada tingkat kelas dimasukkan dengan membandingkan varian-varian yang dijelaskan pada tingkat sekolah.

Siswa-siswa pada kelas yang sama ditawarkan kesempatan belajar yang sama, karena mereka semua diinstruksikan dalam subyek-subyek sekolah dengan jumlah jam yang sama dan karena mereka semua menggunakan kurikulum yang sama, meskipun perkecualian seharusnya dibuat berhubungan dengan prosedur pengelompokan di dalam kelas yang menunjukkan variasi-variasi pada isi kurikulum. Kuantitas subyek ditampilkan oleh guru-guru dan pelajaran-pelajaran

yang tidak berbeda secara substansi ketika kelas-kelas dibandingkan dalam sekolah-sekolah kategori-kategori lain.

Tabel 2.2
Kesempatan Belajar

A. Peneliti : Husen (1967)	
- Sampel	: Jumlah rata-rata 144 sekolah (3.000) siswa di 10 negara (umur 13) IEA
- Metode penelitian	: Regresi ganda pada tiap kelompok umur dan tiap umur
- Level analisis	: Siswa
- Operasional variabel bebas	: Skor rata-rata dari semua bagian-bagian tes kesempatan belajar berbeda dari semua siswa (dinilai oleh guru)
- Variabel terikat	: Prestasi matematika
- Ukuran/ populasi sample	: Jumlah rata-rata sekolah dalam 12 negara (800 siswa) tes pada pendidikan menengah IEA
B. Peneliti : Frend (1984)	
- Sampel	: 144 kelas (tingkat 9) pada 67 sekolah tradisional, 44 Gesaint schule (2 tingkat) 44 Gosaintschule (3 tingkat)
- Metode penelitian	: Regresi semua kelas tiap jenis sekolah
- Operasional variabel bebas	: Isi yang diajarkan/ dipraktikkan. proporsi isi total dari pelajaran-pelajaran
C. Peneliti : Horn dan Walberg (1984)	
- Sampel	: 140 siswa (umur 17) dan NEP (penaksiran nasional kemajuan pendidikan)
- Metode-metode penelitian	: Korelasi dan regresi ganda
- Tingkat analisis	: Siswa
- Operasionalisasi variabel bebas	: Jumlah kursus matematis, tingkat tertinggi kursus matematika
- Variabel terikat	: Prestasi matematika
D. Peneliti : Pelgrum et al (1983)	
- Sampel	: 5.350 siswa (237 guru) 239 sekolah-sekolah menengah kelas 3, IEA
- Metode-metode penelitian	: Korelasi-korelasi
- Tingkat analisis	: Kelas
- Operasionalisasi variabel bebas	: % bagian-bagian yang diajarkan (dinilai oleh guru)
- Variabel bebas	: % bagian-bagian yang benar per kelas, tes matematika
E. Peneliti : Bruggencate et al (1986)	
- Sampel	: 5.165 siswa, 224 sekolah, pendidikan, menengah, kelas 3
- Metode-metode penelitian	: Korelasi-korelasi
- Tingkat analisis	: Kelas
- Operasional variabel bebas	: % bagian-bagian yang diajarkan (dinilai oleh guru)
- Variabel bebas	: Nilai rata-rata per kelas

Dari Lutghart et al. (1989)

Variasi meningkat ketika siswa-siswa berada dalam unit analisis, tetapi karakteristik siswa dihitung dengan proporsi varian yang lebih tinggi dari faktor-faktor/ durasi pendidikan atau jumlah subyek ditampilkan. Perbedaan-perbedaan pada kurikulum dan diekspresikan pada masa instruksi yang dibutuhkan yang merupakan indikasi kuantitas subyek-subyek pada sebuah kurikulum dan kesempatan untuk belajar ditawarkan pada siswa-siswa. Goodlad (1984) menunjukkan rentangan yang besar pada masa yang dimasukkan pada instruksi-instruksi kedua. Dalam sekolah dasar terdapat perbedaan di antara 19 dan 27 jam dari semua instruksi per minggu. Pada jam-jam yang dimasukkan pada semua instruksi dalam sekolah-sekolah yang berbeda, bahasa yang berbeda dan matematika yang menerima banyak perhatian, dengan 54 jam dari waktu instruksional. Dalam daerah kurikulum yang lain terdapat jumlah varian yang besar (dari tanpa memperhatikan sunyek seperti pendidikan fisik/ olah raga dan seni) untuk memberikan waktu yang lebih besar daripada studi-studi IPA dan sosial (Goodlad, 1984).

Analisis-analisis kurikulum Belanda memperhatikan perbedaan-perbedaan yang jelas pada waktu-waktu instruksi dan kuantitas subyek pada instruksi. Contoh jumlah total pelajaran pada kurikulum bahasa Inggris pada sekolah dasar dari 39,6 sampai 71,1 (dengan rata-rata 50,8). Perbedaan-perbedaan pada persentasi waktu rata-rata pada subyek-subyek yang dipresentasikan (berhubungan dengan jumlah total aktivitas-aktivitas seperti grammar (tata bahasa, reading (bacaan), speech (percakapan) dan lain sebagainya lebih dapat dibuktikan; persentasi berbeda dari 22 sampai 60 dengan rata-rata 43 (Edelenbos, 1990).

Hal ini dapat disimpulkan bahwa kesempatan belajar adalah variabel penting yang berhubungan dengan prestasi siswa, khususnya variasi-variasi pada kuantitas subyek yang dipresentasikan pada siswa. Variasi-variasi dapat terjadi di antara jenis-jenis sekolah, dalam kelas-kelas (sebagai hasil prosedur-prosedur pengelompokkan) dan di antara kurikulum dan buku teks yang berbeda (berhubungan dengan jumlah waktu pembelajaran yang diperlukan dan presentasi subyek).

Hubungan di antara presentasi subyek-subyek dan tingkat aspirasi kurikulum pada satu sisi dan tes-tes yang mengukur keefektifan di sisi lainnya membutuhkan perhatian yang lebih, ketika 2 operasionalisasi yang berbeda dari tujuan-tujuan pendidikan, operasionalisasi pada tes untuk evaluasi pendidikan dan operasionalisasi didaktis pada kurikulum dapat diterima (de Groot, 1961) tidak ada hubungan di antara instruksi nyata dan prestasi siswa seperti yang diukur dengan tes. Kadang siswa akan mencapai banyak tujuan-tujuan (melalui kurikulum) daripada

yang diukur dengan tes (atau yang sering terjadi) mereka akan mencapai tujuan-tujuan yang lebih sedikit. Hasil-hasil proyek pendidikan dan lingkungan sosial di Belanda (OSM, Slavenburg et al, 1989) memberikan contoh yang nyata. Pada evaluasi kurikulum yang dikembangkan pada proyek ini, dapat dilihat bahwa siswa menemukan kriteria kurikulum yang menjadi sukses (pada banyak kasus, 80 persen siswa di skor sebesar 80% angka respon yang benar). Tetapi siswa-siswa yang sama tidak mencapai hal yang terbaik seperti pada tes-tes nasional. Tingkat transfer pengetahuan yang rendah pada tes-tes nasional dapat menjelaskan hasil ini, meskipun tingkat rendah dari aspirasi pada kurikulum proyek, (yang lebih rendah daripada hal-hal yang pasti pada prestasi rata-rata pada tes-tes nasional) lebih dapat dijelaskan. Penemuan ini menunjukkan kesenjangan di antara operasional evaluasional/ operasionalisasi tujuan dan maksud-maksud yang menyebabkan klaim bahwa tes-tes merefleksikan isi-isi dan tujuan-tujuan pendidikan, implikasi lain dari studi berkenaan dengan pada perancang-perancang kurikulum, dalam menyusun kurikulum, yang akan berusaha mencapai prestasi tujuan-tujuan nasional.

Argumentasi yang mencolok ditemukan pada hasil evaluasi buku tes Belanda yang berhubungan dengan tujuan-tujuan nasional. Hal ini terlihat bahwa subyek yang penting pada pendidikan dasar, bahasa, hanya untuk 'spelling' (pengucapan) komponen yang cukup relevan dengan materi yang ditawarkan pada siswa-siswa, pada komponen-komponen lain seperti membaca, berbicara, mendengarkan, dan menulis. Tidak dilakukan pada matematika. Persediaan material cukup dan sesuai dengan tujuan-tujuan nasional pada daerah ini. Hasil pendidikan, diukur dengan tes nasional/ tertentu pada akhir kelas delapan (contoh umur 12 tahun) yang sejajar dengan analisis material pembelajaran kecuali pada matematika, pendidikan fisik dan seni-seni ekspresif (seperti menggambar) semua pelajaran lain dan material-material pembelajaran seperti yang tersedia pada buku-buku teks lebih atau kurang cukup dan hal ini meragukan apakah tujuan-tujuan nasional Belanda dapat dicapai dengan pengalaman pembelajaran ditawarkan oleh buku-buku teks (Harskamp & Suhre, 1993; Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994).

Rangkuman

Berkenaan dengan pembahasan dua konsep dasar, pembelajaran dan keefektifan, bab ini menampilkan model dasar keefektifan pendidikan. Model ini menyediakan kerangka awal bagi bab-bab berikutnya yang berhubungan dengan komponen pembelajaran efektif yang lebih detail,

dan menunjukkan kontribusi level-level di atas kelas yang akan didiskusikan pada bab-bab akhir.

Pada bab ini dua komponen fundamental dari model ialah level kelas dan level siswa. Yang esensial pada kedua level ini adalah waktu dan kesempatan yang disediakan dan ditawarkan bagi siswa-siswa dan siswa menggunakan waktu itu sehingga berdampak pada hasil belajar. Dengan cara ini, waktu dan kesempatan memediasi variabel-variabel lainnya.

BAB 9. TEORI KEEFEKTIFAN PENDIDIKAN

Pendahuluan

Perhatian tentang keefektifan pendidikan yang telah diteliti dan dilaksanakan terhadap keefektifan sekolah. Proyek penelitian awal telah dilaksanakan oleh Brookover dan teman-temannya pada tahun 1979, dan Edmonds pada tahun yang sama juga di Amerika Serikat. Di Inggris penelitian yang sama juga dilaksanakan oleh Rutter dan teman-temannya yang menunjukkan bahwa sekolah yang satu dengan yang lainnya memiliki perbedaan tentang outcome sekelompok siswanya. Beberapa sekolah terbukti lebih berhasil dari yang lain dan sekolah tersebut memiliki beberapa karakteristik yang tidak dimiliki oleh sekolah yang tidak berhasil. Pada suatu sekolah, gagasan tentang sekolah yang berhasil meminta perhatian yang serius dan hal itu dapat dimengerti karena menawarkan kemungkinan menjadikan sekolah menjadi lebih baik. Dalam teori dan penelitian pendidikan hasil tersebut telah mendorong untuk menentukan tempat penelitian yang nantinya akan menghasilkan faktor-faktor yang menjelaskan keefektifan pendidikan.

Kemudian munculah kritikan yang serius mengenai metodologi, analisis statistik dan kerangka konseptual tentang penelitian efektifitas sekolah (Purkey dan Smith, 1983; Ralp dan Funnessey, 1983; Reynolds, 1985). Sudah jelas bahwa keefektifan dicapai pada sistem level yang berbeda, terutama pada level kelas di mana pembelajaran berlangsung dan juga pada sistem level yang lain misalnya level sekolah yang hanya memberikan kondisi untuk melaksanakan kegiatan pada level kelas.

Keefektifan pendidikan merupakan sebuah konsep yang penting dalam ilmu pendidikan. Sebuah analisis yang mendalam tentang keefektifan pendidikan menjadikan perbedaan level pada sistem pendidikan untuk diperhitungkan, pada satu sudut dapat dipandang sebagai inti ilmu pendidikan dan penelitian. Penelitian pendidikan dalam hal ini bertujuan untuk menjelaskan berbagai macam outcome pada pendidikan, berdasarkan teori tentang sebab – akibat (Cause and Effect) pada pendidikan. Dalam hal ini, teori keefektifan pendidikan dapat dilihat sebagai sebuah teori yang integral/ utuh tentang pendidikan yang memperhitungkan outcome pendidikan, input, proses dan konteks di mana pendidikan itu berlangsung. Dalam hal ini, konsep keefektifan pendidikan merupakan sebuah tambahan yang baru terhadap penelitian. Sebuah program harus

memiliki pertanyaan yang mengacu pada outcomes dan kriteria pada keefektifan, input, proses, dan konteks.

Pertama, beberapa masalah utama mengenai keefektifan pendidikan akan didiskusikan. Masalah ini sudah dibahas pada beberapa bab pada buku ini, tetapi informasi mengenai *outcome* dan proses pendidikan juga dibahas secara bersama. Pada akhir bab ini komponen dari kerangka teori mulai pada bab 2, dikombinasikan pada bab 4, 5, 6. Dan pada bab 8 diuji kondisi mengenai pengajaran yang berhasil pada level kelas dan level kontekstual. Sekarang kita dapat menggabungkan sebuah contoh yang sudah diintegrasikan penuh. Pada bagian yang lain, suatu studi didasarkan pada hasil penelitian pendidikan. Pada tinjauan mengenai pendidikan/ kajian pada keefektifan pendidikan, kekuatan dan kelemahan akan nampak jelas pada penelitian dibidang ini. Pada bagian akhir dari suatu bab, disertakan beberapa rekomendasi untuk penelitian dimasa mendatang, yang didasari atas gagasan yang diuraikan pada studi ini bersama dengan analisis konseptual dari keefektifan pendidikan.

Outcome Pendidikan: Kriteria, Ukuran dan Stabilitas

Dahulu, studi tentang keefektifan sekolah telah dikritik mengenai kriteria dari keefektifan tersebut. Studi tentang *outcome* pendidikan pada bidang akademik yang merupakan satu-satunya kriteria. Lebih-lebih, ukuran kriteria ini lemah atau tidak baik. Contohnya, jumlah siswa yang melanjutkan dari sekolah Dasar ke Tingkat Lanjut Pertama.

Sekarang ini, kriteria terbaik dari keefektifan pendidikan adalah nilai pendidikan ditambah dengan asal siswa. Konsep ini ditekankan bahwa siswa memiliki kontribusi terhadap pengetahuan dan keterampilan yang didapatkan siswa pada saat masuk sekolah. Untuk menguji keefektifan pendidikan, kita harus memperhitungkan atau melihat latar belakang siswa mengenai pelajaran-pelajaran tertentu yang dipelajari. Hal ini untuk mengukur sifat umum seperti intelektual dan motivasi sebagaimana juga halnya dengan sifat awal mengenai pelajaran-pelajaran yang disukainya, seperti bakat pada matematika, membaca dan lain-lain.

Keefektifan berhubungan dengan tujuan pendidikan. Oleh karena itu, keefektifan pendidikan dibedakan, pada suatu sudut yaitu dari pembelajaran terhadap pengaruh pendidikan yang juga harus melihat *outcome* yang tidak diharapkan seperti hasil dari kurikulum. Pada sisi lain, keefektifan pendidikan dibedakan dari konsep efisiensi pendidikan yang mengaitkan

hubungan antara pengaruh pendidikan dan input pendidikan yang seringkali dihubungkan dengan masalah finansial.

Keefektifan menekankan adanya perbedaan level pada sistem pendidikan memiliki kontribusi terhadap outcome pendidikan level siswa, level kelas, sekolah dan level kontekstual. Dalam penelitian di bidang keefektifan pendidikan harus ditentukan level yang akan dikaji dan faktor-faktor pada berbagai macam level. Kriteria keefektifan meliputi apa yang harus dicapai oleh sekolah dan untuk apa sekolah itu. Keefektifan sekolah dalam penelitiannya telah dikritik karena hanya melihat batasan dari outcomes, seperti kemampuan/ skill dan pengetahuan kriteria untuk keefektifan. Di bawah ini beberapa contoh tentang keanekaragaman outcome tersebut.

- Outcome tradisional, yakni skill dan kemampuan dasar, seperti membaca, menulis dan berhitung. Pada sejarah keefektifan pendidikan, sedikit dapat dimengerti bahwa perhatian yang serius diberikan pada skill dan pengetahuan dasar, karena siswa yang tidak beruntung tidak berhasil pada bidang tersebut (Brookover dan teman-temannya, 1979; Edmonds, 1979).
- Outcome seringkali digunakan untuk keefektifan pendidikan yang merupakan kompensasi terhadap sifat awal (keadilan). Ide datang tentang keadilan dihubungkan dengan kepercayaan pada pergeseran keefektifan sekolah. Berdasarkan penelitian pendidikan sejauh ini yang memiliki hubungan dengan keefektifan, seseorang dapat menyimpulkan bahwa kekuatan pengimbang relatif kecil. Kajian belakangan ini hampir memiliki hasil yang sama dengan evaluasi yang dulu yang disebut dengan program ganti rugi/ pengimbang (compensatory programe). Meskipun keadilan/ persamaan (equity) merupakan sebuah tujuan pendidikan yang sudah lama, ternyata bahwa sekolah tidak memiliki kontribusi yang banyak terhadap penurunan sebelum adanya perbedaan diantara siswa.
- Kemampuan sosial dan sikap, contohnya terhadap sekolah dan terhadap perbedaan pelajaran yang ada di sekolah. Dulunya tidak dikaji secara sistematis. Gagasan dibalik outcome tersebut adalah sekolah seharusnya lebih banyak berbuat daripada hanya sebagai tempat perkembangan akademik, dan sekolah tidak hanya mengembangkan kemampuan akademik dan kognitif, tetapi juga kemampuan sosial dan estetika, dan pada akhirnya seharusnya mengubah sikap yang penting untuk nilai kebenaran pada dirinya tapi dapat juga mengubah outcome.

- Tuntutan kemampuan yang lebih tinggi, seperti pemecahan masalah merupakan kriteria yang berguna bagi keefektifan pendidikan, khususnya bagi tingkatan yang lebih tinggi.
- Pegangan yang sama tentang pengetahuan dan skill meta kognitive, yang menunjukkan pengetahuan siswa dan pengontrolan terhadap proses kognitive mereka dengan cara pengorganisasian, monitoring dan modifikasi dari proses kognitive dan termasuk juga strategi belajar.
- Akhirnya tujuan pendidikan secara luas yang 'baru' dihadirkan/ diformulasikan pada bidang kajian yang berbeda seperti : teknologi pendidikan, kreativitas dan moral tingkah laku.

Hasil beberapa penelitian dapat diinterpretasikan sebagai argumen yang bertentangan dengan adopsi awal berbagai outcome yang terdapat dalam penelitian keefektifan sekolah. Salah satu temuan yang paling mencolok dari penelitian keefektifan sekolah pada tahun-tahun awal adalah kenyataan bahwa sekolah-sekolah yang tidak mengikuti tujuan pendidikan secara luas/ umum tetapi mengikat diri kepada seperangkat outcome akademis yang sempit, memiliki hasil yang lebih bagus/ baik daripada sekolah-sekolah dengan tujuan pendidikan yang luas. Hal ini khususnya menjadi pegangan lagi low-SES School (sekolah dasar SES) (Teddie dan Stringfield, 1993). Rekomendasi tentang pelaksanaan pendidikan dari pencurian waktu atau jam dari mata pelajaran yang lain pada dasarnya dilihat di Belanda, sekolah yang paling inovatif terhadap tujuan pendidikan (menawarkan tujuan yang berbeda dari tujuan yang lama) tidak memberikan hasil yang baik. Sekolah-sekolah tersebut yang mengklaim dirinya berada pada areal perskolahan yang baru, mencapai hasil paling jelek yang bukan hanya pada area pendidikan yang baru, tetapi juga pada bidang atau area tradisi seperti membaca dan menghitung. Dalam hal ini, temuan itu memiliki arti bahwa semakin anda menginginkan atau mengejar sesuatu, maka kecil sekali kemungkinan untuk anda raih (Van Der Wertf, 1988). Saran tentang kualitas (kecerdasan) merupakan sesuatu yang berbeda dari keadilan atau persamaan, dan oleh karena itu kedua tujuan pendidikan tersebut harus dicapai dengan cara atau alat yang berbeda, tidak berpegang berdasarkan empiris. Sebuah argumentasi dapat ditemukan pada penelitian yang dilakukan oleh Van Der Wertf dan Weide (1991).

Tabel 9.1 Nilai Rerata Yang Dicapai Pada Pelajaran Bahasa oleh Siswa Belanda dan Imigran Pada Jenis Sekolah Yang Berbeda

	Kualitas		Keadilan		Kualitas/keadilan		Rata-rata jumlah nilai keseluruhan
	High (n=21)	Low (n=15)	High (n=18)	Low (n=15)	High (n=10)	Low (n=5)	
Siswa Belanda	57	46	50	56	56	50	53
Siswa Imigran	52	43	50	42	54	40	47

Kualitas : Mendapatkan perbedaan (skor rata-rata semua siswa)
 Keadilan : Perbedaan yang jauh (perbedaan prestasi antara siswa Belanda dengan Imigran)
 Dari : Van Der Wertf dan Weide (1991 : 239)

Dalam penelitian atau evaluasi terhadap sekolah prioritas di Belanda. Sekolah dibedakan dari segi kualitas dan keadilan (quality dan equity), di mana mencapai hasil yang sama diantara siswa Belanda dengan siswa imigran. Hasil itu ditunjukkan pada tabel 9.1 yang menunjukkan bahwa siswa Belanda dan Imigran relatif sama baik pada sekolah yang berkualitas tinggi. Prestasi nilai dari siswa imigran lebih tinggi pada sekolah yang berkualitas tinggi tapi pada sekolah (keadilan/ tinggi). Siswa imigran memperlihatkan skor tertinggi disekolah yang memiliki quality dan equity yang tinggi. Begitu juga yang diperlihatkan oleh siswa Belanda. Nilai/skor sekolah yang tinggi pada dimensi quality tetapi rendah pada dimensi equity tidak ditemukan contoh, dan tidak juga sebaliknya. Ini berarti bahwa quality dan equity merupakan dimensi yang tidak perlu diperdebatkan. Temuan ini bertentangan dengan hasil kebanyakan penelitian, yang menunjukkan bahwa equity di negara-negara barat tidak berjalan seiring dengan equity. Contohnya, penemuan pada studi yang dilakukan oleh IEA menunjukkan variasi outcome siswa yang baik sekali yang terjadi pada negara barat dan variasi yang lebih kecil pada negara-negara timur (Walberg, 1989).

Pada sekolah prioritas di Belanda, perbedaan dibuat antara pengajaran dan aktivitas khusus bagi siswa imigran untuk mengurangi jarak perbedaan tingkat pencapaian antara mereka dan siswa Belanda. Tabel 9.2 menunjukkan analisis terhadap sekolah efektif dan non-efektif yang berhubungan dengan dimensi quality dan equity dan dikombinasikan diantara keduanya. Tidak seperti apa yang seseorang harapkan, tidak ada perbedaan antara pengajaran efektif dan aktivitas khusus bagi siswa imigran yang berkaitan dengan ukuran quality dan equity. Kenyataannya, seringkali aktivitas berhubungan dengan pelajaran efektif pada keduanya yaitu high quality dan

high equity (kualitas yang tinggi dan keadilan yang tinggi). Ini berarti quality dan equity tidak sebebaskan mungkin sebagaimana yang disarankan pada daftar berbagai outcome. Dan suatu saat dapat dicapai dengan alat yang sama. Hal ini bertentangan dengan pendapat Nuttall dan kawan-kawan (1989) yang mengatakan sekolah unggulan mengadakan keberhasilan dari kelompok siswa yang berbeda. Hasil yang ditunjukkan pada tabel 9.2 mendukung apa yang disebut dengan *Matthen effect* (Walberg, 1991) mengatakan bahwa strategi belajar siswa yang berprestasi hanya dimiliki oleh siswa yang prestasinya lebih tinggi yang memiliki kemampuan yang cukup baik. Kelihatannya bahwa suatu kebaikan yang dimiliki oleh siswa yang lebih pintar pada pendidikan yang berhasil (sekolah yang baik) dapat juga diambil manfaatnya oleh siswa kurang beruntung (kurang pintar). Dari pandangan peneliti, hal ini masih penting untuk dikaji tentang perbedaan keefektifan.

Tabel 9.2 Perbedaan Antara Guru

	Nilai		Skala
	Kualitas tinggi	Kualitas rendah	
Pendidikan semua kelompok	5,5	4,1	2 – 10
Suasana yang tertib	39,6	36,1	9 – 45
Perbaikan terhadap bahasa	12,6	9,9	3 – 15
Pelajaran bahasa (secara terpisah)	2,6	2,8	1 – 5
Aktivitas bagi orang tua imigran	8,1	9,9	4 – 12
Pendidikan semua kelompok	5,4	4,1	2 – 10
Suasana tertib	40,3	37,9	9 – 45
Metode tertentu/ khusus	2,9	1,5	1 – 5
Orientasi isi	24,9	21,5	7 – 35
Orientasi pada isi	26,6	21,6	7 – 35
Pentingnya tujuan kognitif	40,9	28,0	1 – 100

Beberapa studi menunjukkan tidak adanya hubungan antara akademik dan outcome pendidikan yang baik (Mortimore et al., 1988) atau sebuah hubungan yang negatif (Marsh et al., 1985). Akhir-akhir ini Knuver (1993) dan Brandsma (1993) mempublikasikan hasil penelitian tentang hubungan antara apa yang disebut dengan outcome yang baik dan outcome akademik. Dalam penelitian yang dilakukan orang Belanda tersebut outcome akademik memiliki sebuah

efek pada tingkah laku terhadap berhitung, tingkah laku terhadap sekolah dan pembentukan tingkah laku. Studi ini menyarankan tingkah laku tersebut dan outcome efektif lainnya merupakan hasil dari akademik, outcome hasil penelitian dalam hal ini kelihatannya sedikit tidak konsisten, tetapi dapat disimpulkan bahwa setidaknya ada hubungan antara outcome efektif dan kognitif.

Studi ini mendapat kritikan yang berkenaan dengan outcome, khususnya kritikan dengan kriteria untuk keefektifan dalam pendidikan tidak dipilih dengan baik. Ada beberapa cara untuk masalah untuk mengembangkan instrumen untuk mengukurnya (outcome). Bagi sebuah pandangan secara teori (theoretical perspective) (faktor-faktor apa saja yang memberikan kontribusi tentang outcome yang bagaimana). Ini juga penting untuk memenuhi pengukuran terhadap keefektifan sekolah di kelas. Pada dasarnya, hasil penelitian diatas, bagaimanapun juga kita sebaiknya berhati-hati dalam memilih dan mendefinisikan tentang outcome. Tapi ini satu aspek dari kritikan tersebut.

Hal lain dari kritikan tersebut pengaruh terhadap sekolah yang baik/berhasil tidak begitu berarti. Pada kenyataannya hal ini merupakan sebuah masalah yang lebih umum yang berkenaan dengan pengaruh pendidikan secara keseluruhan yang berkaitan dengan pertanyaan pendidikan apa yang memberi kontribusi kepada siswa yang memiliki karier dalam bidang pendidikan.

Kita ketahui bahwa perbedaan yang paling luas di sekolah yaitu antara siswa yang dijelaskan dengan latar belakang sosial. Hanya sebagian kecil dari perbedaan dapat dijelaskan oleh variabel di sekolah dan tingkat pengajaran (lihat contoh, Walberg, 1984). Perbandingan perbedaan yang ditinggalkan setelah pengawasan attitude/ kecerdasan dan SES pada nilai paling banyak 20%, meskipun berbagai macam perbandingan (bagian) itu tergantung dari studi/ penelitian (dan hal ini menurut prosedur secara statistik). 20% ini hanya sebagian kecil yang termasuk dari faktor-faktor yang telah kita bahas dalam penelitian keefektifan sekolah (kurang dari 1% sampai 2-3% dari keseluruhan perbedaan, meskipun presentase yang lebih tinggi barangkali sering diberikan setelah diputuskan antara perbedaan sekolah dengan 20% antara perbedaan sekolah dilihat sebagai perbedaan secara keseluruhan.

Ketika perbedaan antara sekolah yang berhasil dengan yang tidak berhasil diutarakan dalam hal pengaruhnya pada karier individu dari siswa, ternyata bahwa perbedaan tersebut (meskipun bila perbedaan tersebut sedikit terjadi di Netherland) berarti bahwa adanya perbedaan bagi tiap-tiap siswa antara siswa yang dilibatkan dengan yang tidak dilibatkan pada pendidikan

husus, dalam kelas promosi, dan dalam pilihan sekolah lanjutan. Dengan demikian meskipun ketika memiliki pengaruh yang kecil dalam hal statistik, pengaruh tersebut dapat memiliki arti yang penting sekali bagi karier individu siswa (Bosker dan Scheerens, 1989).

Poin ketiga dari kritikan tersebut adalah pengaruh dari sekolah sedikit tidak stabil. Banyaknya ketidakcocokan antara hasil dan penelitian yang berbeda kebanyakan hubungan antara pelajaran sekolah di kelas agaknya tidak stabil pada sekolah dasar (antara 0,55 dan 0,80) dengan pelajaran pada sekolah lanjutan (antara 0,45 dan 0,75). Terkadang, ketidakcocokan ini semakin banyak. Pada sekolah dasar hubungan telah ditemukan antara 0,10 dan 0,65 dan pada sekolah antara 0,25 dan 0,90 (Bosker, 1991).

Kesimpulannya, masalah pertama dari perkembangan teori tentang keefektifan pendidikan mempengaruhi hubungan dengan outcome pendidikan. Meskipun beberapa argumen yang dibuat yang bertentangan dengan penggunaan semua jenis kriteria, hal ini penting untuk lebih menggunakan kriteria daripada sebelum akan dilaksanakan penelitian untuk menentukan keefektifan, khususnya dalam hal outcome akademik seperti tuntutan kemampuan yang lebih tinggi dan pengetahuan. Meta-kognitif dan kemampuan dari sudut pandang secara teknis keaneka ragaman outcome tersebut memiliki sebuah pilihan karena outcome tersebut mengijinkan adanya analisis tentang faktor kelas dan sekolah yang bertentangan dengan setiap outcome dan hal ini memungkinkan untuk dihubungkan secara statistik dengan berbagai data. Harus selalu diingat bahwa pengaruh pendidikan pada level dan sekolah sedikit sekali tetapi memiliki arti yang penting. Tingkatan kelas bisa jadi diperbaiki oleh sebuah kohesi (kepaduan) yang lebih besar dan konstansi/ kemantapan di dalam sekolah.

Proses Pendidikan : Kontribusi Faktor pada Keefektifan Pendidikan

Teori outcome keefektifan pendidikan bukanlah perhatian utamanya pada kriteria keefektifan outcome atau kriteria keefektifan itu sendiri, tetapi di dalam kenyataannya timbul pertanyaan bagaimana hal itu dapat dicapai dengan baik. Dalam sebuah sistem pendekatan, perbedaan itu dibuat antara input, konteks dan proses (tambahan terhadap outcome) pendidikan. Input terdiri atas semua jenis variabel yang dihubungkan dengan keuangan atau sumber personal, dan latar belakang siswa. Yang dimaksud dengan konteks, sosioekonomi, politik, dan konteks pendidikan sekolah, contohnya petunjuk pendidikan dan sistem evaluasi nasional.

Faktor yang penting terkait dengan proses yang sedang berjalan pada level kelas dan sekolah. pertanyaan tentang kajian dan keefektifan sekolah berhubungan dengan faktor ada dalam sekolah dan kelas yang membuat perbedaan antara sekolah efektif dengan sekolah yang kurang efektif. Dalam kenyataannya, pertanyaan inilah yang melatar belakangi dari pergerakan keefektifan sekolah yang dimulai pada penelitian pertama yang dilaksanakan oleh Brookover dan kawan-kawan (1979) dan Edmonds (1979). Penelitian mereka membuktikan bahwa sekolah berbeda dari sejauh mana sekolah tersebut dapat mencapai hasil terhadap sekelompok siswa. Pada mulanya penelitian keefektifan sekolah bertujuan untuk menemukan faktor yang menyebabkan perbedaan antara sekolah efektif dan kurang efektif. Ditemukan bukti bahwa sejumlah kecil dari faktor-faktor memiliki kontribusi terhadap keefektifan. Faktor yang paling berpengaruh dan terkenal yaitu Model Lima Faktor (Edmonds, 1979). Nantinya, contoh ini dikritik dari sudut pandang metodologi konseptual (Scheerens dan Creemers, 1989), namun di awal studi keefektifan sekolah dan perbaikan sekolah, Model Lima Faktor (dan berikutnya nanti faktor-faktor yang lain) memberikan perhatian yang banyak dari pelaksanaan pendidikan dan pembuatan keputusan. Kelihatannya mudah untuk mengubah sekolah dari sekolah non efektif ke efektif hanya dengan memperkenalkan program, tentang faktor perbaikan, seperti program evaluasi kemajuan siswa di sekolah atau pada pelatihan.

Nantinya hal ini akan menjadi jelas bahwa tidaklah mudah untuk memperbaiki sekolah. Kesimpulan ini mengilhami untuk melakukan penelitian lebih lanjut untuk membedakan antara sekolah efektif dan non efektif. Berbeda dengan penelitian awal, setelah mendapat kritik metodologi, penelitian lebih ditekankan pada survey, memperluas daftar karakteristik dan pendidikan efektif (baik).

Ketika ide tentang sekolah meluas ke berbagai negara, kajian yang sama dilakukan untuk mengetahui apakah ditemukan karakteristik yang sama terhadap pendidikan yang berhasil di negara tersebut. Hasil kajian itu tidak memberikan informasi tentang daftar faktor yang ditemukan pada penelitian di Amerika Serikat. Untuk mengomentari secara umum, di satu sisi ada perluasan daftar karakteristik, dan disisi lain kajian yang sama/tiruan tidak banyak tambahan temuan empiris tentang karakteristik awal. Sebuah pendekatan konseptual telah dianjurkan di mana sebuah kerangka kerja atau teori dapat menjelaskan perbedaan antara pendidikan efektif dan non efektif yang akan menjadi titik awal dari penelitian berikutnya.

Akhir-akhir ini hasil ketiga jenis/ kajian (outlier studies, survey studies dan theoretical studies) sudah mengalami pengulangan (review). Para ilmuwan seperti Creemers dan Knuvers (1989), Creemers dan Lugthart (1989), Reynolds (1989, 1991, 1992), Levine dan Lezotte (1990), Scheerens (1990, 1992), Stringfield dan Schaffer (1991) Creemers (1992) dan Levinne (1992), menyimpulkan faktor-faktor yang membedakan antara pendidikan efektif dengan pendidikan non efektif yang terjadi di kelas dan di sekolah yang masing-masing terjadi di negaranya masing-masing, mereka menghasilkan sejumlah hal yang memiliki hubungan dengan sekolah efektif, berdasarkan 400 jumlah peneliti tentang keefektifan sekolah di Amerika Serikat :

- Sekolah yang mempunyai iklim dan kebudayaan yang produktif)
- Memfokuskan pada perolehan (pengetahuan) siswa dalam hal keterampilan belajar
- Memonitoring kemajuan siswa secara berkala
- Kepemimpinan yang bagus
- Orientasi pengembangan staf pada hal praktis di sekolah
- Penyusunan dan pelaksanaan pengajaran yang efektif
- Ekspektasi yang tinggi terhadap prestasi siswa
- Kemungkinan korelasi yang lain

Daftar umum tersebut terdiri dari hampir semua hal yang dapat ditemukan disekolah-sekolah dan diperluas dengan kemungkinan hubungan/ korelasi yang lain yang dimasukkan kedalam faktor-faktor lain. Contohnya, korelasi penyusunan dan implementasi/ pelaksanaan pengajaran yang baik :

- Pengelompokan yang berhasil dan hubungan pengaturan penyusunan
- Langkah dan penyebaran yang tepat
- Pembelajaran yang aktif
- Pelaksanaan pengajaran yang baik
- Penekanan pada tuntutan pembelajaran yang lebih keras dalam mengakses outcome pengajaran
- Koordinasi pada kurikulum dan pengajaran
- Adaptasi kelas
- Mencari waktu untuk reading, bahasa dan matematika

Secara keseluruhan, ratusan korelasi tentang keefektifan dipaparkan dalam kajian korelasi banyak sekolah dan variabel diikutsertakan, dengan begitu meskipun korelasi yang kecil dapat memiliki arti penting. Dalam kajian outlier, sedikit sekolah dan kelas tetapi banyak faktor biasanya dipelajari. Selalu ada beberapa variabel yang kelihatannya membedakan antara jumlah sekolah-sekolah yang sedikit tersebut. Barangkali itulah sebabnya, pada kajian replikasi/ tiruan sejumlah faktor tidak dimunculkan. Sebuah studi di Inggris yang dilakukan oleh Mortimore, et al. (1989) hanya 12 faktor yang dapat ditemukan yaitu :

- Staf dipimpin kepala sekolah
- Keikutsertaan wakil kepala sekolah
- Keikutsertaan guru
- Konsistensi diantara guru
- Pembelajaran yang terstruktur
- Lingkungan kerja yang terpusat/ work centred environment
- Fokus terbatas di dalam topik bahasan
- Komunikasi yang maksimal antara gurudan siswa
- Pemeliharaan dokumen
- Partisipasi orang tua
- Sebuah kondisi yang kondusif

Semua faktor tersebut dapat dibandingkan dengan faktor-faktor yang disebutkan oleh Levine dan Lezotte, namun Mortimore dan kawan-kawan menemukan jumlah faktor-faktor yang lebih sedikit. Sedikit diantara faktor-faktor yang ditemukan oleh peneliti Amerika tidak membuktikan tidak memiliki hubungan keefektifan. Pada kedua belas faktor yang merupakan hasil kajian orang Belanda meskipun lebih sedikit faktor-faktor yang dapat ditemukan untuk membedakan antara sekolah efektif dan sekolah non-efektif, beberapa di antaranya memberikan bukti dari kelima faktor-faktor yang diutarakan oleh Edmonds (Scheerens, 1992). Scheerens dan Creemers (1989) menyimpulkan tuntutan adanya suasana, frekuensi evaluasi, orientasi prestasi, penghargaan yang tinggi dan pengajaran langsung kelihatannya memberikan kontribusi terhadap keefektifan di Belanda. Akan banyak keterikatan dari keefektifan yang didukung oleh penelitian empiris, tetapi untuk interpretasi dan pengertian keefektifan pendidikan kita

memerlukan ide yang menyeluruh, sebuah kerangka kerja konseptual yang akan dikembangkan pada bagian yang lain.

Kerangka Kerja Konseptual

Pusat perhatian pada bagian ini ialah pada kesatuan elemen-elemen dari kerangka kerja konseptual keefektifan pendidikan. Perkembangan sebuah kerangka kerja konseptual merupakan sebuah kontribusi penting terhadap penelitian keefektifan pendidikan, karena kerangka kerja konseptual dapat memberikan petunjuk pola/ desain penelitian dan interpretasi hasil-hasil pada berikutnya. Berdasarkan teori-teori dan penelitian yang telah dilaksanakan sejarah ini, hal ini memungkinkan untuk membuat sebuah daftar faktor-faktor yang menjanjikan bagi keefektifan pendidikan yang harus diperhitungkan dalam mengembangkan sebuah teori. Menjadi bukti bahwa 'time on task'/ waktu yang digunakan dalam mengerjakan latihan-latihan dan kesempatan belajar merupakan variabel-variabel yang penting yang dapat menjelaskan outcome siswa. Pemilihan variabel-variabel (yang bersifat menjelaskan) daftar korelasi, seperti yang telah disebutkan pada bagian-bagian sebelumnya yang telah tersedia.

Belakangan ini, beberapa contoh keefektifan sekolah telah dikembangkan. Ide utama di belakang semua contoh dari keefektifan sekolah adalah untuk membedakan antara level-level dalam pendidikan. Semua contoh, termasuk setidaknya level individu siswa, level kelas dan level sekolah, dan lebih tingginya tingkatan pada contoh memberikan kondisi apa yang terjadi pada tingkatan-tingkatan di bawah ini (lihat gambar 2.5). Faktor-faktor pada level-level yang lebih tinggi memberikan kontribusi terhadap outcome atau memberikan kondisi apa yang akan terjadi pada tingkatan-tingkatan lebih bawah. Hal ini berarti bahwa bukan hanya satu level yang termasuk hasilnya tetapi kombinasi dari beberapa level. Semua contoh tersebut berdasarkan perkembangan dari contoh yang dikemukakan oleh Carol tentang pembelajaran di sekolah, yang mana waktu yang dibutuhkan untuk menguasai tujuan pendidikan dipertimbangkan/ dilihat sebagai sebuah fungsi dari karakteristik siswa, seperti bakat dan motivasi dan kualitas pendidikan. Kebanyakan dari contoh-contoh yang dikembangkan sejauh ini agak lebih detail pada level kelas.

Pada level kelas sekolah, pemilihan variabel tidaklah terlalu jelas. Berdasarkan ide ini tentang bagaimana level sekolah dapat menyediakan kondisi untuk level pengajaran. Didalam contoh QAIT-MACRO (Stringfield dan Slavin, 1992). Faktor-faktor tersebut merupakan tujuan yang tepat, perhatian terhadap fungsi-fungsi akademik, koordinasi, rekrutmen dan pelatihan, dan

organisasi. Pada contoh yang diutarakan oleh Scheerens (1990), orientasi prestasi, organisasi sekolah dalam hal kepemimpinan pendidikan dan konsensus (kesepakatan umum), kualitas kurikulum sekolah dalam cakupan isinya, bentuk dan pola, dan sebuah tuntutan suasana/ kondisi merupakan hal-hal yang harus dibedakan. Tetapi bagaimana faktor-faktor ini mempengaruhi apa yang terjadi pada level kelas, antara level kelas-kelas yang sama dan antara kelas yang berbeda, masih tidak jelas. Contoh pengajaran yang diberikan oleh Creemers (1991), membedakan antara variabel kurikulum sekolah dengan variabel organisasi. Schubungan dengan ide terhadap sebuah hubungan formal antara kelas dan level sekolah yang merupakan konsep dari konsistensi, kohesi, costancy (ketetapan) dan kontrol, yang telah diperkenalkan sebelumnya.

Variabel utama, perkecualian bakat dan motivasi siswa, pada level siswa waktu dan kesempatan merupakan variabel yang mereka untuk mencapai tujuan. Pendidikan pada level kelas menyediakan waktu dan kesempatan bagi pembelajaran. Kualitas pengajaran juga memberikan kontribusi terhadap keefektifan pendidikan, tetapi disokong oleh waktu dan kesempatan yang dipengaruhi oleh kualitas pengajaran. Pada level sekolah dan kelas, variabel memiliki hubungan dengan waktu, kesempatan dan kualitas yang memberikan kondisi (yang mengkondisikan) keefektifan pengajaran. Dalam hal ini, semua level saling mempengaruhi satu dengan lainnya, yang dapat menjelaskan selain ketergantungannya dan pada akhirnya memberikan kontribusi terhadap prestasi siswa. Semua kerangka kerja yang telah dikembangkan berdasarkan pembahasan pada bab ini, dapat digambarkan pada gambar 9.1. di bawah ini akan diberikan penjelasan lebih lanjut tentang contoh tersebut.

1. Level Siswa

Latar belakang siswa, motivasi dan bakat merupakan suatu hal yang sangat menentukan prestasi mereka. Waktu yang dihabiskan untuk mengerjakan latihan merupakan waktu yang dihabiskan siswa, tetapi juga oleh waktu yang disediakan oleh sekolah dan oleh proses pada tingkat sekolah dan level kelas. Time on taks (waktu yang digunakan untuk mengerjakan tugas) merupakan waktu yang sesungguhnya untuk melibatkan diri dalam pembelajaran, tetapi waktu ini harus diisi dengan kesempatan belajar. Kesempatan belajar tersebut terkait dengan pengadaan, meteri pembelajaran, pengalaman dan latihan-latihan di mana siswa dapat memperoleh pengetahuan dan keterampilan. Kesempatan pembelajaran merupakan pelaksanaan pengajaran untuk mencapai pendidikan, tetapi tes merupakan pelaksanaan evaluasi untuk mencapai tujuan yang sama. Dalam kaitan ini, seseorang dapat berbicara tentang cakupan isi dari

kurikulum. Disini dibuat sebuah perbedaan lagi antara kesempatan yang disuguhkan pada proses pengajaran dan pemanfaatan siswa untuk menggunakan pengetahuan yang ada.

2. Level Kelas

Sebagaimana halnya waktu dan kesempatan, kualitas pengajaran menentukan outcome pendidikan. Berdasarkan teori dan penelitian empiris, hal ini menentukan untuk menilai kemampuan karakteristik yang efektif terhadap kualitas pengajaran di kelas seperti kurikulum, prosedur pengelompokan dan perilaku guru. Dalam kaitannya dengan kurikulum ada beberapa hal yang dapat diperhatikan, antara lain :

- Kejelasan dan tuntutan tujuan dan isi
- Struktur dan kejelasan isi
- Pengelola/ pengatur yang bagus (advance organizer)
- Materi untuk mengevaluasi outcome siswa, umpan balik dalam perbaikan pengajaran

Beberapa hal yang terkait dengan prosedur pengelompokan :

- Belajar tuntas
- Kemampuan pengelompokan
- Pembelajaran kooperatif, yang semuanya tergantung pada :
 - a. Perbedaan materi
 - b. Materi untuk dievaluasi, umpan balik dan perbaikan pengajaran

Beberapa hal yang terkait dengan sikap atau tindakan guru antara lain :

- Manajemen dan ketertiban serta suasana nyaman
- Pekerjaan rumah
- Pengharapan yang tinggi
- Penentuan tujuan yang jelas
 - a. Batasan tujuan
 - b. Penekanan pada skill dasar
 - c. Penekanan pada pembelajaran kognitive dan transfer
- Struktur/ penyusunan/ pemolesan isi
 - a. Tuntutan tujuan dan isi
 - b. Advance organizer
 - c. Penggunaan pengetahuan awal

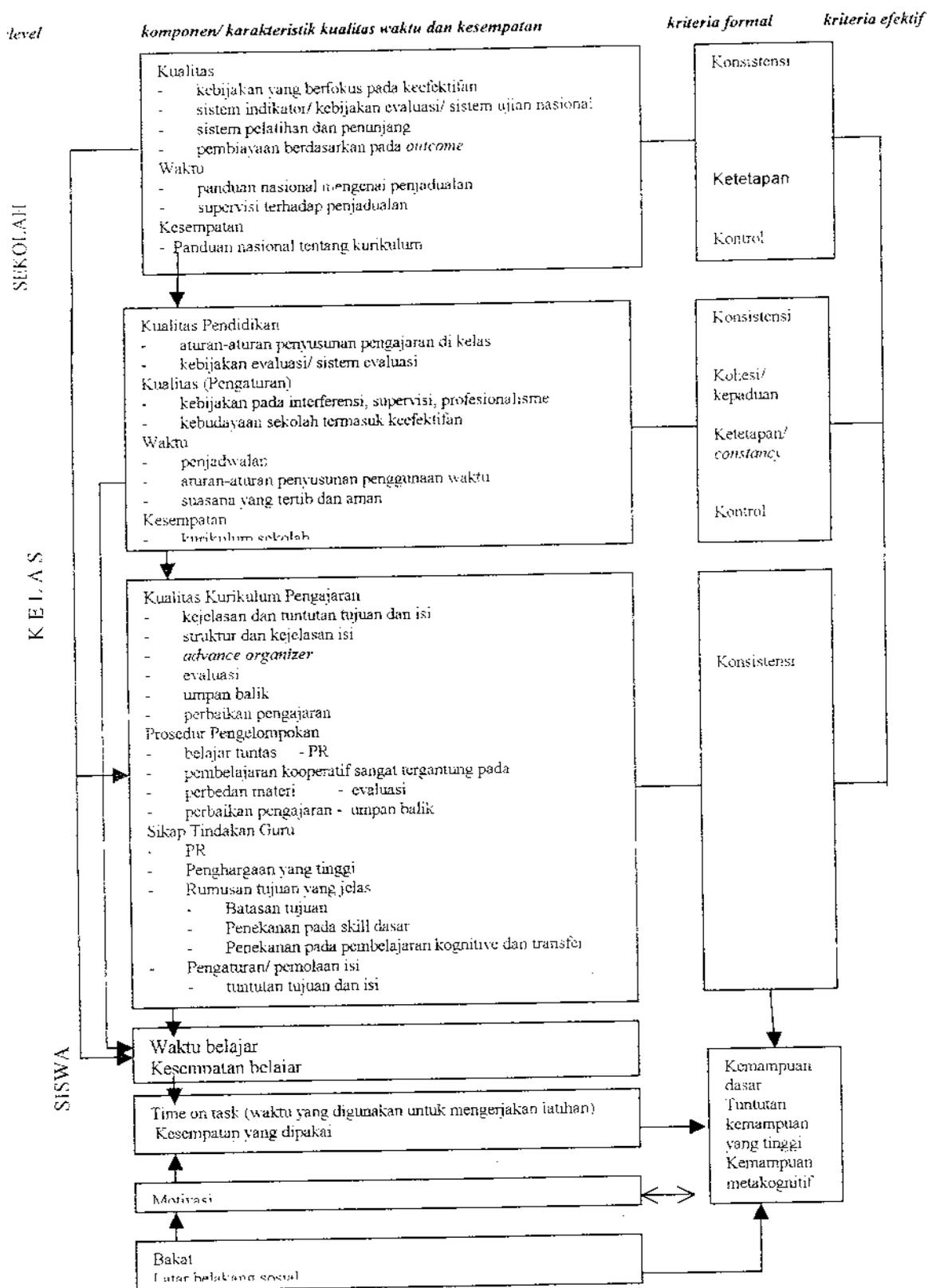
- Kejelasan presentasi/ penyajian
- Pertanyaan
- Latihan langsung setelah presentasi materi baru
- Evaluasi, umpan balik dan perbaikan pengajaran

Nyata sekali bahwa guru merupakan komponen utama dalam pengajaran pada level kelas. Mereka menggunakan kurikulum dan melaksanakan prosedur pengelompokan didalam kelas. Bagaimanapun juga, guru membutuhkan materi kurikulum yang harus ditetapkan dengan menggunakan prosedur pengelompokan.

3. Level Sekolah

Melihat daftar faktor-faktor efektif (Levinne dan Lezotte, 1990, Scheerens, 1992, Reynolds, 1993), sudah jelas bahwa kebanyakan faktor-faktor (seperti tuntutan suasana di sekolah atau mengevaluasi prestasi siswa pada level sekolah) merupakan refleksi (tayangan) indikator kualitas pengajaran, waktu dan kesempatan belajar di level kelas. Karena kurangnya penelitian yang menganalisis sekolah dan dan kelas dalam suatu rencana, sulit sekali untuk mengatakan bahwa kontribusi faktor-faktor tersebut diperhitungkan bagi berbagai level siswa ketika mengontrol faktor-faktor level kelas. Dalam hal ini banyak faktor yang ada di sekolah yang agaknya kurang berarti ketika faktor tersebut tidak jelas hubungannya dengan faktor-faktor kelas. Bila faktor-faktor tersebut benar-benar memiliki pengaruh terhadap prestasi siswa, hal ini masih tidak jelas, bagaimana pengaruh dan bagaimana pengaruh itu diartikan. Pada contoh, semua faktor yang ada pada level sekolah diartikan sebagai kondisi pada faktor-faktor level kelas. Definisi ini membatasi pemilihan bahwa faktor-faktor level sekolah dikondisikan hanya dalam faktor-faktor tersebut dan langsung kualitas pengajaran, waktu dan kesempatan belajar. Pada level sekolah kita dapat membedakan kondisi kualitas pengajaran yang terkait dengan aspek-aspek pendidikan:

- Aturan dan persetujuan mengenai semua aspek pengajaran dan kelas, khususnya materi kurikulum, prosedur pengelompokan dan perilaku guru dan konsekuensi di antara poin-poin di atas



Gambar 9.1 Model Komprehensif Tentang keefektifan Pendidikan

- Kebijakan evaluasi dan sebuah sistem pada level-level sekolah untuk mengecek prestasi siswa, untuk menghindari masalah-masalah pembelajaran, atau untuk memperbaiki masalah-masalah yang ada, termasuk tes rutin, pengajaran pengulangan, penyuluhan siswa dan pemberian PR.

Dalam kaitannya dengan aspek-aspek organisasi pada level sekolah, ada beberapa kondisi yang penting dalam kualitas pengajaran, yaitu :

- Kebijakan sekolah mengenai intervensi dan supervisi guru, kepala sekolah dan kepala departemen, dan kebijakan sekolah untuk memperbaiki profesionalisme guru yang berada di bawah standar
- Budaya sekolah yang mendukung keefektifan sekolah

Kondisi-kondisi waktu pada level sekolah :

- Perkembangan dan ketentuan jadwal pelajaran dan topik
- Aturan dan kesepakatan mengenai alokasi waktu, termasuk kebijakan sekolah tentang PR, ketidakhadiran siswa, dan penundaan pelajaran
- Pemeliharaan suasana yang tertib dan aman, serta nyaman di sekolah

Kondisi-kondisi untuk kesempatan belajar, rencana kerja sekolah

- Perkembangan dan ketersediaan kurikulum, rencana kerja sekolah
- Kesepakatan tentang misi sekolah
- Aturan dan kesepakatan tentang bagaimana mengikuti kurikulum, khususnya yang berkenaan dengan transisi dari satu kelas ke kelas lain atau dari satu level ke level lain (Creemers, 1994).

Pada level sekolah konsekuensi di antara komponen-komponen tersebut yang masih berada dalam satu cakupan dengan yang lainnya merupakan sebuah kondisi yang penting bagi pengajaran. Semua anggota team sekolah harus peduli akan hal itu. Oleh karena itu, diciptakan adanya suatu keterpaduan. Creemers (1991) mengemukakan pentingnya kelangsungan dalam semua kondisi yang telah disebutkan di atas. Berarti bahwa sekolah tidak harus merubah aturan-aturan dan kebijakann setiap tahun. Hal ini menunjukkan ketetapan prinsip, membandingkan faktor-faktor level sekolah dari tahun ke tahun. Prinsip pengawasan tidak hanya ditujukan

terhadap evaluasi prestasi siswa, tetapi terhadap suasana yang aman dan tertib di sekolah. Pengontrolan juga ditujukan kepada guru itu sendiri dan tanggung jawab yang lain yang terkait dengan keefektifan.

4. Level Konteks

Komponen-komponen yang sama seperti yang disebutkan sebelumnya, kualitas, waktu dan kesempatan belajar dapat dibedakan pada level konteks. Kualitas dimaksud dengan kondisi-kondisi berikut :

- Kebijakan nasional yang memfokuskan pada keefektifan pendidikan
- Ketersediaan sebuah sistem indikator dan atau sebuah kebijaksanaan nasional terhadap evaluasi atau sebuah sistem tes nasional
- Sistem pelatihan dan dukungan yang mempromosikan sekolah-sekolah efektif dan pengajaran efektif
- Pembiayaan sekolah berdasarkan outcome

Waktu merujuk kepada petunjuk nasional yang berkaitan dengan jadwal pelajaran sekolah dan supervisi perawatan/ kelangsungan jadwal tersebut. Kesempatan belajar merujuk kepada petunjuk nasional dan aturan-aturan yang terkait dengan perkembangan/ kemajuan kurikulum, rencana kerja sekolah, dan kegiatan pada level sekolah, contohnya kurikulum nasional.

Jelas bahwa pada level yang berbeda, khususnya pada level konteks, sumber juga penting namun sumber harus dijelaskan sebagaimana halnya dalam contoh, yaitu : ketersediaan materi, guru dan komponen-komponen pendukung pendidikan yang lain yang ada di sekolah dan di kelas. Pada level khusus, konsekuensi, ketetapan (keteguhan) dan pengontrolan merupakan karakteristik formal yang penting, menekankan pentingnya karakteristik materi yang sama setiap waktu dan menekan pentingnya mekanisme untuk memperjelas keefektifan.

Penelitian dalam Keefektifan Pendidikan

Pada bab ini dan bab terdahulu dibahas penelitian tentang keefektifan pengajaran. Intinya pembahasan tersebut adalah merekomendasikan tentang bagaimana menciptakan pengajaran lebih efektif. Prinsip utamanya dalam mengombinasikan komponen-komponen pengajaran dan khususnya untuk mendapatkan kesamaan karakteristik dalam setiap komponen pengajaran untuk

meningkatkan pengaruh secara keseluruhan. Pengaruh ini nantinya ditingkatkan dengan melihat kondisi keefektifan dalam level sekolah dan pada level konteks. Sebuah teori telah dikembangkan berdasarkan konsep waktu, kesempatan dan kualitas yang secara bersamaan membawa perbedaan level-level keefektifan.

Fase berikutnya dan ini merupakan sebuah fase yang menemani semua teori perkembangan untuk mencari bukti empiris. Untuk maksud tersebut kami memerlukan desain yang bagus dari survei studi sebagaimana halnya dengan case study, dengan penekanan pada pengukuran berbagai *outcome* dan penekanan pada proses di level kelas dan sekolah. Langkah pertama dapat berupa analisis, kedua mengenai ketersediaan data yang cukup untuk menguji contoh. Topik dalam bidang penelitian keefektifan pendidikan. Contohnya :

- Kombinasi karakteristik yang baik dari komponen pengajaran dalam hal tersedianya pengaturan yang efektif
- Hubungan antara level-level yang terkait dengan waktu, kesempatan dan khususnya kualitas pengajaran
- Hubungan antara pengaturan (dalam suatu organisasi) dan sistem pendidikan pada level sekolah yang terkait dengan keefektifan
- Adanya berbagai keefektifan dalam sekolah (terkait dengan keefektifan sekolah pada level kelas), yang menunjukkan analisis penelitian terhadap karakteristik keefektifan formal.

RUJUKAN

- Ackerman, W.I. (1954) 'Teacher Competence and Pupil Change', *Harvard Educational Review*, 24, 278-89.
- Aker, J.J.H. Van Den (1988) *Ontwerp en Implementatie Van Natuuronderwijs* (The Design and Implementation of Science). Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Alexander, R. (1992). *Policy and Practice in Primary Education*. London : Routledge.
- Allan, S. (1991). 'Ability-Grouping research Reviews : What do they say about grouping and the gifted', *Educational Leadership*, 48 (6), 60-5.
- Anderson, L.M., Evertson, C.M. and Brophy, J.E. (1979). 'experimental study of effective teaching in first-grade reading groups'. *Elementary School Journal*, 79 (4), 193-223.
- Anderson, L.W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris : UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Anderson, L.W. and Block, J.H. (1987). 'Mastery learning models'. In M. J. Dunkin (ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 58-68. Oxford : Pergamon Press.
- Arlin, M.N. (1984). 'Time, equality, and mastery learning'. *Review of Educational Research*, 54(1), 65-86.
- Ascencio, C.E. (1984). 'Effects of behavioral objectives on student achievement : a meta-analysis of findings'. *Dissertation Abstracts International*, 45, 501A (University Microfilm No. 084-12499).
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology : A Cognitive View*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Ax, J. (1985). *Planningsgedrag van leraren* (Planning behavior of teachers). Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Bangert, R. L., Kulik, J. A. and Kulik, C. L. C. (1983). 'Individualized systems of instruction in secondary schools', *Review of Educational Research*, 53 (2), 143-58.
- Barber, B. (1986). 'Homework does not belong on the agenda for educational reform', *Educational Leadership*, 43 (8), 55-7.
- Barker Lunn, J.C. (1970). *Streaming in the Primary School*. Slough : NFER.
- Barr, R. and Dreeben, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago : University of Chicago.
- Bashi, J., Sass, Z., Katzit, R. and Margolin, J. (1990) *Effective Schools from Theory to Practice : An Intervention Model and Its Outcomes*. Jerusalem : Nevo Publ. Ltd.
- Batenburg, th. A. Van (1988). *Een evaluatie van taalmethoden* (An Evaluation of language curricula). Groningen : RION.
- Bennett, N. (1987). 'Changing perspectives on teaching-learning processes in the post-Plowden era'. *Oxford Review of Education*, 13 (1), 67-79.
- Bennett, N. (1998). 'The effective primary school teacher : the search for a theory of pedagogy'. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 19-30.
- Bennett, n. and Carre, C. (eds) (1993). *Learning to Teach*. London : Routledge.
- Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, A. and Wilkinson, B. (1984). *The Quality of Pupil Learning Experiences*. London : Lawrence Erlbaum Associate.
- Bennett, S.N. (1978). 'Recent research on teaching : a dream, a belief, and a model'. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-47.
- Berg, G. van den (1987). *Effectief evalueren : een empirische studie naar de doelmatigheid van aanwijzingen voor de ecaluatiepraktijk* (Effective evaluation : an empirical study on the effectiveness of guidelines for evaluation practices). Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Berliner, D., Fisher, C., Filby, N. and Marliave, R. (1978). *Executive Summary of Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco : Far West Laboratory.
- Berman, P. and Mclaughlin, M. (1978). Federal programs Supporting Educationaal Change; Vol. VII, *Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA. Rand Corporation.
- Berman, P. and Mclaughlin, M. (1978). Federal programs Supporting Educationaal Change; Vol. VIII, *Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA. Rand Corporation.
- Block, J.H. (1970). *The Effects of Various Levels of Performance on Selected Cognitive, Affective and Time Variable*. Chicago : University of Chicago Press.
- Block, J.H. and Burns, R.B. (1976). 'Mastery learning'. In L.S. Shulman (ed), *Review of Research in Education*, Vol. 4, pp. 3-49. Itasca, IL : Peacock.
- Blok, H. (1992). 'De grootte van het schooleffect in het basisonderwijs : een analyse op basis van vijf jarr Eintoets Basisonderwijs' (The size of school effects in primary education : an analysis based on five year of results on the final test of primary education). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17 (6), 343-54.

- Blok, H. (1992). 'De grootte van het schooleffect in het basisonderwijs : een analyse op basis van vijf jaar Eintoets Basisonderwijs' (The size of school effects in primary education : an analysis based on five year of results on the final test of primary education). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18 (6), 331-42.
- Bloom, B.S. (1963). "Testing cognitive ability and achievement". In N.L. Gage (ed), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 379-97. Chicago : Rand McNally.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York : McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1984). 'The 2 sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring'. *Educational Researcher*, 41, 4-16.
- Boekaerts, M. (1988). 'Emotion, motivation and learning'. *International Journal of Educational Research*, 12 (3), 227-346.
- Boekaerts, M. and Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie : Psychologie van den leerling en het leerproces* (Learning and instruction : psychology of the student and the learning process). Assen : Dekker & Van de Vegt.
- Bonset, E. H. (1987). *Onderwijs in heterogene groepen : een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie* (Teaching in heterogeneous groups : a case study on Dutch-language instruction in a widely heterogenous first grade of secondary education, and a literature review on heterogeneity and grouping within classes). Purmerend : Muusses.
- Borich, G.D. (1988). *Effective Teaching Methods*. Columbus, Ohio : Merrill.
- Bosker, R.J. (1991). 'De consistentie van scooleffecten in het basisonderwijs' (The consistency of school effects in primary education). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16 (4), 206-18.
- Bosker, R. J. (1992). *De stabiliteit en consistentie van schooleffecten in het basisonderwijs* (The stability and consistency of school effects in primary education). Enschede : Universiteit Twente.
- Bosker, R. J. and Scheerens, J. (1989). 'Issues in the interpretation of the results of school effectiveness research'. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 741-51.
- Bosker, R. J. and Scheerens, J. (1994). 'Alternative models of school effectiveness put to the test'. *International Journal of Educational Research*, in the press.
- Bosker, R. J. and Vries, A.M. de (1982), *Het aanbod van leerwegen op de experimenten middenschool* (Adaptive instruction in experimental comprehensive schools). Haren : RION.
- Bosker, R. J. and Vries, A.M. de (1982), *Het aanbod van leerwegen op de experimenten middenschool* (Adaptive instruction for students in four experimental comprehensive schools). Haren : RION.
- Boyd, W. and Rawson, W. (1965). *The Story of the New Education*. London : Heinemann.
- Braak, L.H. (1974). *Geïndividualiseerde onderwijssystemen : constructie en besturing* (Individualized systems of education : construction and management). Eindhoven : Technische Hogeschool.
- Brandsma, H.P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs* (Characteristics of primary schools and the quality of education). Groningen : RION.
- Brandsman, H.P. and Knuver, J.W.M. (1989a). 'Organisational differences between Dutch Primary schools and their effect on pupil achievement'. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers and T. Peters (eds). *School Effectiveness and improvement. Proceedings of the First International Congress, London*, pp. 199-212. Groningen/Cardiff : RION/University of Wales.
- Brandsman, H.P. and Knuver, J.W.M. (1989b). 'Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic'. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 777-88.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P. and Schweitzer, J. (1979). *School Systems and Student Achievement : Schools Make a Difference*. New York : Praeger.
- Brooks, B.D. and Kann, M. E. (1993). 'What makes character education programs work?' *Educational Leadership*, 51 (3), 19-21.
- Brophy, J. (1988a). 'Educating teachers about managing classrooms and students'. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J. (1988b). "Research on teacher effects : uses and abuses". *The Elementary School Journal*, 89 (1), 3-21.
- Brophy, J. and Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching : A Developmental perspective*. Boston : Allyn & Bacon.
- Brophy, J. and Good, T.L. (1974). *Teacher-Student Relationships : Causes and Consequences*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. and Good, T.L. (1986). 'teacher behavior and student achievement'. In M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3 rd edn. Pp. 328-75. New York : Macmillan.

- Bruggencate, C. G. ten, Pelgrum, W. J. and Plomp, T. (1986). 'Eerste resultaten van de Second IEA Science Study in Nederland' (First results of the second IEA Science Study in the Netherlands). In W. J. Nijhof and E. Warries (eds), *De opbrengst van onderwijs en opleiding* (Outcomes of education and training). Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Bramer, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York : Norton.
- Burnstein, L. (1993). 'Indicators of opportunity to learn in the third international mathematics and science study'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Carlsen, W.S (1991). 'Questioning in classrooms : a sociolinguistic perspective'. *Review of Education Research*, 61 (2), 157-78.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1989). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*. New York : Carnegie Forum on Education and the Economy
- Carroll, J.B. (1963). 'A model of school learning'. *Teachers College Record*, 64, 723-33.
- Carroll, J.B. (1989). 'The Carroll Model : A 25 Year retrospective and prospective view'. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Cahill, J.S. (1967). *Learning to Read : The Great Debate*. New York : McGraw-Hill.
- Cheng, Y.C. (1993). 'Profiles of organizational culture and effective schools'. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Chrispeels, J. (1992). *Purposeful Restructuring : Creating a Culture for Learning and Achievement in Elementary Schools*. London : Falmer Press.
- Clark, C.M. and Yinger, R. J. (1977). 'Research on teacher thinking'. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-394.
- Clark, C.M. and Yinger, R.J. (1979). 'Teacher thinking'. In P.L. Peterson and H.J. Walberg (eds), *research on Teaching*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Cohen, D. K. and Grant, S.G. (1992). 'America's children in their elementary schools'. *Daedalus*, 122(1), 177-207.
- Cohen, P.A. (1981). 'Student ratings of instruction and student achievement : a meta-analysis of multisection validity studies'. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Cohn, E. and Geske, T. G. (1990). *The Economics of Education*, 3rd edn. Oxford : Pergamon Press
- Coleman, J. S., (Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. and York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs* (Input and output of primary education). The Hague : Staatsuitgeverij.
- Creemers, B.P.M. (1983). 'Paradigma of alibi : een reactie op "Herorientatie in het onderzoek van het onderwijzen"' (Paradigm or alibi : comments on 'A new orientation in research on teaching'). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 8 (6), 270-2.
- Creemers, B.P.M. (1985). 'De verdere ontwikkeling van de onderwijskunde' (Development of educational science). *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, vorming en Onderwijs*, 1(1), 30-9.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie : een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas* (Effective instruction : an empirical contribution to improvement of education in the classroom). The Hague : SVO.
- Creemers, B.P.M. (1992 a). 'School effectiveness, effective instruction and school improvement in the Netherlands'. In D. Reynolds and P. Cuttance (eds), *School Effectiveness : Research, Policy and Practice*. pp. 48-70. London : Cassell.
- Creemers, B.P.M. (1992 b). 'School effectiveness and effective instruction : the need for a further relationship'. In J. Bashi and Z. Sass (eds), *School Effectiveness and Improvement. Proceedings of the Third International Congress, Jerusalem*, pp. 105-32. Jerusalem : The Magnes Press.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. and Knuver, A. W.M. (1989). 'The Netherlands'. In B.P.M. Creemers, T. Peters and D. Reynolds (eds), *School Effectiveness and School Improvement. Proceeding of the Second International Congress, Rotterdam*, pp. 79-82. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Creemers, B.P.M. and Lugthart, E. (1989). 'School effectiveness and improvement in the Netherlands'. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers and T. Peters (eds), *School Effectiveness and improvement. Proceedings of the First International Congress, London*, pp. 89-103. Groningen/Cardiff : RION/University of Wales.
- Creemers, B.P.M. Hoeben, W. Th.J.G. and Westerhof K.J. (1981). 'De functie van leerplannen bij onderwijzen en leren : een andere ingang voor curriculumonderzoek' (Curricula in searching and learning : another perspective for curriculum research). In B.P.M. Creemers (ed), *Onderwijskunde als opdracht* (Educational science as a mission). Groningen : Wolters-Noordhoff.

- Creemers, B.P.M. Reezigt, G.J. and Werf, M.P.C. van der (1992). *Development and Testing of a Model for School Learning*. Groningen : RION.
- Creemers, B.P.M. Hoeben, W. Th. J.G. Peschar, J.L. and Snippe, J. and Snippe, J. (eds) (1993). *Wat is onderwijsonderzoek waard? (The value of educational research)*. De Lier : Academisch Boeken Centrum
- Croli, P. (1988). 'Teaching methods and time on task in junior classrooms'. *Educational Research*, 30 (2), 90-7.
- Croks, T.J. (1988). 'The impact of classroom evaluation practices on students'. *Review of Educational Research* 58 (4), 438-81.
- Dar, T. (1981). *Homogeneity and Heterogeneity in Education : Interaction between Personal Resources and the Learning Environment in Their Effect on Scholastic Achievement*. Jerusalem : Hebrew University Institute for Innovation in Education.
- Darling-Hammond, L. and Goodwin, A.L. (1993). 'Progress toward professionalism in teaching'. In G. Cawelti (ed), *Challenges and Achievements of American Education*. pp. 19-52. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davidson, N. and Wilson O'Leary, P. (1990). 'How cooperative learning can enhance mastery teaching'. *Educational Leadership*, 47 (51), 30-3.
- De Corte, E., Geerlings, C.T. Lagerwijn, N.A.J., Peters, J.J. and Vandenberghe, R. (1974). *Beknopte didaxologie (Didaxology)*. Groningen : H.D. Tjeenk Willink.
- Delamont, S. (ed). (1987). *The Primary School Teacher*. London : Falmer Press.
- Doyle, W. (1984). 'How order is achieved in classrooms : an interim report'. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (3), 259-77.
- Doyle, W. (1986). 'Classroom organizational and management'. In M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, pp. 392-431. New York : Macmillan.
- Druva, C.A. and Anderson, R. D. (1983). 'Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome : a meta-analysis of research'. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 467-79.
- Dunkin, M.J. and Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York : Holt, Rinehart & Wiston.
- Dusek, J.B. and Joseph, A. (1983). 'The bases of teacher expectations : a meta-analysis'. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-46.
- Edelenbos, P. (1988). *Evaluatie Engels in het basisonderwijs (Evaluation of English language instruction in primary education)*. Groningen : RION
- Edelenbos, P. (1990). *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken (A comparison of courses for English in Dutch primary education)*. Groningen : RION.
- Edmonds, R.R. (1979). 'Effective schools for the urban poor'. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Eisner, E.W. (1979). *The Educational Imagination : On the design and Evaluation of School Programs*. New York : Macmillan.
- Eisner, E.W. (1987). 'Why the textbook influences curriculum'. *Curriculum Review*, 26 (3), 11-13.
- Eisner, E.W. and Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Elley, W.B. (1992). *How in the World Do Student Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Emmer, E., Evertson, C. and Anderson, L. (1980). 'Effective classroom management at the beginning of the school year'. *Elementary School Journal*, 80 (5), 219-31.
- Entwistle, N.J. (ed) (1990). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London : Routledge.
- Evertson, C.M. and Emmer, E.T. (1982). 'Effective management at the beginning of the year in junior high classes'. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-98.
- Fend, H. (1984). 'Determinanten von Schulleistungen : wie wichtig sind die Lehrer?' (Determinants of school achievement : how important are teachers?). *Unterrichtswissenschaft*, 12(1) 68-86.
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L. and Dishaw, M. (1980). 'Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement : an overview'. In C. Denham and A. Lieberman (eds), *Time to Learn*. Washington, DC : National Institute of Education.
- Flaners, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Filinders, D.J. (1987). 'What teachers learn from teaching : educational criticisms of instructional adaptation'. Doctoral dissertation submitted to the Graduate School of Education, Stanford University.
- Fontana, D. (1985). *Classroom Control : Understanding and Guiding Classroom Behavior*. London : British Psychological society.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W. and Hattie, J.a. (1987). 'Syntheses of educational productivity research'. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145-252.
- Frederick, W.C. (1980). 'Instructional time' *Evaluation in Education*, 4, 117-18.

- Good, T.L., Biddle, B. J. and Brophy, J. (1975) *Teachers Make a Difference*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Goodlad, J.I. (1984). *A Place Called School*. New York : McGraw-Hill.
- Graubard, S.R. (1993). 'Preface to the issue "America's Childhood"'. *Daedalus*, 122 (1), V-XII.
- Gravemeijer, K., Heuvel - Panhuizen, M. van den, Donselaar, G. van, Reusink, N., Streefland, L., Vermeulen, W. and Woerd, E. te (1991). *Methoden in het reken weskundeonderwijs, een context voor vergelijkend onderzoek* (Mathematics curricula: rich contexts for comparative research). Utrecht: Vakgroep OW & OC/ISOR.
- Greenwood, C.R. (1991). 'Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students'. *Exceptional Children*, 57(6), 520-35.
- Gregory, R.P. (1984). 'Streaming, setting and mixed ability grouping in primary and secondary schools: some research findings'. *Educational Studies*, 10 (3), 209-26.
- Groot, A.D. de (1961). *Methodologie* (Methodology). The Hague: Mouton.
- Groot, A.D. de (1976). 'Ontwikkelingslijnen in de Nederlandse onderwijsresearch' (Trends in the development of educational research in the Netherlands). *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1 (4), 145-60.
- Guba, E.G. (1978). *Toward a Methodology of naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: Center for Study of Evaluation.
- Guskey, T.R. (1987). 'Rethinking mastery learning reconsidered'. *Review of Educational Research*, 57, 225-9.
- Guskey, T.R. and Piggott, T.J. (1988). 'Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis'. *Journal of Educational Research*, 81(4), 197-216.
- Guthrie, J. W. (1970). 'A survey of school effectiveness studies'. In *Do Teachers Make a Difference?*, pp. 25-55. Washington, DC: Office of Education.
- Gutiérrez, R. and Slavin, R.E. (1992). 'Achievement effects of then nongraded elementary school: a best evidence synthesis'. *Review of Educational Research*, 62 (4), 333-76.
- Haan, D.M. de (1992). 'Measuring test- curriculum overlap'. PhD thesis, University of Twente, Enschede.
- Haanen, M., Lagendaal, P., Roders, R. and Wolf, K. van der (1990). *Kleurrijk en effectief: eindrapportage van de eerste fase van het Amsterdamse EGAA-project* (Colourful and effective : final report of the first phase of the Amsterdam EGAA project). Delft : Eburon.
- Haertel, G.D., Walberg, H.J. and Weinstein, T. (1993). 'Psychological models of education performance: a theoretical synthesis of constructs'. *Review of Educational Research*, 53(1), 75-91.
- Hall, G. and Loucks, S. (1977). 'A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented'. *American Educational Research Journal*, 14, 263-76.
- Hallinan, M.T. and Sorensen, A.B. (1983). 'The formation and stability of instructional groups'. *American Sociological Review*, 48(6), 839-51.
- Hamaker, C. (1986). 'The effect of adjunct questions on prose learning'. *Review of Educational Research*, 56, 212-42.
- Hanushek, E. A. (1970). 'The production of education, teacher quality, and efficiency'. In *Do Teachers Make a Difference?* Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, US Government Printing Office.
- Hanushek, E.A. (1971). 'Teacher characteristics and gains in student achievement'. *American Economic Review*, 6, 280-8.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (eds) (1992). *Understanding Teacher Development*. London : Cassell.
- Harnischfeger, A. and Wiley, D. E. (1976). 'The teaching learning process in elementary schools: a synoptic view'. *Curriculum Inquiry*, 6, 5-43.
- Harskamp, E.G. (1988). *Rekenmethoden op de proef gesteld* (Arithmetic curriculum put to the test). Groningen: RION.
- Harskamp, E. G. and Suhre, C. J.M. (1993). *Beoordeling van onderwijsmethoden in het basisonderwijs* (An evaluation of primary school curricula). Groningen: RION.
- Hartley, S.S. (1977). 'Meta-analysis of the effects of individually passed instruction in mathematics'. *Dissertation Abstract International*, 38, 4003A (University Microfilms 77- 29926).
- Helmke, A., Schneider, W. and Weinert, F.E. (1986). 'Quality of instruction and classroom learning outcomes: the German contribution to the IEA classroom environment study'. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 1-18.
- Hoeben, W. Th. J.G. (1981). *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis* (Applied research and the growth of knowledge). The Hague : SVO.
- Hoeben, W.Th.J.G. (1985). 'Evaluatieonderzoek van het onderwijsstand and R.G. M. Wolbert (eds), *Docent en methode* (Teacher and curriculum), pp. 23-39. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Hoeben, W. Th. J.G. (1989). 'Educational innovation or school effectiveness : a dilemma ?' In B. P. M. Creemers, T. Peters and D. Reynolds (eds), *School Effectiveness and School Improvement Proceedings of the second International Congress, Rotterdam*, pp. 157-66. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Hofman, R.H. (1993). *Effectief schoolbestuur* (Effectiv schoolboards). Groningen: RION.
- Horn, A. and Walberg, H. J. (1984). 'Achievement and interest as function of quantity of instruction', *Journal of Educational Research*, 77, 227-32.
- Huberman, A.M. and Crandall, D.P. (1982). *Implications for Action A Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement People Policies, and practices: Examining the Chain of School Improvement*. Volume IX. Andover, MA:Rhe Network
- Husè. T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics : A Comparison of Twelve Countries*. New York: Wiley.
- Hymel, G.M. (1990). ' Harnessing the mastery learning literature: past efforts, current status and future directions'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- International School Effectiveness Research programme (1992). *An Outline*. Cardiff: University of Wales.
- Jackson, P.W. and Guba, E.G. (1957). 'The need structure of in-service teachers: an occupational analysis', *School Review*, 65, 176-92.
- Janssens, F. J. G. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten* (Evaluation practices of teachers). Arnhem: CITO.
- Jenks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnsons, D.W. and Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: interaction Book Company.
- Jones, B.F. (1986). 'Quality and equality through cognitive instruction'. *Educational leadership*, 43(7), 4- 11.
- Jungbult, P. (1981). *Docenten over onderwijs aan meisjes* (Teachers' views on the education of girls). Nijmegen: ITS.
- Keller, M.J. (1968). 'Good bye, teacher ...'. *Journal of Applied Behavioural Analysis*, 1, 79-89.
- Keller, J.M. (1983). 'Motivational design of instruction'. In Ch. Reigeluth (ed), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kerckhoff, A.C. (1986). 'Effects of ability grouping in British secondary schools'. *American Sociological Review*, 51, 842-58.
- Klaasman, R.R.P. (1989). *Implementatie van onderwijsprogramma's en leerprestaties* (The implementation of educational programmes and achievement). Rotterdam: project Onderwijs en Sociaal Milieu.
- Klauer, K. J. (1984). 'International and incidental learning with instructional text: a meta-analysis for 1970- 1980'. *American Educational Research journal*, 21, 323-39.
- Knoers, A.M.P. (1983). 'Vakkenintegratie en kwaliteit van het onderwijs' (Integration of school subjects and quality of education). In A. M.P. Jnoers and J.J.R.M. Corten (eds), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs, aspecten van kwaliteit en beleid* (Trends in Dutch education: quality and policy aspects). Nijmegen: Vakgroep interdisciplinaire Onderwijskunde.
- Knuver, A.W.M. and Brandsma, H.P. (1993). *De relatie tussen klas-en schoolkenmerken en het affectief functioneren van leerlingen* (The relationship between class and school characteristics and the affective functioning of pupils). Groningen: RION.
- Knuver, A. W. M. and Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School improvement*, 4(3), 189-204.
- Koning, P. de (1973). *Interne deifferentiatie* (Grouping within classrooms). Purmerend: Muusses.
- Koning, P. de (1987). *Programmadifferentiatie in het voortgezet onderwijs* (Grouping in secondary education). Lisse: Awets & Zeitlinger.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J.S. and Doyle, P.H. (1975). 'Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children'. *Journal of Education Psychology*, 6, 159-64.
- Kounin, J.S. and Gump, P. (1974). 'Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children'. *Journal of Educational Psychology*, 66, 554-62.
- Kozlow, M.J. (1979). ' A meta-analysis of selected advance organizer research reports from 1960 to 1977'. *Dissertation Abstracts International*, 39, 5047-5048A.
- Kozlow, M.J. and White, A.L. (1980). 'Advance organiser research'. *Evaluation in Education*, 4, 47-8.
- Kuiper, W.A.J.M. (1993). 'Curriculumvernieuwing en lespraktijk' (Curriculum reform and teaching practice). PhD thesis, University of Twente, Enschede

- Kulik, C.L.C. (1985). 'Effects of inter-class ability grouping on achievement and self-esteem'. Paper presented at the Annual Meeting of the American psychologist Association, Los Angeles.
- Kulik, C.L.C. and Kulik, J.A. (1982). 'Effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of evaluation findings'. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 415-28.
- Kulik, C. L.C. and Kulik, J. A. (1984a). 'Effects of ability grouping on elementary school pupils: a meta-analysis'. Paper presented at the Annual Meeting of the American psychologist Association, Toronto.
- Kulik, C.L.C and Kulik, J. A. (1986-7). 'Mastery testing and student learning: a meta-analysis' *Journal of Educational Technology Systems*, 15, 325-45.
- Kulik, C.L. C and Kulik, J.A. (1981). 'Effectiveness of computer-based instruction:an updated analysis'. *Computers in Human Behavior*, 7,75-94.
- Kulik, C.L.C., Kulik, J.A. and Bangert-Drowns, R.L. (1990). ' Effectiveness of mastery learning programs:a meta-analysis'. *Review of Educational Research*, 60 (2), 265-99.
- Kulik, J.A. and Kulik, C.L.C. (1984b). 'effect of Accelerated instruction on students'. *Equity and Excellence*, 3, 22-30.
- Kulik, J.A. and Kulik, C. L.C. (1989). 'Meta-analysis in education'. *International Journal of Educational Research*, 13 (3), 221-340.
- Kulik, J.A., Kulik, C. L.C. and Cohen, P.A. (1979). 'A meta-analysis of outcome studies of Kellers personalized System of Instruction'. *American psychologist*, 34 (4), 307-18.
- Kyriacou, C.(1985). 'Conceptualising research on effective teaching'. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-55.
- Laarhoven, P. van, Bakker, B., Dronkers, J. and Schijf, H. (1986). 'Some aspects of school careers in public and non-public primary schools'. *Tidschrift voor Onderwijsresearch*, 11 (2), 83-96.
- Laarhoven, P. van and Vries, A.M. de (1987). *Effecten van de interklassikale groeperingsvorm in het voortgezet onderwijs: resultaten van een literaturreview*. (Effects of between- class grouping in secondary education: a literaturreview). ORD-pape. Groningen: RION.
- Lagerweij, N.A. J. (1976). *Handleidingen in het onderwijs* (Teacher manuals in education). Meppel: Boom.
- Leming, J.S. (1993). 'In search of effective review of US research education'. (*Educational Leadership*, 51 (3), 63-71.
- Levine, D.U. (1992). 'An interpretive review of US research and practice dealing with unusually effective schools'. In D. Reynolds and P. Cuttance (eds), *School Effectiveness: Research, Policy and practice*. pp. 25-47. London: Cassell.
- Levine, D.U. and Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools:A Review and Analysis of Research and Practice*.Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levine, D.U. and Ornstein, A.C. (1989). 'Research on classroom and school effectiveness and its implications for improving big city schools'. *Urban Review*, 21(2), 81-94.
- Lezotte, L.W. (1989). 'School improvement based on the effective schools research'. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 815-23.
- Lockwood, A.L. (1993). 'A letter to character educators'. *Educational Leadership*, 51(3), 72-5.
- Lugthart, E., Roeders, P.J.B., Bosker, R.J. and Bos, K.T. (1989). *Effectieve school kenmerken in het voortgezet onderwijs*, Deel I: *Literaturstudie* (Effective schools characteristics in secondary education. Part I: Literature review). Groningen: RION.
- Luiten, J., Ames, W. and Ackerson, G. (1980). 'A meta-analysis of the effects of advance organizers on learning and retention'. *American Educational Research journal*, 17, 211-18.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1979). 'Background: the conceptual framework'. In U.P. Lundgren and S. Pettersson (eds), *Code, Context and Curriculum processes*, pp. 5-35. Stockholm: Stockholm institute of Education.
- Lysakowski, R.S. and Walberg, H.J. (1982). 'Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: a quantitative synthesis'. *American Educational Research Journal*, 19, 578-99.
- McCormack-Larkin, M. (1985). 'Ingredients of a successful school effectiveness project'. *Educational Leadership*, 42,(6), 31-7.
- McNeil, J.D. (1969). 'Forces influencing curriculum'. *Review of Educational Research*, 39, 293-318.
- Mager, R. (1962). *Preparing Instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearson.
- Mandeville, G. K. (1988). 'School effectiveness indices revisited: cross-year stability'. *Journal of Educational Measurement*, 25, 349-56.
- Marsh, H.W., Smith, I.D. and Barnes, J. (1985). 'Multi-dimensional self-concepts:relation with sex and academic achievement'. *Journal of Educational psychology*, 77 (5) 581-96.

- Marzano, R.J., Hagerly, P.J., Valencia, S.W. and Distefano, P.P. (1987). *Reading Diagnosis and Instruction: Theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Menter, I. and Pollard, A. (1989). 'The implications of the national curriculum for reflective practice in initial teacher education'. *Westminster Studies in Education*, 12, 31-42.
- Mevarech, Z.R. (1991). 'Learning mathematics in different mastery environments'. *Journal of Educational Research*, 84 (4) 225-31.
- Mitzel, H.E. (1960). 'Teacher effectiveness'. In C. W. Harris (ed), *Encyclopedia of Educational Research*, 3rd edn, pp. 1481-6. New York: Macmillan.
- Morrison, H.C. (1926). *The practice of Teaching in the Secondary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mortimore, P. (1991). 'School effectiveness research: which way at the crossroads?' *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-29.
- Mortimore, P. (1992). 'Issue in school effectiveness'. In D. Reynolds and P. Cuttance (eds), *School Effectiveness: Research, policy and practice*, pp. 154-63. London: Cassell.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School matters: The Junior years*. Wells: Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1989). 'A study of effective junior schools'. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 753-68.
- Muller, H. (1964). *Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse* (Curricula for beginning reading instruction and their effects). Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain KG.
- Murphy, J. (1988). 'Equity as student opportunity to learn'. *Theory into Practice*, 27 (2), 145-51.
- Murphy, J. (1992). 'Instructional leadership: focus on time to learn'. *NASSP Bulletin*, 76 (52), 19-26.
- Muthur, C. (1987). 'What do we teach and when do we teach it?' *Educational Leadership*, 45 (1), 77-80.
- National Commission for Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington DC: US Department of Education.
- Needels, M.C. (1988). 'A new design for process-product research on the quality of discourse in teaching'. *American Educational Research Journal*, 25 (4) 503-26.
- Nordin, A. B. (1979). 'The effects of different qualities of instruction on selected cognitive, affective, and time variables'. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prose, R., and Rasbash, J. (1989). 'Differential school effectiveness'. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 769-76.
- Nuy, M.J.G. (1981). *Interne differentiatie* (Grouping within classes). Den Bosch: KPC.
- Oakes, J.K. and Lipton, M. (1990). 'Tracking and ability grouping: a structural barrier to access and achievement'. In J.I. Goodlad and P. Keating (eds), *Access to knowledge: An Agenda for Our Nation's Schools*, pp. 187-204. New York: College Entrance Examination Board.
- Oakes, J. K. and Eaton, S. (1987). 'Curriculum change and the classroom order'. In Hallmark of effective teaching'. In F.K. Oser, A. Dick and J. L. Patry (eds), *Effective and Research Responsible Teaching: The New Synthesis*, pp. 441-6. San Francisco: Leeward: Geo.
- Palincsar, A. S. and Brown, A.L. (1989). 'Instruction for self-regulated reading'. In L.B. Resnick and L.E. Klopfer (eds), *toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, pp. 19-39. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pelgrum, W.J. (1989a). *Educational Assessment: Monitoring, Evaluation and the Curriculum*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Pelgrum, W.J. Eggen, Th. J.H.M. and Plomp, Tj. (1983). *Tweede Wiskunde project: beschrijving van uitkomsten* (The Second mathematics Study: Results). Enschede: University Twente.
- Perrot, E. (1982). *Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching*. London: Longman.
- Plomp, Tj. (1974). *De ontwikkeling van een individueel studiesysteem: constructie en evaluatie van cursus wiskunde voor de propedeuse aan de Technische Hogeschool Twente* (The development of an individualized study system: construction and evaluation of a mathematics course for first-year students). Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Polard, A. (1982). 'A model of classroom coping strategies'. *British Journal of Sociology of Education*, 3 (1), 19-37.
- Pollard, A. (1985). *The social World of the primary School*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Pollard, A. (1990). 'Toward a sociology of learning in primary schools'. *British Journal of sociology of education*, 11 (3), 241-56.
- Pollard, A. and Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School: A handbook for the Classroom*. London: Cassell.

- Porter, A. C. (1989). 'External standards and good teaching: the pros and cons of telling teachers what to do'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (4), 343-56.
- Porter, A. C. and Brophy, J. (1988). 'Synthesis of research on good teaching; insights from the work of the Institute for Research on Teaching'. *Educational Leadership*, 46, 74-85.
- Postlethwaite, T.N. and Ross, K.N. (1992). *Effective Schools in reading: implications for Educational Planners. An Exploratory Study*. The Hague: The international Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Postlethwaite, T.N. and Wiley, D.E. (1992). *The IEA study: Study of science II: Science Achievement in twenty-three Countries*. Oxford: pergamon Press.
- Prawat, R.S. (1989). 'Promoting acces to knowledge, strategy and dispition in students: a research synthesis'. *Review of Educational Research*, 59, 1-41.
- Purkey, S.C. and Smith, M.S. (1983). 'Effective schools: a review'. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-52.
- Ralph, J.H. and Fennessey, J. (1983). 'Science or reform: some questions about the effective schools model'. *Phi Delta Kappan*, 64 (10), 689-94.
- Raudenbush, S.W. (1983). 'Utilizing controversy as a source of hypotheses for meta-analysis: the case of teacher expentacy's effects in pupil IQ'. In R.J Light (ed.). *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 8. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Redfield, D. L. and Rousseau, E. W. (1981). ' A meta- analysis of experimental research on teacher quistioning behavior'. *Review of experimental Research*, 51, 237-45]
- Reezight, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool* (Effects of grouping in primary education). Groningen: RION.
- Reezight, G. J. and Weide, M.G. (1989). *Effecten van defferentiatie: resultaten survey-onderzoek* (Effects of grouping: a survey study). Groningen: RION.
- Reezight, G. J., Dijk, M.H. van and Bosveld, J. J.F. (1986). *Differentiatie op de basisschool* (Grouping in primary education). The Hague: SVO.
- Reiss, V. (1982). *Die Stiuering des Unterrichtsabalufs* (influensing educational outcomes). Frankfrut am main: Peter Lan.
- Reynolds, D. (ed.) (1985). *Studying School Effectiveness*. London: Falmer press.
- Reynolds, D. (1989). 'School effectiveness and school improvement: a review of the British literature'. In D. Reynolds, B. P. M. Creemers and T. Peters (eds), *School Effectiveness and School improvement proceedings of the First International Congress, London*, pp. 11-29. Groningen/Cardiff: RION/University of Wales.
- Reynolds, D. (1991). 'School effectiveness and school improvement in Great Britain'. In B.P.M. Creemers, D. Reynolds, G. Schaffer, S. Stringfield and C. Teddlie (eds) *International School Effects Research Workshop*, pp. 209-27. Kaoh siung: College of Education, national Kaohsiung normal university.
- Reynolds, D. (1992). 'School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature'. In D. Reynolds and P. Cuttance (eds), *School Effectiveness*, pp. 185-200. London: Rotuhledge.
- Reynolds, D. (1993b). 'Conceptualing and measuring the school level'. Paper presented at the Annual Meeting if the American Educational Research Association, Atlanta.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). Introduction to School Effectiveness Research. Dalam Teddlie, C. & Reynolds, D. (Eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: The Falmer Press.
- Robitaille, D. F. and Garden, R.A. (1989). *The IEA Study of Matemathics II: Contexts and Outcomes of School matemathics*. Oxfors: pergamon press.
- Romiszowkis, A. J. (1984). *Producing instructional Systems*. London: Kogan page.
- Rosenholtz, S.J. (1989), *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Rosenshine, B. (1971a). " Teaching behaviors related to pupil' achievement: a review of research ". in I. Westbury and A.A. Bellack (eds). *Research into Classroom processes: Recent Developments and Next Steps*, pp. 51-98. New York: Teachers College Press.
- Rosenshine, B.(197b). *Teaching Behavior and Student Achievement*. Windsor: NFER
- Rosenshine, B.(1979). 'Content, time and sirect instruction'. In p. L. Peterson and H.J. Walberg (eds), *Research on Teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosenshine, B.(1983). 'Teaching function in instructional programs'. *Elementary School Journal*, 83 (4). 335-51.
- Rosenshine, B.(1987). 'Direct instruction'. In M.J. Dunkin (ed.), *International Encyclopedia of teaching and Teacher Education*, pp. 257-62. Oxford: pergamon press.
- Rosenshine, B. and Furst, N. (1971). 'Research on teacher performance criteria '. In B.O. Smith (ed.), *Research in Teacher education*, pp. 37-72. Englewood Cliffs, NJ: prentice-Hall.

- Rosenshine, B and Furst, N. (1973). "The use of direct observation to study teaching". In R. W.W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, pp. 122-83. Chicago : Rand McNally.
- Rosenshine, B. and Stevens, R. (1986). 'Teaching Function'. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Intellectual Development*. New York, Macmillan.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. and Rubin, D.B. (1978). 'Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies'. *Behavior and Brain Sciences*, 3, 337-87
- Rutter, M., Mughan, B., Mortimore, P. and Ouston, (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Saskin, M., and Walberg, H. J. (eds) (1993). *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Saylor, J. (1987). *Enhancing Educational Opportunities for Disadvantaged Learners*. Amsterdam: North-Holland.
- Scheerens, J. (1990). 'School effectiveness research and the development of process indicator of school functioning'. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61-80.
- Scheerens, J. (1991). 'Foundational and fundamental studies in school effectiveness. a research agenda'. Unpublished paper commissioned by the Institute for Educational Research (SVO) in the Netherlands.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. and Creemers, B. P. M. (1989). 'Conceptualizing school effectiveness'. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.
- Scheerens, J., Nanninga, H. C. R. and Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicator across nations: preliminary results of a secondary analysis of the IEA second mathematics study. In B. P. M. Creemers, T. Peters and D. Reynolds (eds), *School Effectiveness and School Improvement proceedings of the Second International Congress, Rotterdam*, pp. 199 -209. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Schimmell, B.J. (1983). "A meta-analysis of feedback to learners in computerized and programmed instruction". Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association, Montreal.
- Shapiro, E. S. and Ager, C. (1992). 'Assessment of special education students in regular education programs: linking assessment to instruction'. *Elementary School Journal*, 92 (3), 283-96.
- Sharan, S. (1980). 'Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and social relations'. *Review of Educational*, 50, 241-71.
- Shavelson, R. J. (1983). 'Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions'. *Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413.
- Shipman, M. (1990). In Search of learning : *A New Approach to School Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Shulman, L.S. (1986). 'Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective'. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, pp. 3-36. New York: Macmillan.
- Simon, A. and Boyer, E. (eds) (1967). *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation instruments*. Philadelphia: Research for Better School.
- Simon, A. and Boyer, E. (eds) (1970). *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments Continued, 1970 Supplement*, Volumes A and B. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Simons, P. J. (1992). 'Onderwijs en ontwikkeling' (Education and development). In R. F. W. Direkstra (ed.), *Jeugd in ontwikkeling: wetenschappelijke inzichten en evorheidsbeleid* (The development of children: scientific nations and national policy). The Hague: SDU/WRR.
- Slavenburg, J. H. (1986). *Onderwijsstimulering en gezinsactivering* (Compensatory education and family involvement). The Hague: SVO.
- Slavenburg, J. H. (1989). 'Implementatiewaarde, doeleffectiviteit en transfereffectiviteit van stimulerings- en activeringprogramma's (Implementation value, goal effectiveness and transfer effectiveness of compensatory programmes). In J. H. Slavenburg and T. A. Peters (eds), *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu: Een Eindbalans* (The Education and Social Environment project: a final evaluation), pp. 91-116. Rotterdam: Rotterdamse School Advies Dienst.
- Slavenburg, J. H and Creemers, B. P. M. (1979). 'Leren lezen door beheersingsleren' (Learning to read by mastery learning). In E. Warries (ed.), *Beheersingsleren een leerstrategie* (Mastery a learning strategy), pp. 65-80. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Slavenburg, J. H. and Peters, T. A. (eds) (1989). *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu: Een Eindbalans* (The Education and Social Environment Project: a final evaluation). Rotterdam: Rotterdamse School Advies Dienst.

- Slavenburg, J. H., Leune, J. M. G., Creemers, B. P. M. and Peters, T. A. (1989). 'Conclusies en aanbevelingen' (Conclusions and recommendations). In J. H. Slavenburg and T. A. Peters (eds), *Het Project Onderwijs en Sociaal Milieu: Een Eindbalans*, pp. 285-316. Rotterdam: Rotterdamse School Advies Dienst.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Logeman.
- Slavin, R. E. (1987a). 'Mastery learning reconsidered'. *Review of Educational Research*, 57 (2), 175-213.
- Slavin, R. E. (1987b). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1991). 'Ability grouping in the middle grades: effects and alternatives'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L. and Madden, N. A. (1989). *Effective Programs for Students at Risk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Livermon, B. J. and Dolan, L. (1990). 'Success for All: first-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education'. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 255-78.
- Smith, B. O. (1987). 'Definitions of teaching'. In M. J. Dukin (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 11-15. Oxford: pergamon Press.
- Smith, M. L. (1980). 'Teacher expectations'. *Evaluation in Education*, 4, 53-5.
- Smith, W. F. and Andrews, R. L. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snippe, J. (1991). *In-service training voor lerkrachten: een studie naar het effect van in-service training op de implementatie van een curriculum en op de leerprestaties* (In-service for teachers: a study on the effectiveness of in-service training on the implementation of a curriculum and pupils' achievement). Groningen: RION.
- Sorenson, A. B. and Hallinan, M. T. (1986). 'Effects of ability grouping on growth in academic achievement'. *American Educational Research Journal*, 23(4), 519-42.
- Squire, J. R. (1988). 'Studies of textbooks: are we asking the right questions?' In P. W. Jackson (ed.), *Contributing to Educational Change*, pp. 127-69. Berkeley, CA: McCutchan.
- Stalling, J. and Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973* (SRI Project URU-7373). Stanford, CA: Stanford Research Institute.
- Stallings, J. and Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973* (SRI Project URU-7370). Stanford, CA: Stanford Research Institute.
- Stallings, J., Needels, M. and Stayrook, N. (1979). *The Teaching of Basic Reading Skills in Secondary Schools, Phase II and II*. Menlo Park, CA : SRI International.
- Starren, J., Bakker, S. J. and Wissel, A. van der (1988). *Inleiding in de onderwijspsychologie: instructive, beoordeling en behandeling* (An introduction to educational psychology: instruction, evaluation and treatment). Muiderberg: Coutinho.
- Stodolsky, S. S. (1980). *De Relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van de leerlingen. Deel I en II* (The Relationship between school size and attitudes towards Scholen of pupils in secondary education. Parts I and II). Groningen: RION.
- Stokking, K. M., Dekker, E. M. and Leeders, F. J. (1987). *Zorgverbreding of selectiverscherping? Nascholings Speerpunt Lezen: voorlopige conclusies uit het evaluatieonderzoek* (Mainstreaming or selection? Preliminary conclusions of evaluation research). Utrecht: ISOR.
- Stoll, L. (1992). 'Teacher growth in the effective school'. In M. Fullan and A. Hargreaves (eds), *Teacher Development and Educational Change*, pp.104-22. London; Falmer Press.
- Stoll, L. and Fink, D. (1992). 'Reorganization for effectiveness; the Halton approach'. In J. Bashi and Z. Sass (eds), *School Effectiveness and Improvement proceedings of the Third International Congress*, Jerusalem, pp. 370-80. Jerusalem: Magnes Press.
- Stone, C. L. (1983). 'A meta-analysis of advance-organizer studies'. *Journal of Experimental Education*, 51, 194-9.
- Stones, E. (1992). *Quality Teaching: A Sample of Cases*. London: Routledge.
- Stringfield, S. C. and Scaffer, G. (1991). 'Results of School effectiveness studies in the United States of America'. In B.P. M. Creemers and G. J. Reynolds, G. S chaffer, S. Straingfield and C. Teddlie (eds), *International School Effects Research Workshop*, pp. 139-56. Kaohsiung: College of Education, National Kaohsiung Normal university.
- Stringfield, S. C. and Slavin, R. E. (1992). 'A hierarchical longitudinal model for elementary school effects'. In B. P. M. Creemers and G. J. Reezight (eds), *Evaluation of Educational Effectiveness*, pp. 35-69. Groningen: ICO.

- Stringfield, S. and Teddlie, C. (1989). 'The first three phases of the Louisiana Scholl Effectiveness Study'. In B. P.M. Creemers, T. Peters and D. Reynolds (eds), *School Effectiveness and School Improvement Proceedings of the Second International Congress*, Rotterdam, pp. 281-94. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development, Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World
- Teddlie, C. and Stringfield, S. (1993). *Scholl Make a Difference: Lessons Learned from a 10-yaer Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Kirby, P. C. and Stringfield, S. (1989). 'Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom'. *American Journal of Education*, 97 (3), 221-36.
- Tilborg, I. A. J. van (1987). *De betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbaan van het kind* (The importance of the working class family to the level of achievement and the school career of the child) The Hague: SVO.
- Tomlinson, T. M. (1986). 'A nation at risk: background for a working paper'. In T. M. Tomlinson and H. J. Walberg (eds), *Academic Work and Educational Excellence*, pp. 3-28 Berkeley, CAA: McCutchan
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vedder, P. H. (1985). *Cooperative Learning: a Study on processes and Effects of Cooperation between Primary School Children*. The Hague: SVO.
- Veenman, S. (1987). 'Leraren vor de School van morgen' (Teachers for the future school). *IDEE*, 9(2), 58-62.
- Veenman, S. (1992). 'Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel' (Direct instuction). *Pedagogische Studien*, 69(4), 242-69.
- Veenman, S., Lem P. and Nijssen, F. (1998). *Omgaan met combinatieklassen: een programma voor schoolverbetering* (Mixed-age classes: a programme for school improvement). The Hague: SVO.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. and Nijssen, F. (1992). *Effectieve instrutie en doelmatig klassemangement* (Effective instruction and adequate classroom management). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Veenman, S., Leenders, Y., Meyer, P. and Sanders, M. (1993). 'Leren lesgeven met het directe instructiemodel' (Learning to teach according to the model of direct instuction). *Pedagogische Studies*, 70(1), 2-16.
- Vermeulen, A. and Koning, P. de (1985). *De ene brugklas is de andere niet: groepeeringsvorm in de eerste drie leerjaren van scholengemeenschappen voor MAVO/HAVO/VWO. Interimrapport II* (Not all first grades are the same: Grouping in the first three years of comprehensive schools. Report II). Amsterdam: SCO.
- Vries, A. M. de (1986). 'Differentiatie op middenscholen' (Grouping in comprehensive schools). In A Reints and P. Span (eds), *Differentiatie in het onderwijs* (Grouping n educated), pp. 117-30. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walberg, H. J. (ed.) (1979). *Educational Environments and Effects*, Evaluation, Policy and Productivity. Bekeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H. J. (1982). 'What makes schooling effective? A Synthesis and critique of three national studies'. *Contemporary Education Review*, 1, 23-34.
- Walberg, H. J. (1986a). 'Syntheses of research on teaching'. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn, pp. 214-29. New York: Macmillan.
- Walberg, H. J. (1986b). 'What works in a nation still at risk'. *Educational Leadership*, 44(1), 7-10.
- Walberg, H. J. (1989). 'Science, Mathematics, and national welfare: retrospective and prospective achievements'. In A. Purves (ed.), *Education in International perspective*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walberg, H. J. (1990). 'Productive teaching and instruction: assessing the knowledge base'. *Phi Delta Kappan*, 71, 470-8.
- Walberg, H. J. (1991). 'Educational indicator for educational progress'. In B. P. M. Creemers and W. Th. J. G. Hoeben (eds), *Indicatoren van onderwijseffectiviteit* (Indicator of educational effectiveness). Groningen: ICO.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Survey*. Stockholm: International Studies in Evaluation, IX.
- Wang, M. C., Heartel, G. D. and Walberg, H. J. (1990). 'What influences learning; A content analysis of review literature'. *Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- Warries, E. (ed.) (1979). *Beheersingsleren een leerstrategie* (Mastery learning a learning strategy). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Washburn, C. W. (1922). *Adjusting the School to the Child*. Yonkers, NY: World Book.
- Waxman, H. C. and Walberg, H. J. (eds) (1991). *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Waxman, H. C., Wang, M. C., Anderson, K. A. and Walberg, H. J. (1985). 'Synthesis of research on the effects of adaptive education'. *Educational Leadership*, 43(1), 27-9.
- Weeda, W. C. (1982). 'Beheersingsleren: het model getoetst in de praktijk' (Mastery learning: testing of the model in educational practice). PhD thesis, University of Tilburg.

- Weide, M. G. (1993). 'Effective provisions for ethnic minorities in primary schools'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(2), 74-84.
- Wienert, F. E. (1990). 'Theory building in the domain of motivation and learning in school'. In P. Vedder (ed.), *Fundamental Studies in Educational Research*, pp. 5-6. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Werf, M. P. C. van der and Weide, M. G. (1991). 'Effectief onderwijs voor allochtone leerlingen' (Effective instruction for immigrant students). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 16(4), 231-43.
- Werf, M. P. C. van Ader (1988). *Het schoolwerkplan in het basisonderwijs* (The school working plan in primary education). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Werf, M. P. C. van der, Weide, M. G. and Tesser, P. (1991). *Het Onderwijsvoorrangsbereid in de school en in de klas: de eerste meting in het basisonderwijs* (Educational priority policy in the school and in the class: a first measurement in primary education). Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Westerhof, K. J. (1989). 'Effectiviteit van leerkrachtgedrag: een empirische studie naar leerkrachtgedrag en de samenhang met leerwinst' (Productivity of teacher behavior: an empirical study of teacher behavior and its correlation with learning gain). PhD thesis, University of Groningen.
- What Works (1989). *Research about Teaching and Learning*. Washington, DC: Department of Education.
- Wheeler, B. K. (1967). *Curriculum Process*. London: Hodder & Stoughton.
- Wiley, D. E. and Harnischfeger, A. (1974). 'Explosion of a myth: quantity of schooling, major education vehicles'. *Educational Research*, 3, 7-12.
- Wilkinson, S. S. (1981). 'The relationship of teacher praise and student achievement: a meta-analysis of selected research'. *Dissertation Abstracts International*, 41, 3998A.
- Winne, P. H. (1987). 'Why process-product research cannot explain process-product findings and a proposed remedy: the cognitive mediational paradigm'. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 333-56.
- Wirtrock, M. C. (ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edn. New York: Macmillan.
- Wolbert, R., Schaap, W. and Span, P. (1986). *Individualisering en differentiatie in de basisschool* (Individualization and grouping in primary education). The Hague: SVO.
- Woods, P. and Pollard, A. (eds) (1988). *Sociology and Teaching: A New Challenge for the Sociology of Education*. London: Croom Helm.
- Wragg, E. C. (1993). *Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Yeane, R. H. and Miller, P. A. (1983). 'Effects of diagnostic/remedial instruction in science learning: a meta-analysis'. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 19-26.