

**EVALUASI GURU DALAM KONTEKS ORGANISASI
(SUATU UPAYA MENINGKATKAN PROFESIONALISME)**

Yati Siti Mulyati

Jurusan Administrasi Pendidikan FIP UPI

Jl. DR. Setiabudhi 229, Bandung 40154

ABSTRAK

Evaluasi guru merupakan suatu aktivitas yang harus memenuhi persaingan individu dan kebutuhan organisasi. Sangatlah penting perlakuan seragam untuk keputusan personal yang menghasilkan definisi standard dari perilaku mengajar yang dapat diakui. Bagaimanapun, penelitian pada kinerja guru dan keefektivan mengajar belum berperan untuk suatu daftar stabil dari perilaku mengajar yang dapat diukur efektif dalam semua konteks mengajar. Selain itu, penelitian pada perilaku individual dan organisasi menentukan kebutuhan untuk strategi konteks-khusus untuk memperbaiki mengajar dari pada upaya hirarkhis sistem yang bermacam- macam. Jika evaluasi guru menjadi suatu alat yang berguna untuk memperbaiki, proses itu harus menemukan suatu keseimbangan dengan teliti antara standarisasi, harapan kinerja yang diadministrasikan secara sentral dan pendekatan spesifik-guru untuk perkembangan evaluasi dan profesional.

Kata kunci: Proses, dan model Evaluasi.

1. Pengantar

Salah satu kunci untuk memperbaiki pendidikan terletak dalam penataran guru dari pada dalam merubah struktur atau kurikulum sekolah. Memperbaiki kualitas guru lebih terfokus pada memperbaiki manajemen sekolah, mengurangi ukuran kelas, atau memperbarui kurikulum (Gallup, 1979). Dalam merespons persepsi ini, sekolah negeri atau swasta berinisiasi suatu jangkauan mendalam dari perubahan kebijakan yang mempengaruhi sertifikasi, evaluasi, dan masa jabatan dari prospektif dan guru yang dikaryakan sampai sekarang (Gudridge, 1980; Vlaanderen, 1980).

Beberapa negara telah mengadopsi tes kompetensi (competency) guru seperti “the National Teacher Examinations,” untuk sertifikasi guru; yang mempertimbangkan lisensi yang mencakup ujian guru seluruh negara bagian yang sebelumnya dengan sertifikasi bersama-sama untuk menegakkan suatu standard profesional dan praktik luas (Lewis, 1979; McNeil, 1981; Southern Regional Education Board, 1979; Vlaanderen, 1980 dalam Anderson, 1989: 343).

Sedangkan, Oklahoma mengadopsi program seluruhnya yang mencakup standard pengakuan tertinggi bagi fakultas pendidikan, tes kompetensi untuk sertifikasi dan resertifikasi, evaluasi kinerja, dan pendidikan guru yang kontinu (Klein & Wisniewski, 1981 dalam Anderson, 1989: 343).

Sebagian besar negara telah mengatur persyaratan untuk evaluasi kinerja guru (Beckham, 1981 dalam Anderson, 1989: 343), dan ada yang menentukan statuta masa kini yang menguji instrumen atau prosedur evaluasi yang dapat diterima.

Jangan heran, proses evaluasi guru secara meningkat menjadi subjek kesepakatan tawar-menawar kolektif. Suatu studi “Rand Corporation” menemukan bahwa antara 1970 dan 1975, persentase kontrak ujian yang memuat syarat evaluasi guru meningkat dari 42% sampai 65% (McDonnell & Pascal, 1979 dalam Anderson, 1989: 343). Kontrak sering menentukan metode pengumpulan informasi, frekuensi observasi dan evaluasi, proses untuk mengomunikasikan kriteria evaluasi dan hasil, kesempatan untuk respons guru dan remediasi dalam kasus evaluasi negatif, dan prosedur proses sebagai haknya (Strike & Bull, 1981 dalam Anderson, 1989: 343).

Oleh sebab itu, otoritas sekolah harus menentukan standard minimum mengajar yang dapat diterima, yang sebelumnya, telah diberitahukan kepada staf pengajar tentang standard ini, dan, akhirnya, dokumen untuk bagaimana pengadilan standard ini melanggar kinerja guru (Beckham, 1981 dalam Anderson, 1989: 343). Beckham merekomendasikan untuk penelitian dengan cermat yang berkaitan dengan pengadilan mempertahankan suatu kebijakan evaluasi yang harus meliputi: (1) suatu standard pengetahuan, kompetensi, dan

keterampilan guru yang telah ditetapkan sebelumnya; (2) suatu sistem evaluasi mampu mendeteksi dan menjaga ketidakmampuan guru; dan (3) suatu sistem untuk menetapkan guru standard yang dibutuhkan dan kesempatan untuk memperbaiki kekurangan mengajar (Anderson, 1989: 344).

Masing-masing kriteria ini memiliki suatu masalah untuk desain implementasi suatu sistem evaluasi guru. Ada kesulitan khusus dalam mengintegrasikan syarat-syarat kebijakan evaluasi yang disesuaikan dengan keputusan status pekerjaan yang merupakan suatu bantuan kebijakan pada memperbaiki mengajar. Sebagian besar masalah jelas mengembangkan suatu standard yang ditetapkan sebelumnya tentang pengetahuan, kompetensi, atau keterampilan kontroversial nontrivial tentang konten dan spesifikasi standard. Selanjutnya, mengembangkan tes standard atau asesmen kinerja digunakan untuk membuat keputusan status pekerjaan, pengadilan, umumnya dibutuhkan agar dapat didemonstrasikan, dihubungkan langsung dengan kinerja pekerjaan efektif, yaitu, mereka harus membuktikan validitasnya.

Mendeteksi guru inkompetensi meliputi pengembangan dan aplikasi dengan tepat ukuran pengetahuan atau perilaku mengajar yang reliabel, dan dapat digeneralisasikan. “Pernyataan-seni-pengukuran untuk evaluasi guru tidak tepat.” Mencegah inkompetensi mengakibatkan pengembangan suatu “pendekatan bukti-kelabu” (“fool-proof approach”) terhadap pengajaran; kita menunda sebagai khayalan. Memperbaiki kekurangan nampaknya merupakan suatu sasaran yang lebih objektif yang mudah ditemui; bagaimanapun, ini merupakan suatu hal di mana penelitian pada keefektivan mengajar diabaikan dan di mana pendekatan evaluasi formatif dan sumatif bertabrakan.

Oleh sebab itu, penting untuk mendefinisikan dan mengukur kompetensi guru dalam suatu tampilan standard; dan juga untuk merubah kinerja guru. Tujuan evaluasi merupakan bagian dari suatu refleksi dari perbedaan di antara pemilih evaluasi. Stakeholder memiliki telaah divergen terhadap tujuan utama evaluasi guru dan, oleh karena itu, apakah suatu sistem evaluasi berhasil. Menurut Knapp (1982) bahwa berbagai perspektif stakeholder bermanfaat. Guru dibantu dalam memelihara pekerjaannya, self-

respect, dan kemandirian (self-efficacy). Para guru menginginkan suatu sistem evaluasi guru yang memungkinkan self-improvement, apresiasi kompleksitas pekerjaannya, dan membela haknya. Kepala sekolah dibantu dalam memelihara stabilitas dalam organisasinya, boleh menanggapi orangtua, dan konsen terhadap pertanggung jawaban birokrasi dan juga memelihara keutuhan moral staf. Mereka menginginkan suatu sistem evaluasi yang objektif, tidak terlalu time-consuming, dan fleksibel dalam konteks organisasi. Orangtua dan pejabat publik dibantu dalam “bottom line”—efek mengajar pada hasil belajar siswa. Mereka menginginkan suatu sistem evaluasi tentang kinerja guru terhadap keefektifan guru, dan yang menjamin perlakuan yang tepat dari siswa di kelas.

2. **Konsep Pendidikan dan Organisasi**

Arah kebijakan baru muncul dalam bidang evaluasi guru yang merefleksikan berbagai perspektif pada peranan guru dalam kegiatan pendidikan, sifat pekerjaan mengajar, organisasi dan tindakan sekolah, dan tujuan pendidikan tepat. Tujuan belajar berbeda dan tindakan organisasi pendidikan diwujudkan dalam model berbeda untuk evaluasi guru, dan setiap usaha identifikasi komponen prosedur evaluasi “berhasil” harus secara eksplisit mengakui asumsi utama mereka.

Sebagian besar problematik adalah mendefinisikan pengetahuan, keterampilan, dan kompetensi guru dalam suatu tampilan berguna untuk suatu “sistem kebijakan.” Kebijakan mengandalkan pada suatu generalisasi yang dapat secara seragam digunakan dan diadministrasikan sesuai dengan aturan. Selanjutnya, pengembangan kebijakan terjadi dari level implementasi, lebih secara seragam dapat digunakan menggeneralisasikan dan resep untuk praktik harus ada. Pengembangan kebijakan harus mengandalkan pada asumsi bebas-konteks yang menghubungkan teori dengan hasil.

Seperti Darling-Hammond dan Wise (1981) menjelaskan, banyak kebijakan sekarang adalah “rasionalistik”—yang memperlihatkan rasionalisasi tindakan guru dengan menentukan sasaran kurikuler, dengan metode

pembelajaran yang ditetapkan untuk mencapai sasaran, dan dengan evaluasi dewan pengurus di mana sasaran dicapai. Mereka mengasumsikan suatu hubungan langsung antara perilaku guru dan belajar siswa, dan juga suatu penyesuaian akhir antara tujuan eksternal dan aktivitas kelas.

3. Pendekatan terhadap Evaluasi Guru

Seperti ditunjukkan dalam Gambar 1, evaluasi guru dapat membantu empat tujuan dasar. Secara artifisial sel-sel gambar menyatakan tujuan-tujuan ini dan level pengambilan-keputusan berbeda. Kenyataannya, evaluasi guru dapat mengarah pada kelompok kecil atau besar guru (daripada singkatnya sekolah masing-masing atau sekolah keseluruhan), dan dapat menyajikan derajat perbaikan cangkokan dan konsern dengan pertanggungjawaban apabila keputusan promosi dihubungkan dengan usaha perbaikan.

Tujuan/Level	Individu	Organisasi
Perbaikan (Informasi Formatif)	Pengembangan staf individu	Perbaikan sekolah
Pertanggung-jawaban (informasi sumatif)	Keputusan personel individu (status pekerjaan)	Keputusan status sekolah (misalnya, sertifikasi)

Gambar 1 Empat Tujuan Dasar Evaluasi Guru

Banyak sistem evaluasi guru yang diharapkan secara nominal menyempurnakan empat tujuan ini, tetapi proses dan metode berbeda disesuaikan dengan satu atau yang lainnya dari sasaran-sasaran ini. Khususnya, perbaikan dan pertanggung-jawaban dapat diperoleh standard tepat dan bukti-bukti berbeda. Pemfokusan pada konsern individual atau organisasi juga berperan untuk proses berbeda, misalnya, pendekatan bottom-

up atau top-down untuk merubah, remedi takstandard atau standard untuk mengidentifikasi masalah. Berliner dan Fenstermacher menjelaskan perbedaan-perbedaan ini terhadap pengembangan staf (dimensi perbaikan), meskipun observasi dapat digunakan untuk tujuan pertanggung-jawaban juga. Definisi pengembangan staf meliputi empat skala selama pendekatan berbeda:

Aktivitas pengembangan staf dapat: (1) secara internal diusulkan atau secara eksternal ditentukan; (2) memenuhi efek, kekurangan perbaikan, atau memperkaya pengetahuan dan keterampilan; (3) guru secara individu atau berkelompok; (4) dapat atau tidak dapat memiliki suatu pilihan untuk berpartisipasi dalam aktivitas. (Fenstermacher & Berliner, dalam pers., h. 6)

Mereka mencatat bahwa lebih banyak terjadi diferensiasi antara peranan partisipan dan level organisasi, profil dari suatu aktivitas pengembangan staf cenderung untuk berubah dari inisiasi internal ke eksternal, dari suatu fokus yang kaya kepada fokus kerelaan, dari partisipasi oleh individu atau kelompok kecil dengan program standard kepada kelompok besar, dan dari sukarela kepada partisipasi. Sehingga profil dari suatu perubahan aktivitas pengembangan staf, dan juga kegunaannya untuk berbagai tujuan.

Pengembangan staf dapat merupakan sarana untuk pelatihan guru sebagai ahli teknik untuk mempersiapkan implementasi kebijakan oleh yang lain (Floden & Feiman, 1981; dalam Anderson, 1989: 346). Evaluasi guru dalam kasus ini dapat fokus pada bagaimana prosedur tepat atau kurikulum ditentukan untuk ditaati dan dilaksanakan. Pendekatan ini sangat berguna untuk perbaikan organisasi atau tujuan pertanggung-jawaban. Secara alternatif, pengembangan staf dapat ditelaah sebagai suatu makna untuk membantu guru berubah dari penguasaan keterampilan khusus kepada aplikasi keputusan dalam aturannya untuk memainkan suatu peran analitik dalam mengembangkan kurikulum dan metode. Atau pengembangan staf dapat didesain untuk membantu guru berubah kepada tahap pengembangan tertinggi

untuk memungkinkan guru mengembangkan perspektif multipel tentang mengajar dan belajar, untuk menjadi lebih fleksibel, adaptif, dan kreatif (Floden & Feiman, 1981; dalam Anderson, 1989: 347). Evaluasi guru dalam telaah ini dapat fokus pada tahap pengembangan personel dan bidang kebidanan dan sangat cocok untuk tujuan perbaikan individual.

Umumnya, proses evaluasi guru sangat cocok dengan tujuan pertanggung-jawaban yang harus kapabel menghasilkan sasaran yang cukup baik, standard, dan secara eksternal mempertahankan informasi tentang kinerja guru. Proses evaluasi berguna untuk memperbaiki sasaran yang harus kaya hasil, informasi deskriptif yang menjelaskan sumber kesulitan dan juga kegiatan pelajaran untuk berubah. Metode evaluasi guru didesain untuk memberitahukan keputusan organisasi yang harus hirarkhis diadministrasikan dan dikontrol untuk menjamin kredibilitas dan keseragaman. Metode evaluasi didesain untuk membantu pengambilan keputusan tentang individual yang harus memperhatikan konteks di mana kinerja individual terjadi untuk menjamin kelayakan dan kecukupan data.

4. Proses Evaluasi Guru dan Metode

Ada berbagai telaah proses evaluasi guru masa kini di mana diidentifikasi enam sampai duabelas pendekatan umum untuk evaluasi guru (Ellett, Capie, & Johnson, 1980; Haefele, 1980; Lewis, 1982; Millman, 1981a; Peterson & Kauchak, 1982; dalam Anderson, 1989: 347). Mereka mengungkapkan bahwa pendekatan yang digunakan untuk evaluasi guru mencoba untuk mengukur aspek yang sangat berbeda dari mengajar dan guru. Mereka mengandalkan pada konsepsi berbeda kecukupan demonstrasi apa dan pada berbagai gagasan bagaimana untuk mengakui atau mengukur kecukupan. Ada yang mencoba untuk membantu “kualitas guru” (“kompetensi guru”); mencoba untuk membantu “kualitas mengajar” (“kinerja guru”). Pendekatan lain mengklaim dengan membantu “guru atau mengajarnya dengan referensi terhadap hasil siswa” (“keefektivan guru”).

Medley (1982) mengusulkan definisi yang sangat berguna dari empat istilah yang sering diberlakukan sinonim:

- (1) **Teacher Competency (Kompetense Guru)** adalah himpunan pengetahuan, kemampuan, keterampilan, atau posisi nilai profesional yang dimiliki dan diyakini sesuai dengan keberhasilan praktik mengajar. Kompetensi (Competency) berkaitan dengan hal-hal khusus yang diketahui, dilakukan, atau diyakini guru, tetapi tidak mempengaruhi atribut-atribut ini dengan atribut lain (Jacob, 2002a:1).
- (2) **Teacher Competence (Kompetens Guru)** adalah daftar kompetensi (competency) yang dimiliki seorang guru. Keseluruhan kompetensi (competence) merupakan suatu persoalan dari derajat di mana seorang guru telah menguasai suatu himpunan dari kompetensi tersendiri, suatu yang lebih kritis untuk suatu keputusan keseluruhan kompetensi daripada keputusan yang lain (Jacob, 2002a: 1).
- (3) **Teacher Performance (Kinerja Guru)** adalah apa yang guru lakukan pada pekerjaan terhadap apa yang dapat dilakukan (yaitu, bagaimana ia **kompeten (competent)**). Kinerja guru spesifik terhadap situasi pekerjaan; bergantung pada kompetensi guru (teacher competence), konteks di mana guru bekerja, dan kemampuan guru untuk menggunakan kompetensi (competence) pada setiap hal yang diberikan pada setiap saat (Jacob, 2002b: 2).
- (4) **Teacher Effectiveness**) adalah efek kinerja pada siswa. Keefektifan guru tidak hanya bergantung pada kompetensi (competence) dan kinerja, tetapi juga bergantung pada respons yang dilakukan siswa. Jika kompetensi (competence) tidak dapat memprediksi kinerja di bawah situasi berbeda, maka kinerja guru tidak dapat memprediksi hasil di bawah situasi berbeda. Oleh sebab itu, keefektifan guru harus didefinisikan, dan hanya dapat diases, dalam istilah perilaku siswa, bukan perilaku guru (Jacob, 2002b: 2).

5. Model Evaluasi Guru

Pendekatan untuk evaluasi dan perbaikan guru sangat bergantung pada:

- (1) Apa atribut guru (misalnya, pelatihan profesional, kompetensi mengajar, dsb.) yang diyakini penting untuk mengajar efektif;
- (2) Aspek mana dari proses pembelajaran yang diharapkan untuk berpengaruh (misalnya, jaminan kualitas guru, teknik mengajar diperbaiki, dsb.); dan
- (3) Kriteria apa untuk mengevaluasi keberhasilan (misalnya, demonstrasi oleh guru dari perilaku atau kompetensi yang ditentukan, skor tes guru, skor tes siswa, dsb.).

Ada dua model evaluasi yang sangat mendalam didiskusikan, yaitu:

- (1) Model Evaluasi Kepentingan Bersama versi Manatt (Manatt's Mutual Benefit Evaluation Model) (Manatt, Palmer, & Hildebaugh, 1976); dan
- (2) Model Evaluasi Sasaran dengan Manajemen Redfern (Redfern's Management by Objectives Evaluation Model) (Redfern, 1980).

Kedua model itu telah diimplementasikan di sejumlah sekolah dan digolongkan dengan: (a) penyusunan tujuan (goal setting), (b) keterlibatan guru dalam proses evaluasi (teacher involvement in the evaluation process), dan (c) standard dan kriteria mengajar disentralisasikan (centralized teaching standard and criteria) (Anderson, 1989: 348). Gudridge melaporkan bahwa model Manatt telah digunakan pada lima distrik di Iowa dan Illinois (Gudridge, 1980: 42). Antara 1975 dan 1980, Redfern membantu 16 distrik sekolah lintas negara untuk mengembangkan suatu program "MBO" (Management By Objectives) (Redfern, 1980:159-161). Perbedaan utama antara model Manatt dan Redfern adalah pengertian di mana seorang guru menerapkannya ke dalam proses evaluasi.

Manatt menggambarkan modelnya sebagai suatu sistem di mana guru, administrator, dan program pendidikan diri-sendiri dapat dievaluasi secara objektif (Gudridge, 1980). Meskipun Manatt menegaskan bahwa model itu

didesain terutama untuk memperbaiki kinerja guru dari pada menyoroti guru inkompeten, namun menekankan hal-hal yang diperlukan untuk mempertahankan lapangan penelitian dengan cermat dari hasil penolakan (misalnya, kriteria evaluasi harus secara legal dibeda-bedakan; harus taat terhadap proses yang berlaku secara prosedural).

Ada empat langkah dalam model Manatt, yaitu:

- (1) Dewan pengurus sekolah dan administrasi (atau siapapun bertanggung-jawab untuk pengembangan evaluasi) harus menentukan kriteria untuk standard mengajar minimum yang sesuai. Misalnya, Manatt mengusulkan bahwa hal ini dapat mencakup teknik mengajar produktif, relasi interpersonal yang positif, manajemen kelas yang terorganisasi, stimulasi intelektual, dan perilaku di luar kelas (Gudridge, 1980: 36-38).
- (2) Suatu evaluasi diagnostik dilakukan untuk mengases masing-masing status pemberian guru sebagai lawan standard. Meskipun Manatt tidak menentukan instrumen pengukuran khusus, beliau mengusulkan bahwa proses evaluasi dapat mencakup suatu konferensi praobservasi terhadap guru, suatu self-evaluation guru, observasi kelas, dan konferensi post-observasi.
- (3) Dengan kooperasi guru, evaluator menentukan target pekerjaan (tiga sampai lima rekomendasi) untuk memperbaiki kinerja guru. Manatt mengusulkan bahwa target-target itu spesifik dan secara objektif dapat diukur.
- (4) Setelah suatu waktu yang ditentukan, guru dievaluasi kembali dan target pekerjaan baru ditentukan. Redfern meminjam model “manajemen-dengan-sasaran” dari dunia bisnis dan digunakannya untuk evaluasi guru. Seperti model Manatt, tanggungjawab seorang guru dan tujuan belajar ditentukan oleh otoritas sekolah yang bertanggungjawab. Bagaimanapun, sebelum setiap evaluasi dilaksanakan, evaluator dan guru bersama-sama menentukan

sasaran individu, rencana tindakan, dan indikator kemajuan yang dapat diukur (Haefele, 1980; Lewis, 1982; Redfern, 1980), rencana tindakan guru dimonitor melalui diagnostik dari pada observasi sumatif. Hasil observasi itu diases oleh evaluator yang kemudian mengadakan pertemuan dengan guru untuk mendiskusikan kemajuan dan untuk menentukan sasaran tambahan. Redfern tidak menentukan proses monitoring atau pengukuran karena rencana tindakan masing-masing memerlukan metode dan alat yang berbeda (Redfern,1980). Ciri kolegial dari model itu membuat self-evaluation guru penting (Iwanicki, 1981).

Model-model ini bertujuan untuk mengembangkan pertumbuhan profesional guru secara individu dan integrasi sasaran kinerja individu terhadap kebijakan dewan pengurus sekolah. Mereka juga menentukan, untuk partisipasi guru, suatu susunan tujuan evaluasi terstruktur yang diharapkan untuk mereduksi ketaktentuan dan kekeliruan antara guru dan evaluator. Di pihak lain, tuntutan kritik bahwa “model tujuan-yang ditetapkan” (the goal-setting models) juga menekankan pada sasaran yang dapat diukur. Selanjutnya, mereka menentang secara lengkap implementasi model yang dapat membutuhkan investasi besar dalam waktu dan modal (Iwanicki, 1981).

Kedua model di atas tidak mau memihak “filosofi evaluasi berbasis-kompetensi dan evaluasi berbasis-hasil” (the competency-based and outcomes-based evaluation philosophies). Model-model itu “berorientasi-hasil” (results-oriented) tetapi diijinkan untuk berbagai definisi “hasil” (results). Dalam beberapa kasus, muncul kasus bahwa hasil yang dapat diukur meningkat dalam belajar; dalam kasus yang lain, hasil positif dapat mendemonstrasikan suatu kompetensi mengajar baru. Bagaimanapun, model Redfern nampaknya memberikan input lebih bagi guru, oleh sebab itu modelnya mengembangkan gambaran profesionalisme, sedangkan model Manatt lebih mendelegasikan keputusan profesional bagi supervisor.

Suatu pendekatan yang nampaknya multitujuan dan fleksibel, yaitu, “pendekatan supervisi klinis (clinical supervision approach), suatu proses yang

sering dibandingkan dengan model Manatt dan model Redfern (Lewis, 1982: 31). Sedangkan komponen-komponen itu secara struktural sama, pendekatan klinis lebih informal dalam setting tujuan kinerja dan umumnya meliputi interaksi satu-satu antara guru dan evaluator. Secara ideal, bidang perbaikan dan konsern diidentifikasi satu sama lain, dan tujuan umum profesional berkembang selama suatu rencana sistematik dari observasi kelas. Sehingga, Manatt mencatat, tanpa pedoman dewan pengurus sekolah khusus atau kriteria evaluasi, “supervisor dan guru” diasumsikan sebagai “pakar pembelajaran,” bersama-sama guru mengidentifikasi konsernnya dan membantu supervisor (Lewis, 1982: 42). Supervisi klinis sangat interaktif dan dapat mengembangkan profesionalisme dan suatu perasaan kemantapan di antara guru. Bagaimanapun, hal ini juga merupakan suatu proses menghabiskan-waktu, dan data dikumpulkan selama observasi tidak dapat diinterpretasikan terhadap keluaran (output) ini dihubungkan dengan supervisor-guru. Sehingga, pendekatan supervisi klinis dapat membuktikan keterbatasan penggunaan untuk tujuan pertanggungjawaban.

REFERENSI

- Anderson, L. W. (1989). **The Effective Teacher: Study Guide and Readings**. New York: McRaw-Hill Book Company.
- Beckham, J. C. (1981). **Legal Aspect of Teacher Evaluation**. Topeka, Kans.: National Organization on Legal Problems of Education.
- Chen, H. & Rossi, P. H. (1980). The Multi-goal, Theory-driven Approach to Evaluation: A Model Linking Basic and Applied asocial Science. **Social Forces**, **59(1)**, 106-122.
- Darling-Hammond, L., & Wise, A. E. (1981). **A Conceptual Framework for Examining Teacher' View of Teaching and Educational Policies (N-1668-FF)**. Santa Monica, Calif.: The Rand Corporation.

- Deci, E. L. (1976). The Hidden Costs of Rewards. **Organizational Dynamics**, **4(3)**, 61-72.
- Dornbosch, S. M., & Scott, W. R. (1975). **Evaluation and the Exercise of Authority**. San Francisco: Jessey-Bass.
- Floden, R. E., & Weiner, S. S. (1978). Rationally to Ritual: The Multiple Roles of Evaluation in Governmental Process. **Policy Sciences**, **9**, 9-18.
- Gallup, G. H. (1979). The Eleventh Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools. **Phi Delta Kappan**, **60**, 33-45.
- Gudridge, B. M. (1980). **Teacher Competency: Problems and Solutions**. Arlington, Va.: American Association of School Administrators.
- Haefele, D. L. (1980). How to Evaluate Thee, Teacher-let me Count the Ways. **Phi Delta Kappan**, **61(5)**, 349-352.
- Iwannicki, E. F. (1981). A Professional Growth Oriented Approach to Evaluating Teacher Performance. In J. Millman (Ed.), **Handbook of Teacher Evaluation**. Beverly Hills,, Calif.: Sage Publications.
- Jacob, C. (2002a). **Pengembangan Kompetensi Mengajar Guru Matematika Menyongsong Kurikulum Berbasis Kompetensi**. Makalah Disajikan pada Seminar Nasional Matematika: Peran Matematika dan Pengajarannya pada Kurikulum Berbasis Kompetensi. Jurusan Pendidikan Matematika & HMJ Matematika FKIP Universitas Pancasakti Tegal, 24 April 2002.
- Jacob, C. (2002b). **Pengembangan Kompetensi Guru Matematika melalui Kemantapan-Diri Menyongsong Kurikulum Berbasis Kompetensi**. Makalah Disajikan pada Seminar Nasional Matematika III: Matematika, Pengembangan, Riset, dan Pembelajarannya. Jurusan Matematika FMIPA Universitas Negeri Semarang, 10 Agustus 2002.
- Johnson,, S. M. (1980). Performance-based Staff Layoffs in the Public Schools: Implementation and Outcomes. **Harvard Educational Review**, **50(2)**, 214-233.
- Kleine, P. F., & Wisniewski, R. (1981). A Forward Step for Oklahoma. **Phi Delta Kappan**, **63(2)**, 115-117.

- Knapp, M. S. (1982). **Toward the Study of Teacher Evaluation as an Organizational Process: A Review of Current Research and Practice.** Menlo Park, Calif.: Educational and Human Services Research Center, SRI International.
- Lewis, A. (1982). **Evaluation Educational Personnel.** Arlington, Va.: American Association of School Administrators.
- Manatt, R. P., Palmer, K. L., & Hidlebaugh, E. (1978). Evaluation Teacher Performance with Improved Rating Scales. **NASSP Bulletin, 60(401), 21-23.**
- McDonnell, L., & Pascal, A. (1979). **Organized Teachers in American Schools (R-2407-NIE).** Santa Monica, Calif.: The Rand Corporation.
- McNeil, N. D. (1981). The Politics of Teacher Evaluation. In J. Millman (Ed.), **Handbook of Teacher Evaluation.** Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Medley, D. M. (1982). Teacher Competency Testing and the Teacher Educator. Charlottesville: Association of Teacher Educator and Bureau of Educational Research, University of Virginia.
- Meyer, H. H. (1975). The Pay-for-Performance Dilemma. **Organizational Dynamics, 3(3), 39-50.**
- Redfern, G. B. (1980). **Evaluating Teachers and Administrators: A Performance Approach.** Boulder, Colo.: Westview Press.
- Rein, M. (1976). **Social Science and Public Policy.** New York: Penguin Books.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Wright, S. R. (1979). **Evaluation: A Systematic Approach.** Beverly Hills, Calif.: Sage Publication.
- Southern Regional Education Board. (1979). **Teacher Education and Certification: State Actions in the South.** Atlanta: Author.
- Scroufe, G. E. (1977). Evaluation and Politics. In J. Scribner (Ed.), **The Politics of Education.** Chicago: University of Chicago Press.
- Stephens, J. M. (1976). **The Process of Schooling.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Stone, C. N. (1980). The Implementation of Social Programs: Two Perspectives.
Journal of Social Issues, 36(4), 13-34.
- Thompson, J. E., Dornbusch, S. M., & Scott, W. R. (1975). **Failures of Communication in the Evaluation of Teacher by Principals (No. 43).**
Stanford, Calif.: Stanford **Center** for Research and Development in Teaching.
- Vlaanderen, R. (1980). **Trends in Compency-based Teacher Certification.**
Denver, Colo.: Edcation Commision of the States.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely-coupled Systems.
Administrative Science Quarterly, 21, 1-19.
- Weick, K. E. (1982). **Administering Education in Loosely Coupled Schools.**
Phi Delta Kappan, 63(10), 673-676.