

## PERANAN OBSERVER DALAM LESSON STUDY (SUATU TELAHAH TEORETIS DAN PRAKTIS)

Oleh

*C. JACOB*

Jurusan Pendidikan Matematika FPMIPA  
Universitas Pendidikan Indonesia

### ABSTRAK

Artikel ini menyajikan peranan observer yang konsem terhadap data rekaman secara akurat dan menelaah dengan maksud tertentu dan secara sistematis pada mengajar guru. Sekali informasi direkam, pengawas harus interpretasi rekaman itu untuk membuat keputusan tentang informasi mana yang dapat diterima oleh guru untuk menentukan kekuatan dan kelemahan untuk ditingkatkan dan ditanggulangi. Selain itu, peranan observer meliputi: menentukan kerangka, pemfokusan pada guru, pemfokusan pada siswa, mengobservasi interaksi, dan mengonsolidasi suatu analisis pendahuluan.

*Kata Kunci:* Tujuan, prinsip, dan keterampilan observer.

### ANALISIS PERANAN

Suatu aspek penting dari supervisi adalah mengobservasi guru dalam tindakan selama pengalaman sekolahnya. Observasi meliputi menelaah sistematis dan merekam perilaku kelas. Mengobservasi adalah melakukan dengan suatu telaah untuk menentukan siswa individual terhadap umpan-balik berdasarkan pada data yang dikumpulkan di kelas. Sehingga apabila informasi dianalisis memperlihatkan kekuatan/kelebihan dalam mengajar, kesulitan ditanggulangi dan pola perilaku mengajar dimodifikasi. Oleh karna itu, observasi perlu didahului dengan sesi umpan-balik di mana data yang direkam, diingat, dianalisis dan diinterpretasi. Pengulangan observasi menentukan sesuatu yang masuk akal (kuat), deskripsi kumulatif dari perkembangan mengajar siswa waktu lembur. Jadi peranan observer dengan teliti dihubungkan dengan umpan-balik dan evaluasi.

Mengajar merupakan suatu aktivitas kompleks, namun merupakan salah satu aktivitas yang dapat diobservasi dan dianalisis (Gage, 1971; Flanders, 1976 dalam Turney et al., 1990: 120). Penerimaan yang diperlukan ini bahwa tidak ada teori mengajar tunggal yang dapat meliputi total realitas kelas dengan banyaknya variabel yang rumit. Perbedaan dan kadang-kadang terjadi konflik teori tentang mengajar yang berusaha untuk menjelaskan kehidupan kelas tidak perlu lengkap

(Dunkin dan Biddle, 1974; Wragg, 1974 dalam Turney et al., 1990: 120). Untuk supervisi mereka dapat berguna diperlihatkan sebagai perspektif bermacam-macam dari mana untuk menelaah aspek mengajar untuk membantu siswa sesuai dengan kebutuhan khusus mereka. Misalnya, pendekatan keterampilan-mikro menentukan wawasan/pengertian ke dalam perilaku dalam mengarahkan belajar (Turney et al., 1973, 1975 dalam Turney et al., 1990: 120). Orang Inggris fokus pada bahasa yang memberikan wawasan/pengertian ke dalam bagaimana siswa belajar dengan mengambil idea-idea mereka sendiri ke dalam kata-kata (Barnes et al., 1971 dalam Turney et al., 1990: 120). Kini orang Amerika mengembangkan perspektif hasil pada bagaimana menentukan dan mengobservasi pola interaksi kelas (McNeil, 1971; Gall, 1979 dalam Turney et al., 1990: 120). Meskipun keterbatasan dari masing-masing pendekatan ini mereka mengusulkan melakukan cara menelaah secara sistematis dan menentukan suatu catatan yang kemudian dapat diuji dan dianalisis untuk membantu siswa memperbaiki mengajar mereka.

Observasi merupakan bagian dari suatu putaran berulang-ulang secara kontinu (Cogan, 1973; Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 120). Fasenya sesuai dengan rentetan praktikum normal dari perencanaan, mengajar dan mengevaluasi.

Ada suatu fase sebelum mengajar apabila tujuan dan hal observasi ditentukan; suatu fase selama observasi dilaksanakan di kelas; dan suatu fase tindak-lanjut (follow-up), apabila mengajar dan belajar ditelaah dan dievaluasi. Peranan observer adalah konsern dengan konferensi pra-observasi dan sesi observasi; peranan umpan-balik konsern dengan diskusi tindak-lanjut di mana catatan observasi diingat, dianalisis, dan diinterpretasi.

## Tujuan

Peranan terbatas terhadap apa yang supervisor lakukan sebelum dan selama suatu rentetan mengajar khusus. Dalam sesi pra-observasi, observer bertujuan:

1. untuk menentukan pada siswa aspek-aspek mana dari perilaku kelas yang diobservasi. Kesepakatan dicapai antara supervisor dan siswa tentang mengajar dan belajar spesifik yang diobservasi, untuk mengumpulkan informasi untuk umpan-balik.
2. untuk memutuskan cara mana untuk mencatat observasi di kelas adalah tepat, memberikan tujuan atas-kesepakatan dan fasilitas yang tersedia. Tujuan ini mencakup supervisor dalam memilih cara pencatatan mana dapat menghasilkan data bermanfaat untuk analisis dan interpretasi selama sesi umpan-balik.

Selama sesi observasi, observer bertujuan:

1. untuk membangun suatu catatan jelas dari apa yang diobservasi, terutama yang koncern aspek-aspek perilaku mengajar ini, keterlibatan siswa atau selesai interaksi kelas tentang hal-hal focus yang disepakati;
2. untuk melaksanakan suatu analisis pendahuluan dari catatan observasi untuk menentukan prioritas untuk mempertimbangkan isu-isu dalam sesi umpan-balik. Ini memerlukan pemilihan dan tidak hanya penyusunan aspek yang ditentukan untuk atensi tetapi juga setiap pola mengajar signifikan lain yang diobservasi muncul selama peristiwa mengajar.

## **PRINSIP PEMAKAIAN**

Tiang penyokong aplikasi dari peranan observer supervisor dan keterampilannya adalah sejumlah prinsip kunci yang dapat membimbing supervisor.

## **PRIORITAS SISWA YANG CERDAS**

Penting bahwa menerima (baik) supervisor adalah hak siswa dengan mengakui tujuan individual dan kebutuhannya (Cogan, 1973; Flanders, 1976 dalam Turney et al., 1990: 122). Supervisor dapat memiliki koncern verbalisasi dan persepsi personal siswa tentang mengajar. Keterampilan menerima penyuluhan, mengklarifikasi dan membantu yang dapat dibutuhkan. Dengan pertanyaan, supervisor dapat memerankan guru dengan menyatakan aspek mengajar yang dipandang penting pada waktu itu. Ini dapat mencakup persepsi siswa tentang anak dan kebutuhannya, teori siswa tentang bagaimana belajar baik, atau suatu tujuan umum siswa menjamin bahwa siswa selalu mengambil konsep ke dalam kata-kata mereka sendiri (Davis dan Davis, 1977). Aplikasi dari prinsip ini dapat penting secara khusus dalam sesi pra-observasi, tetapi dapat diaplikasikan dari waktu ke waktu dalam putaran pengawasan yang berikut.

### ***1. Setting Tujuan Kooperatif***

Proses supervisi, dan tindakan putaran pengawasan, mencari suatu persekutuan antara guru dan supervisor, yang bersama-sama menyelidiki perilaku di kelas dengan suatu telaah untuk membantu belajar dan perkembangan dalam mengajar (Moshier dan Purpel, 1972; Flanders, 1976; Denmark, 1977 dalam Turney et al., 1990: 122). Menyelidiki kesepakatan atas rencana apa yang diharapkan guru untuk berbuat dalam suatu rentetan mengajar, belajar apa yang diantisipasi siswa, aspek mengajar apa atau interaksi kelas adalah terfokus pada, dan cara pencatatan apa dapat ditentukan informasi bermanfaat untuk sesi tindak-lanjut, semua meliputi

suatu derajat tindakan kooperatif. Selama pelajaran dari menyelidiki hal-hal fokus atas-kesepakatan ada lagi suatu latihan keterampilan penyuluhan supervisor.

## 2. Fokus Spesifik

Dalam memutuskan aspek mana untuk diobservasi selama suatu rentetan pendekatan mengajar, siswa dan supervisor dapat sepakat tentang hal fokus tepat (McNeil, 1971; Eaker, 1974; Knop, 1977 dalam Turney et al., 1990: 122). Sedangkan siswa dapat memiliki telaah kuat tentang apa yang relevan atau penting, supervisor memiliki suatu tanggungjawab jelas untuk memberikan bimbingan, tentang syarat institusional (sekolah dan tertiary), tentang aspek dari mengajar yang dapat dipertanggungjawabkan dengan observasi dan tentang keterbatasan yang mengesankan dengan konteks atau tahap perkembangan siswa. Hasil akhir dapat disepakati tentang kerangka referensi bersama untuk mengobservasi aspek mengajar khusus (Coulter, 1975), yang ditunjukkan dengan deskripsi dalam pengertian perilaku khusus sehingga relevan, penting, dapat dikelola, dan kapabel.

## 3. Mereduksi Inferensi

Selama supervisi, jika perkembangan dalam mengajar sampai terjadi kebutuhan supervisor untuk mengalihkan cara siswa dari pra-kesibukan terhadap diri dan keseimbangan personal, dengan pertimbangan dari perilaku aktualnya sebagai seorang guru, dan dengan efek perilaku pada interaksi kelas dan belajar siswa (Hale dan Spanjer, 1972; Fuller dan Manning, 1973; Vukovich, 1976 dalam Turney et al., 1990: 122). Observer dapat membantu proses ini dengan menentukan observasi tentang kompetensi guru dan mengemukakan suatu catatan mana yang mungkin spesifik, rinci, dan objektif. Total objektivitas tidak mungkin, tetapi apa yang dianjurkan beralih dari evaluasi yang sangat umum, evaluasi inferensi-tinggi selama observasi dengan umpan-balik berdasarkan pada suatu ukuran besar dari data dan informasi yang dikumpulkan. **Data** dapat dinyatakan sebagai suatu koleksi dari fakta-fakta atau suatu catatan dari peristiwa khusus dan perilaku, dan **informasi** sebagai generalisasi berdasarkan pada data, digolongkan dalam suatu cara untuk membantu mengerti. Dalam usaha seobjektif mungkin supervisor perlu juga melatih ketelitian dalam membedakan apa yang penting dari apa yang tidak sesuai dengan sasaran. Penggunaan pedoman observasi yang memerlukan keputusan inferensi-tinggi agar menulis selama pelajaran pada persoalan seperti sikap profesional atau hubungan staf efektif agar dihindari.

## 4. Kerendahan-hati (Unobtrusiveness)

Sekali kesepakatan telah tercapai pada aspek mengajar dan belajar terfokus pada, peranan supervisor selama sesi observasi terutama mengumpulkan informasi selama mengajar siswa (Feyereisen et al., 1970; Flanders, 1976; Denmark, 1977 dalam Turney et al., 1990: 123). Ini diakui bahwa kehadiran supervisor memiliki

suatu efek yang tak dapat disangkal pada siswa dan guru tetapi ia tidak mengganggu lebih dari yang diperlukan. Aturan ini di luar intervensi atau partisipasi dalam sebagian besar keadaan sekitar. Apa yang ditekankan peranan observer sebagai pengumpul-data yang rendah hati di kelas di mana guru bekerja.

### **5. Range Modes**

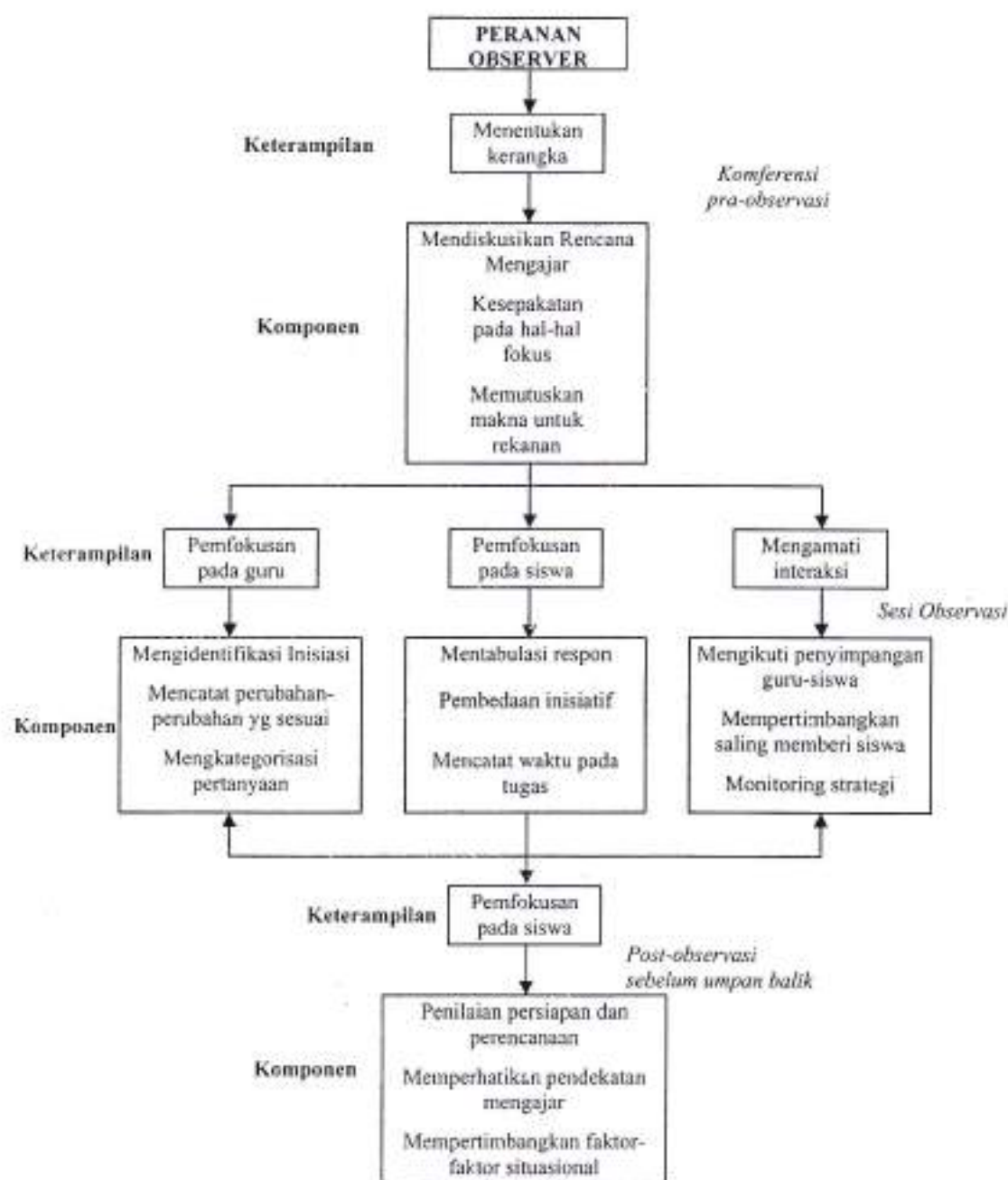
Supervisor dulu mengandalkan secara berat pada komentar lisan dan tertulis sebagai sumber untuk umpan-balik, tetapi ada mode/cara alternatif di mana data dan informasi dapat direkam selama pelajaran dari suatu observasi (Fuller dan Manning, 1973; Kaye, 1979; Galton, 1980 dalam Turney et al., 1990: 123). Secara relatif sangat objektif dalam hal akurasi dalam rekaman video dan audio, untuk mereka menentukan "jawaban segera" ("instant replay") dari peristiwa khusus. Audiotape nampaknya merupakan suatu mode yang kurang-dimanfaatkan teristimewa, diberikan ketersediaan, kesederhanaan relatif, dan fleksibilitasnya. Transkrip secara harfiah datang selanjutnya dalam istilah objektivitas. Kemungkinan lain, berubah selanjutnya jauh dari pendekatan inferensi-rendah dapat mencakup diagram, perhitungan numeris, daftar cek, representasi kode, bentuk laporan terstruktur, dan komentar deskriptif. Penggunaan suatu range dari mode dianjurkan, dipilih untuk dicocokkan dengan kerangka referensi atas-kesepakatan untuk observasi, dan dimanfaatkan untuk menentukan suatu derajat objektivitas dan beberapa keanekaragaman (Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al, 1990: 123). Gambar 1 merangkum beberapa mode untuk merekam observasi.

## **KETERAMPILAN**

Lima keterampilan dinyatakan untuk peranan supervisor sebagai observer (lihat Gambar 2). Pertama, menentukan kerangka, dapat diaplikasikan selama sesi pra-observasi dan konsern dengan menentukan apa yang diobservasi dan bagaimana observasi dapat direkam oleh supervisor. Tiga keterampilan berikutnya, **pemfokusan pada guru, pemfokusan pada siswa, dan mengobservasi interaksi**, garis besar dari suatu range perilaku kelas yang dapat diobservasi, bersama-sama dengan indikasi tentang berapa banyak informasi yang dapat direkam. Supervisor dapat diperlukan untuk membuat suatu pilihan terhadap suatu telaah dengan menentukan suatu rekaman jelas berkaitan dengan hal-hal fokus yang disepakati dalam sesi pra-observasi. Keterampilan terakhir, **mempersiapkan suatu analisis pendahuluan**, meliputi supervisor dalam memutuskan suatu aturan prioritas untuk memberlakukan informasi observasi selama sesi umpan-balik.

Tabel 1. Suatu Mode Rekaman Observasi

Mode untuk Rekaman	Contoh hal fokus mengajar	Komentar
1. Videotape * satu kamera  * dua kamera	Komunikasi non-verbal guru-bekerja pada usaha mendorong.  Diskusi masalah nilai-menghandel konflik, perasaan, siswa dominan.	Perlengkapan lebih baik yang menonjol-kesulitan dengan mencakup seluruh kelompok kelas.
2. Audiotape * satu kaset  * dua atau lebih kaset	Pengajaran guru-tentang pertanyaan klarifikasi siswa.  Kerja kelompok kecil-siswa "pada tugas" sebagai suatu hasil pengajaran.	Kadang-kadang sulit untuk mengenal semua partisipan.
3. Transkrip secara harfiah	Jawaban siswa terhadap pertanyaan-level kognitif tinggi	Kecepatan menulis dapat membuktikan suatu masalah.
4. Diagram	Pertanyaan guru untuk seluruh kelas-pola distribusi, jawaban.  Keterlibatan siswa dalam kerja kelompok kecil-pemimpin, non-partisipan.	Beberapa observer dibutuhkan jika lebih dari satu kelompok yang diobservasi.
5. Perhitungan Numeris	Berbagai tipe penguatan-yang mendorong pencapai lemah	
6. Daftar cek	Aktivitas studi individual-siswa pada-tugas dan tugas-resmi	
7. Representasi yang dikode * Sistem F.I.A.C.  * Peralatan sendiri	Keterlibatan tugas siswa-meningkat dalam partisipan dalam diskusi kelas. Perkembangan topik-memperluas respons siswa.	Membutuhkan praktik untuk masuk ke dalam matriks  Pengkodean dapat kuat untuk mengerti.
8. Alat Terstruktur * Keterampilan rekaman observasi	Penjelasan konsep baru-siswa mengerti, contoh kehidupan.  Mengikuti pelajaran-transisi, waktu masing-masing aktivitas dari rencana.	Mengerti bersama kategori yang dibutuhkan.
9. Komentar	Keefektifan perencanaan-maksudnya perilaku siswa kembali, belajar.	Harus mencakup keputusan nilai-juga cenderung global.



Gambar 1

### **1. Menentukan Kerangka**

Sebelum suatu sesi observasi supervisor dan siswa dapat mencapai kesepakatan tentang apa yang diobservasi dan bagaimana data dapat dikumpulkan. Menentukan kerangka referensi meliputi memutuskan dalam suatu cara ko-operatif aspek khusus dari mengajar yang diobservasi, memperhatikan tujuan dan perspektif dari supervisor dan guru (Moore dan Mattaliano, 1970; Davis dan Davis, 1977 dalam Turney et al., 1990: 126). Kesepakatan sebelumnya dapat membantu mengatasi perbedaan dalam persepsi tentang apakah dilanjutkan di suatu kelas (Coulter, 1975; Cope, 1971; Tuckman dan Oliver, 1968 dalam Turney et al., 1990: 126). Begitu kerangka ditentukan menjadi suatu kontrak lisan atau tertulis antara siswa dan supervisor, penyulingan tujuan umum yang disepakati untuk selama **umpan-balik** yang merupakan basis untuk perencanaan siswa sebelum konferensi pra-observasi. Sehingga kontrak dirundingkan kembali dalam sesi observasi dan sesi umpan-balik sehingga muncul kebutuhan baru. Komponen menentukan kerangka, mendiskusikan rencana mengajar, menyepakati pada hal-hal fokus dan memutuskan cara untuk rekaman, juga dapat meliputi keterampilan dari peranan konselor dan instruktur, terutama aspek-aspek seperti mengaitkan, menanggapi, menganjurkan, dan membuat pertanyaan.

### **2. Mendiskusikan Rencana Mengajar**

Dalam konferensi pra-observasi supervisor meminta spesifikasi dari apa yang layak dapat dilihat dalam sesi observasi. Tujuan individu siswa dan kebutuhan pada tahap perkembangan sekarang sehingga seorang guru yang dapat memperhatikannya (Cogan, 1973; Flanders, 1976 dalam Turney et al., 1990: 126). Tujuan "personal" dapat diterjemahkan ke dalam rencana mengajar yang didiskusikan oleh siswa dan supervisor (Dussault, 1970; Fullerton dan Koder, 1975 dalam Turney et al., 1990: 126). Setiap rentetan mengajar dapat memiliki sasaran setting guru untuk suatu pelajaran, memutuskan pada strategi dan materi yang digunakan, cara bekerja untuk membantu siswa belajar, dan mengevaluasi belajar. Teknik untuk mendiskusikan rencana tindakan mana yang diidentifikasi sehingga penting untuk supervisor mencakup komentar pada keseluruhan strategi, terutama pengantar dan penutup, menganjurkan bagaimana untuk maju langkah demi langkah, memberikan petunjuk pada penggunaan mengajar materi efektif, dan memperhatikan kesulitan yang mungkin dapat terjadi dalam usaha untuk mengimplementasikan rencana itu (Switzer, 1976 dalam Turney et al., 1990: 126).

### **3. Kesepakatan pada hal-hal focus**

Supervisor kemudian menjamin bahwa ada suatu mengerti bersama terhadap siswa tentang apa yang tepat dapat konsentrasi pada sesi observasi. Setelah memperhatikan syarat institusional, tujuan siswa dan rencana mengajar suatu kesepakatan bersama dicapai yang koncern aspek mengajar dan belajar khusus ini



merupakan fokus observasi dan rekaman (Davis dan Davis, 1977; Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 126). Aspek umum untuk observasi sebagian besar mungkin disepakati dalam konferensi post-observasi sebelumnya. Sehingga kontrak kini membutuhkan penetapan lagi dalam istilah perilaku mengajar spesifik untuk diikuti. Guru dan supervisor dapat secara kooperatif memilih perilaku khusus yang dapat diobservasi dengan mengumpulkan informasi untuk mengingat kemudian, analisis dan interpretasi selama umpan-balik. Keduanya mungkin untuk membuat kelonggaran tentang apa yang secara realistis diobservasi selama satu rentetan mengajar. Menggunakan keterampilan konselor, supervisor dapat mendorong siswa jauh dari keasyikkan terhadap diri ke arah mengidentifikasi perilaku mengajar dan belajar yang dapat digambarkan, direkam dan diperbaiki (Vukovich, 1976 dalam Turney et al., 1990: 126 ). Range dari bidang untuk atensi yang mungkin dan suatu metode rekaman observasi merupakan garis-garis besar dalam keterampilan pemfokusan pada guru, pemfokusan pada siswa, atau mengobservasi interaksi.

#### **4. Memutuskan cara untuk rekaman**

Komponen ini meliputi supervisor dan siswa mencapai keputusan tentang cara yang sangat tepat dari rekaman observasi tentang perilaku ini yang diidentifikasi untuk atensi (Fuller dan Manning, 1973; Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 127). Cara di mana data atau informasi dapat dikumpulkan adalah dengan menentukan suatu tingkat luas dengan kerangka referensi yang sudah ditentukan untuk observasi. Faktor lain dapat mencakup yang berhubungan dengan tersedianya perlengkapan atau jadwal dan tahap perkembangan khusus siswa secara individu (Feyereisen et al., 1970; Dalrymple, 1971; Skoog, 1980 dalam Turney et al., 1990: 127). Supervisor dapat memilih untuk menggunakan suatu alat atau jadwal yang ada untuk rekaman karena ini objektif secara relatif, jelas dan mudah untuk digunakan, pendekatan untuk menentukan kerangka, dan relevan dengan kebutuhan siswa. Pada sisi lain, supervisor dapat membuat atau menyesuaikan suatu alat terstruktur untuk mengumpulkan informasi tentang suatu aspek mengajar khusus (Goldhammer, 1969; Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 127). Supervisor dapat dianjurkan untuk konstruk jadwal mereka sendiri dengan merealisasikan bahwa sebagian besar jadwal observasi yang ada dikembangkan dalam cara ini. Jenis alat ini dapat sama sederhana dengan menulis perilaku guru dan/atau siswa sebagai pokok bahasan pada suatu halaman, dengan spasi untuk menulis rincian komentar selama pelajaran itu. Atau ini sama rumit dengan menemukan suatu cara untuk menggolongkan tipe pola interaksi verbal guru/siswa

Komponen yang didiskusikan di atas digunakan dalam sesi pra-observasi, di mana kerangka referensi ditentukan dan cara-cara merekam yang telah ditentukan. Tiga keterampilan berikutnya konsern dengan apa yang secara aktual dapat diamati

dan direkam selama suatu sesi observasi. Pusat komponen pada perilaku mengajar dan belajar yang dapat diidentifikasi yang dapat diakui dan direkam. Mereka disajikan dalam suatu urutan yang merefleksikan ketentraman observasi dan keasyikkan guru. Pertama berpusat-guru. Dalam putaran pengawasan berturut-turut ada suatu perkembangan terhadap penggunaan alat yang fokus pada perilaku siswa dan pola interaksi di kelas (Turney et al., 1973, 1975, 1976; Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 127).

### **5. Pemfokusan pada Guru**

Salah satu hal penting dari fokus dalam observasi kelas adalah perilaku guru, suatu persoalan secara inisial konsern sentral kepada siswa (Knop, 1977; Russel, 1979 dalam Turney et al., 1990: 127). Meskipun kekurangan kesepakatan tentang apakah mengajar efektif dan penelitian mengalami kesulitan ke dalam proses kelas, sekarang ada bukti cukup untuk menghubungkan suatu perilaku guru yang terdefinisi secara positif terhadap keterlibatan dan belajar siswa (Rosenshine, 1971; Dunkin dan Biddle, 1974 dalam Turney et al., 1990: 127). Sehingga spesifik merupakan suatu awal yang baik untuk fokus observasional, dan garis besar keterampilan ini dari aspek perilaku mengajar yang dapat diobservasi dan direkam dengan cara yang tepat. Komponen dari keterampilan adalah mengidentifikasi inisiasi, mencatat perubahan jawaban, dan menggolongkan pertanyaan. Suatu katalog ekstensif mungkin digambarkan, untuk menentukan supervisor dengan suatu range dari mana untuk memilih sesuai kebutuhan dari seorang guru individual dan kerangka bersama untuk observasi yang ditentukan secara kooperatif dalam sesi pra-observasi.

### **6. Mengidentifikasi Inisiasi**

Komponen ini meliputi perilaku guru ini yang merupakan suatu cara langsung, guru mengambil inisiatif. Contoh perilaku yang dapat diobservasi dan diekam selama suatu rentetan mengajar mencakup prosedur pendahuluan, di mana atensi guru meningkat dan menimbulkan motivasi; menjelaskan, di mana guru mencoba untuk memberikan laporan sesuatu dalam istilah siswa dapat mengerti; dan mengelola, di mana guru mengorganisasikan dan mengontrol perilaku siswa. Perubahan lain yang dapat tercakup adalah membuat hubungan, memberikan arahan, menelaah, dan mengevaluasi belajar (Turney et al., 1973, 1975, 1976 dalam Turney et al., 1990: 128). Masing-masing inisiasi ini selanjutnya dapat dibagi ke dalam perilaku-perilaku yang dapat dengan mudah diobservasi dan direkam. Misalnya, di mana kesepakatan untuk suatu hal fokus, keefektifan guru dalam menjelaskan dapat dieksplor dengan mengumpulkan data tentang jelas, bahasa eksplisit, menggunakan contoh, dan menekankan idea-idea kunci. Untuk mengumpulkan data supervisor dapat menggunakan suatu tape dari penjelasan guru

dan instrumen observasi yang merekam organisasi idea-idea kunci dan contoh-contoh yang berkaitan (Hatton dan Brown, 1980 dalam Turney et al., 1990: 128).

### **7. Mencatat langkah-langkah jawaban**

Supervisor dapat mencatat perilaku di mana, setelah arahan atau pertanyaan guru dan seseorang dalam kontribusi kelas, reaksi guru kepada perilaku siswa. Langkah-langkah jawaban yang diidentifikasi mencakup memberikan penguatan yang tepat dengan cara verbal seperti pujian, atau secara non-verbal melalui ekspresi muka, gerak isyarat, kontak, kedekatan, tanda penghargaan atau aktivitas (Turney et al., 1973 dalam Turney et al., 1990: 128). Respons kontra- produktif tertentu seperti penguatan negatif kuat dapat juga dicatat. Selanjutnya, usulan yang ditanggapi yang dapat berguna direkam merupakan perasaan yang diterima, menggunakan idea-idea siswa, dan menentukan umpan-balik kepada siswa (Flanders, 1963; Zahorik, 1968; Owens, 1975 dalam Turney et al., 1990: 128). Juga misalnya, dalam suatu kasus di mana seorang guru merasa ia mendominasi pelajaran, dan ingin untuk meliputi siswa secara lebih aktif, supervisor dapat menguatkan penilaian, menggunakan kontribusi, atau umpan-balik yang sengaja dilakukan untuk meningkatkan partisipasi.

### **8. Mengkategorisasikan pertanyaan**

Komponen ini mencakup suatu range perilaku dari suatu jenis yang kurang langsung, di mana sebagai pengganti berbicara, guru mendorong siswa untuk berpikir melalui dan idea-idea verbalisasi dalam menjawab terhadap pertanyaan observer dapat konsentrasi pada prosedur bertanya seperti mendistribusikan pertanyaan atau mengarahkan kembali pertanyaan yang sama kepada berbagai siswa. Usulan kontra-produktif, seperti mengulang pertanyaan sendiri, bertanya untuk mengulang jawaban, atau mengulang jawaban siswa secara harfiah, juga dapat menjadi kelas kelihatan selama observasi. Maksud pertanyaan dapat juga diidentifikasi untuk analisis kemudian, dan kategori seperti meminta luas atau terbatas fokus, sederhana, kompleks, atau afektif, memiliki penggunaannya (Turney et al., 1973, 1975 dalam Turney et al., 1990: 128). Tempat krusial dari bertanya, tertulis atau lisan, dalam mencapai suatu verbalisasi berpikir siswa atau mendorong pemecahan masalah, mengusulkan bahwa supervisor memberikan atensi yang dapat dipertimbangkan dengan merekam data tentang perilaku guru ini. Misalnya, seorang guru dapat memiliki kesulitan menanyakan pertanyaan yang memperkembangkan partisipasi siswa dan gagasan, seperti dengan menentang pertanyaan "terkaan-apa-dalam-pikiran-guru." Merekam semua pertanyaan yang ditanyakan secara harfiah menggunakan kategori "terbuka"—menemukan banyak jawaban yang mungkin berbeda, kategori "tertutup"—menemukan suatu range jawaban benar terbatas, dan kategori "palsu"—tidak menemukan gagasan, hanya

kesepakatan retorik terhadap jawaban guru "ya" atau "tidak", dapat menentukan di mana masalah itu ada (Barnes et al., 1971 dalam Turney et al., 1990: 128).

### **9. Pemfokusan pada Siswa**

Inti fokus lain di kelas adalah perilaku siswa. Sebagian besar aktivitas mengajar diinisiasi oleh guru yang bertujuan pada mendorong keterlibatan siswa dan belajar (Stanton, 1972; Medley, 1972 dalam Turney et al., 1990: 128). Ada berbagai perspektif dari mana partisipasi siswa dapat ditelaah (Barnes et al., 1971; Britton, 1972; Bennet, 1976; Rosenshine dan Berliner, 1978 dalam Turney et al., 1990: 128). Keterampilan ini konsern dengan perilaku siswa yang mungkin dapat terkonsentrasi pada informasi yang direkam untuk dianalisis kemudian. Komponen-komponennya adalah respons yang ditabulasi, yang membedakan inisiasi, dan mencatat waktu-pada-tugas (time-on-task). Supervisor dapat memilih suatu pendekatan khusus, atau suatu kombinasi peralatan, bergantung pada kesepakatan bersama yang dicapai bersama guru dalam sesi pra-observasi tentang siswa yang diobservasi. Harus diingat bahwa diri siswa-sendiri dapat menentukan informasi tentang apakah efektif di kelas, sehingga supervisor dan guru perlu sadar kemungkinan membuka jalan sumber umpan-balik ini.

### **10. Respons yang Ditabulasi**

Mengawasi perilaku siswa yang terjadi sebagai konsekuensi langsung dari inisiasi atau pertanyaan guru dapat merupakan hal fokus penting. Salah satu pendekatan yang dipromosikan adalah untuk mengkategorikan perilaku verbal, dengan rekaman perilaku secara harfiah atau dengan perekaman perilaku untuk analisis sesudahnya (Barnes et al., 1971 dalam Turney et al., 1990: 128). Pendekatan lain adalah untuk merekam, selama rentetan diskusi, jawaban siswa terhadap pertanyaan untuk menguji selama sesi umpan-balik sesuatu seperti pola distribusi di kelas atau level kognitif dari kontribusi siswa (Delefos dan Jackson, 1972; Bloom, 1956 dalam Turney et al., 1990: 129). Jenis respons siswa lain yang ditabulasikan mencakup ekspresi perasaan dalam diskusi nilai atau setelah penguatan terjadi, atau perilaku individual, verbal dan non-verbal, setelah manajemen guru beralih seperti memberikan arahan atau teguran (Turney et al., 1973, 1975, 1976; Shaftel dan Shaftel, 1967 dalam Turney et al., 1990: 129).

### **11. Membedakan Inisiasi**

Komponen ini digambarkan seperti mengawasi perilaku siswa yang tidak secara langsung merupakan konsekuensi dari perubahan guru. Salah satu jenis inisiasi yang dapat dikategorikan adalah menanyakan pertanyaan siswa, untuk klarifikasi pengajaran atau untuk meningkatkan mengerti mereka dari topik yang diberlakukan (Hatton dan Brown, 1980 dalam Turney et al., 1990: 129). Jenis inisiasi lain adalah siswa bergilir untuk konsultasi secara individual dengan guru

tentang tugas yang dikuasai (Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 129). Di mana kerja kelompok berusaha, perilaku siswa sebagai pemimpin dan pengikut dapat diobservasi dan direkam sehingga mereka membantu masing-masing yang lain menyisihkan pengajaran, alternative uji coba, atau menyelesaikan masalah (Thew, 1976 dalam Turney et al., 1990: 129).

### **12. Mencatat waktu-pada-tugas**

Kadang-kadang supervisor tercakup dalam pemeliharaan suatu rekaman berapa lama siswa mempergunakan pada aktivitas secara langsung dihubungkan dengan belajar. Salah satu pendekatan adalah untuk membedakan waktu yang dipilih individual yang digunakan pada tugas kurikulum yang direncanakan tugas kurikulum dengan waktu yang mereka gunakan pada aktivitas tugas-sial (off-task) seperti pengeluyuran, mengobrol, atau untuk menunggu guru (Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 129). Pendekatan lain adalah untuk mencatat, sebut, setiap 30 detik, sekarang aktivitas belajar, seperti membaca, menulis, berbicara atau mendengarkan, bersama-sama dengan proporsi kelas pada tugas hal itu (Barnes et al., 1971 dalam Turney et al., 1990: 130). Masih pendekatan lain adalah untuk menyusun bersama guru sebelumnya suatu daftar dari aktivitas belajar yang direncanakan dalam urutan sulit—sebut, siswa membenarkan suatu tape, mendiskusikan pertanyaan, membaca suatu paket yang berkaitan, dan menanggapi secara tertulis—kemudian waktu dan komentar atas cara bagian dari kelas sebelumnya (Garner dan Bing, 1973 dalam Turney et al., 1990: 130). Aktivitas observasi ini semua mengisyaratkan konsern kesepakatan tentang kekurangan keterlibatan siswa, atau masalah seorang guru dalam memutuskan bagaimana siswa meniru tugas-tugas atau bagaimana siswa secara cepat diharapkan untuk menuntaskan aktivitas yang ditentukan.

### **13. Mengobservasi Interaksi**

Apabila perilaku guru dan siswa dapat dengan mudah ditentukan sebagai hal fokus untuk observasi, maka interaksi antara partisipan kelas lebih sulit untuk dikategorikan, diawasi dan direkam (Medley, 1972; Flanders, 1976 dalam Turney et al., 1990: 130). Ada banyak penelitian yang berusaha untuk menginvestigasi interaksi dari hubungan pola yang diobservasi untuk perubahan perilaku positif dalam diri siswa dan guru (Amidon dan Hunter, 1967; Wragg, 1970; Hughes, 1973 dalam Turney et al., 1990: 130). Keterampilan mengobservasi kerangka interaksi yang memungkinkan pendekatan yang dapat digunakan untuk merekam interaksi di kelas, sebagai suatu basis untuk analisis dan interpretasi sesudahnya. Komponen-komponen yang diidentifikasi adalah mengikuti penyimpangan guru-siswa, mengamati saling memberi siswa, dan strategi monitoring. Sejumlah kemungkinan digambarkan, membolehkan untuk pilihan sesuai dengan hal-hal fokus yang disepakati untuk mengobservasi aspek penting dari mengajar dan belajar kelas.

#### **14. Mengikuti penyimpangan guru-siswa**

Dalam menggunakan komponen ini supervisor meliputi dalam rekaman interaksi mondar-mandir (back-and-forth) antara partisipan dalam tindakan kelas, dengan suatu telaah untuk menganalisis dan menginterpretasi dalam efek umpan-balik perilaku masing-masing pada interaksi lainnya (Bellack et al., 1966; McNeil, 1971 dalam Turney et al., 1990: 130). Di sini konsern dengan mengawasi interaksi seperti yang terjadi, merekam perilaku guru dan siswa seperti yang mereka hubungkan satu dengan yang lain. Rentetan, inisiasi guru → kontribusi siswa → respons guru, diidentifikasi sebagai salah satu basis, dan dapat direkam dalam sejumlah cara sesuai dengan tujuan di mana interaksi diobservasi. Ini dapat digunakan apabila guru bekerja sama seluruh kelas, dengan suatu kelompok kecil, atau dengan seorang individu (Turney et al., 1976; Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 130). Cara yang digunakan untuk merekam interaksi dapat berubah-ubah dari tape-recording sepuluh menit diskusi kelas untuk kemudian analisis kemudian, sampai, sebut, suatu representasi interaksi verbal yang dikode bersama guru selama kerja kelompok kecil.

#### **15. Mengawasi saling memberi siswa (Watching pupil exchanges)**

Mengobservasi saling memberi siswa-siswa meliputi supervisor dalam merekam interaksi antara siswa dengan menentukan data untuk mengingat, analisis dan interpretasi dalam sesi post-observasi. Di sini menekankan pada mengawasi interaksi hubungannya dengan keterlibatan dan belajar (Thew, 1976; Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 130). Ini sulit untuk seorang guru berpengalaman lengkap untuk mengawasi saling memberi tetapi mengawasi dan merekam rendah hati supervisor dapat menentukan informasi yang dapat dipertimbangkan. Saling memberi dalam kerja kelompok kecil dapat diobservasi, membantu evaluasi bersama sesudahnya dari keefektivannya. Merekam saling memberi insidental antara siswa dalam suatu materi pelajaran dapat menentukan informasi tentang prosedur manajemen dari suatu tempat yang menguntungkan tidak tersedia secara normal bagi seorang guru. Misalnya, mengklasifikasi perilaku seperti mengonsultasikan masing-masing dengan yang lainnya untuk membantu, desas-desus tugas-sial (off-task talk), dan mengganggu siswa di dekatnya, dapat membantu seorang siswa dalam identifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi manajemen kelas, apabila ini dimunculkan sebagai suatu konsern.

#### **16. Monitoring strategi**

Komponen ini meliputi supervisor dalam mengobservasi dan merekam cara pengalaman struktur mengajar/belajar siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran. Strategi menyusun keterampilan mengajar dan mencakup perencanaan rentetan aktivitas dengan maksud tertentu (Turney, 1981 dalam Turney et al., 1990: 131). Beberapa dari jenis utama dari rentetan yang dapat dimonitor selama supervisi

mencakup strategi untuk mengembangkan penguasaan konten siswa, untuk mengembangkan keterampilan berpikir, untuk mengorganisasi kelompok dan material dan untuk mengembangkan partisipasi siswa dan self-direction (Turney et al., 1976 dalam Turney et al., 1990: 131). Dalam praktik, strategi sering bercampur bersama-sama. Misalnya, mendorong self-direction dan berpikir produktif dapat datang bersama-sama dalam belajar penemuan dan kerja kelompok-kecil. Strategi khusus, seperti prosedur pendahuluan dan penutup, dapat dipilih untuk observasi atau mengstruktur seluruh rentetan mengajar dapat ditelaah dan dianalisis. Keputusan dapat bergantung pada dimensi siswa dan supervisor yang ingin untuk menekankan dalam suatu pelajaran yang diobservasi khusus. Elemen dari strategi mengajar dapat juga dipilih untuk observasi. Langkah monitoring, misalnya, dapat mencakup rekaman pemberian waktu guru untuk berbagai aktivitas atau mengecek waktu yang diambil dalam transisi dari satu aktivitas kepada aktivitas berikutnya, terutama dalam istilah kelulusan (Kounin, 1970; Bennett, 1976 dalam Turney et al., 1990: 131). Keseimbangan dan berbagai aktivitas merupakan elemen penting lain yang dapat dimonitor, sesudah itu membentuk bagian dari rekaman observasi untuk didiskusikan dalam umpan-balik. Derajat di mana guru menanggapi dengan mudah untuk umpan-balik siswa juga merupakan suatu elemen yang dapat dipertimbangkan. Secara jelas suatu faktor besar dalam strategi monitoring dapat mengamati aspek perilaku siswa, seperti didiskusikan dalam keterampilan sebelumnya.

### ***17. Mengonsolidasikan analisis pendahuluan***

Supervisor memiliki suatu tanggungjawab yang jelas sebelum umpan-balik diberikan untuk memutuskan pada prioritas untuk mendiskusikan informasi yang telah direkam (Goldhammer, 1969; Dussault, 1970; Flanders, 1976; Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 131). Suatu telaah rekaman dari rentetan mengajar yang diobservasi dapat dibutuhkan, mengingat kerangka sudah ditetapkan untuk observasi yang dilakukan, mendekati sesi umpan-balik di mana informasi dapat diingat, dianalisis dan diinterpretasi dan perlu untuk menghadapi setiap masalah signifikan yang dimunculkan. Data observasi akurat dan jelas informasi yang direkam dapat membentuk basis dari analisis. Pilihan hal dengan menekankan, aspek mengajar untuk menekankan, dan isu-isu untuk diberlakukan dalam rentetan semua keputusan bahwa supervisor harus melaksanakan (Moore dan Mattaliano, 1970; Perlberg dan Theodor, 1975 dalam Turney et al., 1990: 131). Komponen keterampilan ini, menilai perencanaan dan persiapan, memperhatikan teknik mengajar, pembobotan faktor situasional, dan membolehkan kualitas personal, disajikan sebagai aspek mengajar yang penting yang supervisor perlukan untuk diperhatikan dalam mencapai prioritas untuk diskusi umpan-balik.

Analisis pendahuluan ini dapat dimulai pada dari suatu sesi observasi, tetapi supervisor perlu untuk menjamin paling sedikit suatu periode waktu singkat yang

ada determinasi prioritas ini sebelum umpan-balik dimulai (Nelson, 1972, Boyan dan Copeland, 1978 dalam Turney et al., 1990: 132).

### **18. Menilai perencanaan dan persiapan**

Kebutuhan ini menghubungkan hasil yang diobservasi dengan apa yang diharapkan guru. Secara jelas, satu rekaman dari tujuan guru adalah rencana pelajaran, yang dapat didiskusikan sebelum observasi, dan dapat menentang observasi informasi yang ditandingi setelah pelajaran, setelah pelajaran. Bagaimanapun, inferensi juga dapat menggambarkan perencanaan dan persiapan yang konsem dari apa yang secara aktual diobservasi di kelas, terutama tentang sasaran dan kecocokkan konten dengan kelas. Sehingga bahan dapat dimunculkan sebagai pertanyaan untuk diskusi, dan beralih menjadi suatu basis untuk perencanaan yang lebih efektif dalam pelajaran masa depan (Goldhammer, 1969; Nelson, 1972 dalam Turney et al., 1990: 132). Banyak alat observasi terstruktur observer siaga untuk merekam komentar tentang kejelasan dan ketepatan tujuan, organisasi aktivitas belajar, dan seleksi konten dan bantuan. Komentar khusus menggambarkan apa yang diharapkan selama satu pelajaran dapat membantu analisis selama umpan-balik, terutama di mana ada kesepakatan dalam sesi pra-observasi sampai pekerjaan pada perencanaan pelajaran (McNeil, 1971 dalam Turney et al., 1990: 132). Misalnya, komentar dapat memperlihatkan bahwa guru gagal untuk menyampaikan harapannya kepada siswa dalam istilah bahwa mereka mengerti.

### **19. Memperhatikan pendekatan mengajar**

Supervisor di sini konsem untuk melihat bagaimana tujuan diterjemahkan melalui kata-kata dan tindakan guru ke dalam pengalaman belajar aktual bagi siswa. Banyak cara observasi dan rekaman yang sudah didiskusikan dapat menentukan cara menguji keterampilan, prosedur dan strategi, tetapi ada juga kebutuhan untuk seorang supervisor untuk melakukan suatu telaah dari pelajaran seluruhnya. Jadwal terstruktur dapat membimbing komentar pada aspek teknik mengajar luas. The Stanford Teacher Appraisal Guide, misalnya, konsem dengan permulaan dan akhir pelajaran dan juga melangkah dalam istilah penyesuaian diri dengan mengerti siswa. The Sydney University Teaching Observation Schedule menggambarkan atensi kepada manajemen terus-menerus dari kelompok kelas seluruhnya, dan variasi stimuli dan aktivitas dalam pelajaran. Sehingga perilaku mengajar dapat berguna diobservasi, untuk ini penting bahwa guru dibantu untuk mengembangkan pendekatan yang bertalian secara logis untuk mengajar, memulai dari rekaman yang diobservasi dari usaha diri mereka-sendiri (Feyereisen et., 1970; Cogan, 1973 dalam Turney et al., 1990: 132). Ini terutama dalam komponen bahwa supervisor harus mengakui prasangka diri mereka-sendiri tentang gaya mengajar



dan prosedur mengajar yang istimewa (Davis dan Davis, 1977 dalam Turney et al., 1990: 132).

### **20. Mempertimbangkan faktor situasional**

Dalam memperhatikan konteks mengajar supervisor memperhatikan berbagai keadaan lingkungan di kelas dan sekolah yang dapat mempengaruhi kerja siswa. Sehingga faktor dapat merentang dari perabotan dan penerangan sampai harapan komunitas lokal untuk sekolah (Valentine, 1978 dalam Turney et al., 1990: 132).

Latar belakang pendidikan siswa, iklim sekolah, harapan administrator dan guru, juga dapat diidentifikasi mempengaruhi di mana siswa belajar untuk meniru, dan menanggulangi kesulitan untuk mengajar (Turney, 1977 dalam Turney et al., 1990: 132). Faktor lain seperti material mengajar terbatas atau perlengkapan dan kekurangan bantuan untuk software, dapat dicatat dan diakui oleh supervisor. Tetapi maksud utama dari komponen ini adalah untuk mengembangkan dalam supervisor suatu kemauan untuk memperhatikan konteks di mana seorang guru belajar untuk bertindak (Goldhammer, 1969; Blumberg, 1974 dalam Turney et al., 1990: 133).

### **21. Mengakui kualitas personal**

Komponen terakhir ini meliputi supervisor dalam mempertimbangkan karakteristik personalitas ini dari guru yang berhubungan dengan perkembangan gaya mengajarnya, dan dengan cara yang sangat efektif dari memberlakukan suatu sesi umpan-balik. Elemen seperti semangat dan humor diakui sebagai yang memberikan kontribusi kepada interaksi dan belajar, sehingga merupakan hubungan positif dengan siswa, dan kualitas seperti "keterbukaan" atau "ketaklangungan" (Turney et al., 1973, 1975; Blumberg, 1974; Flanders, 1976 dalam Turney et al., 1990: 133). Masing-masing dari kualitas ini paling sedikit dapat diatribut sebagian untuk personalitas. Supervisor perlu mengakui cara di mana kontribusi kualitas personal kepada keefektifan sebagai seorang guru. Pengakuan dari efek kualitas merupakan suatu bentuk dari dorongan kepada siswa selama proses perkembangan mereka sebagai guru. Faktor personalitas dapat juga memiliki suatu sikap pada bagaimana seorang supervisor mendekati sesi umpan-balik yang akan datang. Dengan seorang guru yang cenderung menjadi dogmatik, misalnya, ada suatu kebutuhan untuk banyak informasi objektif. Di pihak lain, dengan gugup atau cemas siswa, supervisor perlu sangat selektif dalam memberikan umpan-balik, mendorong siswa dengan secara inisial memfokuskan pada informasi yang menentukan kekuatan dan keberhasilan.

**DAFTAR PUSTAKA**

- Amidon, E., & Hunter, E. (1967). *Improving Teaching: An Analysis of Classroom Verbal Interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barnes, D. et al., (1971). *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Bellack, A. A., Hyman, R. T., Smith Jr. F. L., & Kliebard, H. M. (1966). *The Language of the Classroom, Final report, USOE Cooperative Research Project, No. 2023*. New York: Teachers College, Columbia.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Bloom, B. S. (ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, Cognitive Domain*. London: Longmans Green.
- Bloomberg, A. (1974). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley, Calif.: McCutchan.
- Boyan, N. J., & Copeland, W. D. (1978). *Instructional Supervision Training Programme*. Ohio: Charles, E. Merrill, Columbus.
- Britton, J. (1972). *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin.
- Coogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cope, E. (1971). *School Experience in Teacher Education*. Bristol: University of Bristol.
- Coulter, F. (1975). *Perceptions of Classroom Behaviour by Supervisors and Student Teachers' in The Practicum: Present and Future, report of the National Conference on Teacher Education*. Perth: Mt Lawley CAE.
- Dalrymple, J. I. (1971). *Remote Supervision at Pre-service and In-service Levels of Teacher Education*. New York: American Educational Research Association. ERIC ED: 050032.
- Davis, J. K., & K. W. Davis. (1977). 'Maximizing Positive Student Teaching Supervisory Relationships, through Performance Contracting.' *College Student Journal*, 11(2).
- Delefer, P., & Jackson, B. (1972). "Teacher Pupil Interaction as a Function of Location in the Classroom." *Psychology in the Schools*, 9(2).
- Denemark, G. W. (1977). "Challenging Traditional Views of Teaching and Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, 28(2).
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Dussault, G. (1970). *Theory of Supervision in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, Columbia.
- Eaker, R. E. (1974). 'A Clinical Approach to Classroom Observation: An American View.' *Trends in Education*, 34.
- Feyereisen, K., Firono, A. J., & Nowark, A. T. (1970). *Supervision and Curriculum Renewal*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Flanders, N. A. (1963). 'Intent, Action and Feedback.' *Journal of Teacher Education*, 14(3).
- Flanders, N. A. (1976). 'Interaction Analysis and Clinical Supervision.' *Journal of Research and Development in Education*, 9(2).
- Fuller, F. F., & Manning, B. A. (1973). 'Self Confrontation Reviewed.' *Review of Educational Research*, 43(4).
- Fullerton, B. P., & Koder, L. M. (1975). 'Student Teaching: An Integrated Approach.' *South Pacific Journal of Teacher Education*, 3(2).
- Gage, N. (1971). 'Explorations of the Teacher's Effectiveness in Lecturing.' in I. Westbury and A. Bellack (eds.). *Research in Classroom Processes: Recent Development and Next Steps*. New York: Teachers College, Columbia.
- Gall, M. D. (1979). 'Competency Based Teacher Education Materials: How Available? How useable? How Effective?' *Journal of Teacher Education*, 30(3).
- Galton, M. (1980). 'Systematic Classroom Observation: British Research.' *Educational Research*, 21(2).
- Garner, J., & Bing, M. (1973). 'Inequalities in Teacher-Pupil Contracts.' *British Journal of Educational Psychology*, 43(5).
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hale, J. A., & Spanjer, A. (1972). *Systematic and Objective Analysis of Instruction*. Portland: Commercial-Educational Instruction Services.
- Hatton, N., & Brown, G. (1980). *Focus 6-Explanation and Explaining*. Nottingham University: Teacher Education Project.
- Hughes, D. C. (1973). 'An Experimental Investigation of the Effect of Pupil Responding and Teacher Reacting on Pupil Achievement.' *American Journal of Educational Research*, 10(1).
- Kaye, M. (1979). 'Self-Analysis-An Alternative to Prescriptive Supervision.' *The Leader*, 1.

- Knop, C. K. (1977). 'Developing a Model for Student Teacher Supervision.' *Foreign Language Annals*, 10(6).
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McNeil, J. D. (1971). *Towards Accountable Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Medley, D. M. (1972). *Supervisor Use of Observation System*. Ohio: Ohio State Departement of Education, Columbus. ERIC ED: 064 801.
- Moore, J. J., & Mattaliano, A. P. (1970). *Clinical Supervision: a Short Description*. Conn: West Hartford Public Schools.
- Mosher, R., & Purpel, D. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nelson, M. A. (1972). 'Co-operating Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 23(3).
- Owens, L. C. (1975). "The Skill of Explaining." In C. Turney et al., *Sydney Micro Skills, Series 2*. Sydney: Sydney University Press.
- Perlberg, A., & Theodor, E. (1975). 'Patterns and Styles in Supervisions.' *British Journal of Teacher Education*, 1(2).
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviours and Student Achievement*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Rosenshine, B. V., & Berliner, D. C. (1978). 'Academic Engaged Time.' *British Journal of Teacher Education*, 4(1).
- Russell, T. L. (1979). 'Practice Teaching.' *Education Canada*, 19(1).
- Shaftel, F. R., & C. Shaftel. (1967). *Role Playing for Social Values*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skoog, G. (1980). 'Improving College Teaching through Peer Observation.' *Journal of Teacher Education*, 31(2).
- Stanton, H. E. (1972). 'Pupil Generated Feedback in the Education of Teacher's. *Education News*, 13(11).
- Switzer, R. (1976). 'Cooperating Teachers: Strengths and Weaknesses.' *Colorado Journal of Educational Research*, 15(2).
- Thew, D. M. (1976). 'Small Group Teaching and Individualized Instruction.' in C. Turney et al., *Sydney Micro Skills, Series 4*. Sydney: Sydney University Press.

- Tuckman, B. W., & Oliver, W. F. (1968). 'Effectiveness of Feedback to Teachers as Function of Source.' *Journal of Educational Psychology*, 59.
- Turney, C. et al., (1990). *Supervisor Development Programmes: Role Handbook Manager, Counsellor, Instructor, Observer, Feedback, Evaluator* Sydney: Supervision Development Project the University of Sydney.
- Turney, C. et al., (1973). *Sydney Micro Skills, Series 1*. Sydney: Sydney University Press.
- Turney, C. et al., (1975). *Sydney Micro Skills Series 2*. Sydney: Sydney University Press.
- Turney, C. et al., (1976). *Sydney Micro Skills Series 4*. Sydney: Sydney University Press.
- Turney, C. (ed.). (1977). *Innovation in Teacher Education*. Sydney: Sydney University Press.
- Valentine, J. (1978). "The Supervisory Process-a Practical Look." *NASSP. Bulletin*, 62.
- Vukovich, D. (1976). *The Effects of Four Specific Supervision Procedures on the Development of Self-Evaluation Skills in Pre-service Teachers*. San Francisco: American Educational Research Association. ERIC ED: 146 224.
- Wragg, E. (1970). 'Interaction Analysis as a Feedback System to Student Teachers.' *Education for Teaching*, 81.
- Wragg, E. C. (1974). *Teaching Teaching*, David and Charles, Newton Abbott.
- Zahorik, J. (1968). 'Classroom Feedback Behaviour of Teachers. *Journal of Educational Research*, 62.