

Desy Anita Karolina Sembiring, S.Pd., M.Pd.

litrus.

Supervisi Instruksional

Teori, Praktik, dan
Pertumbuhan Profesional



Supervisi Instruksional

Teori, Praktik, dan
Pertumbuhan Profesional

Desy Anita Karolina Sembiring, S.Pd., M.Pd.

 Penerbit
litrus.

**SUPERVISI INSTRUKSIONAL
TEORI, PRAKTIK, DAN PERTUMBUHAN PROFESIONAL**

Penulis : Desy Anita Karolina Sembiring, S.Pd., M.Pd.

ISBN : 978-623-127-823-4

Copyright © Mei 2026

Ukuran: 15.5 cm x 23 cm; Hal: x + 170

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Desainer sampul : D Gea Nuansa

Penata isi : D Gea Nuansa

Cetakan I, Mei 2026

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh

CV. Literasi Nusantara Abadi

Perumahan Puncak Joyo Agung Residence Kav. B11 Merjosari

Kecamatan Lowokwaru Kota Malang

Telp : +6285887254603, +6285841411519

Email: penerbitlitnus@gmail.com

Web: www.penerbitlitnus.co.id

Anggota IKAPI No. 209/JTI/2018

“Supervisi yang sesungguhnya bukan tentang mengontrol cara guru mengajar, melainkan tentang menciptakan kondisi di mana setiap guru bisa tumbuh, dan melalui pertumbuhan tersebut, setiap siswa bisa berkembang sesuai potensi penuhnya.”

Kata Pengantar

Buku yang ada di tangan Anda ini lahir dari sebuah kegelisahan yang sederhana namun mendalam. Mengapa supervisi instruksional, yang secara teoritis dirancang untuk mendukung pertumbuhan guru, justru begitu sering dirasakan oleh guru sebagai sumber kecemasan, penilaian, bahkan ketakutan? Mengapa sebuah proses yang seharusnya menjadi percakapan profesional yang bermakna antara supervisor dan guru justru sering berubah menjadi ritual administratif yang tidak bermakna bagi pertumbuhan nyata?

Pertanyaan-pertanyaan ini bukan pertanyaan akademis yang abstrak. Mereka adalah pertanyaan yang sangat nyata bagi ribuan guru dan supervisor di seluruh Indonesia. Guru yang duduk dengan tegang menunggu supervisor masuk ke kelas mereka, supervisor yang mengisi formulir observasi dengan berat hati tanpa yakin bahwa hasilnya akan membuat perbedaan, kepala sekolah yang tahu bahwa sistem supervisi yang ada belum optimal namun tidak yakin ke mana harus bergerak.

Buku ini mencoba menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut. Bukan dengan memberikan formula sederhana atau resep yang bisa langsung diterapkan, melainkan dengan membangun pemahaman yang mendalam tentang apa supervisi instruksional sebenarnya, mengapa ia sering gagal mencapai potensinya, dan bagaimana ia bisa menjadi kekuatan nyata bagi transformasi pengajaran dan pembelajaran.

Untuk mencapai tujuan tersebut, buku ini menggali kekayaan literatur supervisi instruksional kontemporer, khususnya karya-karya Sergiovanni dan Starratt, Glickman, Gordon dan Ross-Gordon, Zepeda, serta Gwynn

dan mengintegrasikan perspektif-perspektif tersebut ke dalam sebuah kerangka yang koheren dan dapat diterapkan. Pembaca akan menemukan bahwa buku ini bergerak dari fondasi teoritis yang kuat (teori motivasi, teori perkembangan, teori kepemimpinan) menuju prosedur yang sangat konkret (siklus supervisi klinis, instrumen-instrumen observasi, desain program pengembangan profesional) dan akhirnya menuju visi yang lebih besar tentang supervisi sebagai gerakan transformasi pendidikan.

Setiap bab dirancang untuk dibaca secara berurutan namun juga dapat berfungsi sebagai referensi mandiri. Pertanyaan-pertanyaan refleksi di akhir setiap bab dirancang untuk mendorong pembaca, baik yang membaca secara individual maupun dalam kelompok studi untuk menghubungkan konsep-konsep yang dibahas dengan pengalaman dan konteks mereka sendiri. Karena pada akhirnya, pemahaman yang paling bermakna adalah pemahaman yang tumbuh dari persentuhan antara teori dan pengalaman nyata.

Buku ini ditujukan kepada beragam pembaca, baik pengawas sekolah dan kepala sekolah yang ingin mengembangkan praktik supervisi mereka, mahasiswa, dosen dan peneliti di bidang supervisi dan pengembangan profesional pendidik, serta para praktisi pendidikan yang percaya bahwa sekolah bisa menjadi komunitas belajar yang sungguh-sungguh, bukan sekedar tempat di mana siswa yang belajar dan berkembang, melainkan guru dan pemimpinnya pun ikut berkembang.

Semoga buku ini menjadi teman perjalanan yang berguna bagi siapa pun yang berkomitmen pada transformasi tersebut.

Malang, Maret 2026

Penyusun

Daftar Isi

Kata Pengantar	v
Daftar Isi	vii

BAB 1

Hakikat dan Evolusi Supervisi Instruksional	1
A. Konsep dan Kesalahpahaman Supervisi Instruksional	2
B. Perkembangan Historis Supervisi dari Inspeksi ke Kolaborasi	4
C. Diagnosis dan Dampak Supervisi Berbasis Ketakutan	9
D. Pandangan Normatif dan Deskriptif tentang Supervisi	11
E. Dilema Peran-Proses dalam Praktik Supervisi	12
F. Supervisi, Pengembangan Profesional, dan Evaluasi	13
G. Supervisi yang Membuat Perbedaan	14

BAB 2

Motivasi Guru dan Supervisi Instruksional	17
A. Mengapa Teori Motivasi Adalah Inti dari Supervisi?	18
B. Teori Hierarki Kebutuhan Maslow Sebagai Fondasi Pemahaman Motivasi Guru	19
C. <i>Participation Investment vs. Performance Investment</i> Sebagai Konsep Kunci dalam Supervisi	25
D. Teori Motivasi-Higiene Herzberg Sebagai Pembeda Kepuasan dari Motivasi	28
E. Guru sebagai Profesional yang Perlu Berkembang	32

F. Teori Ekspektansi: Motivasi sebagai Kalkulasi Rasional	34
G. Motif Supervisor: <i>Achievement</i> , <i>Power</i> , dan <i>Affiliasi</i> dalam Hubungan Supervisi	37

BAB 3

Supervisi Perkembangan: Mengenal, Memahami, dan Mendekati Guru Secara Diferensial	45
A. Kasus untuk Supervisi yang Diferensial.....	46
B. Dua Dimensi Kunci <i>Developmental Supervision Glickman</i>	48
C. Empat Pendekatan Supervisi Glickman.....	51
D. Mendiagnosis Level Perkembangan Guru.....	54
E. Tahap Karier Guru dan Implikasinya bagi Supervisi.....	58
F. <i>Adult Learning Theory</i> dan Supervisi	60
G. Kepemimpinan Situasional dan Supervisi.....	62
H. Membangun Iklim Organisasional untuk Supervisi yang Efektif..	63

BAB 4

Siklus Supervisi Klinis: Prosedur dan Teknik	69
A. Konsep Dasar Supervisi Klinis	70
B. Gambaran Besar Siklus Supervisi Klinis.....	72
C. Merencanakan Pertumbuhan Profesional Melalui Siklus ke Siklus	100
D. Supervisi Portofolio Memperluas Siklus Klinis	101

BAB 5

Pengembangan Profesional sebagai Jantung Supervisi..	107
A. Merekonseptualisasi Pengembangan Profesional.....	108
B. <i>Job-Embedded Professional Development</i> : Belajar di Tempat Kerja.....	110
C. Membangun Budaya Belajar Bersama	113
D. Fondasi Nilai dan Keyakinan Supervisor sebagai Platform	

Pendidikan.....	116
E. Desain dan Strategi Supervisi sebagai Pengembangan Staf	119
F. Evaluasi Supervisi Formatif vs. Sumatif.....	120
G. Menghadapi Guru Marjinal Sebagai Tantangan Terberat Supervisor.....	122

BAB 6

Menuju Model Supervisi Instruksional yang Transformatif.....	129
A. Mensintesis Lima Teori Supervisi Dalam Satu Kerangka Terpadu.....	130
B. Pilar-Pilar Model Supervisi Instruksional Transformatif.....	133
C. Teori Kepemimpinan Supervisi Sebagai Instrumentasi dan Substansi	135
D. Kekuasaan, Otoritas, dan Dimensi Etis Supervisi	137
E. Supervisi dan Kurikulum Sebagai Penghubung Pengajaran dengan Hasil Belajar.....	139
F. Kepala Sekolah sebagai Supervisor Instruksional: Peran, Tantangan, dan Pengembangan	141
G. <i>Human Resources Supervision</i> Perspektif ke Depan.....	143
H. Dari Ketakutan menuju Kepercayaan: Sebuah Refleksi Akhir	144
Penutup.....	149
Glossarium	151
Daftar Pustaka.....	167



BAB 1

Hakikat dan Evolusi Supervisi Instruksional

“Supervisi yang baik bukan tentang menemukan kesalahan, melainkan tentang membuka jalan menuju keunggulan. Ia bukan tindakan inspeksi, melainkan tindakan perhatian profesional yang mendalam.”

Setiap kali seorang kepala sekolah memasuki ruang kelas untuk mengamati guru mengajar, sebuah pertanyaan mendasar selalu mengikutinya: untuk tujuan apa ia hadir di sini? Apakah untuk menilai, mengawasi, mengontrol, atau justru untuk membantu? Jawaban atas pertanyaan sederhana ini mencerminkan paradigma supervisi yang dipegang oleh sang pemimpin dan paradigma itu akan menentukan apakah guru yang diamati merasa terancam atau justru terinspirasi.

Supervisi instruksional adalah salah satu fungsi paling krusial dalam manajemen pendidikan, sekaligus salah satu yang paling sering disalahpahami. Dalam banyak sistem pendidikan, supervisi masih dipraktikkan sebagai bentuk inspeksi birokratis, misal kepala sekolah

datang, mencatat kekurangan, lalu menyampaikan evaluasi yang lebih terasa seperti vonis daripada percakapan profesional. Guru merasa dinilai bukan dikembangkan. Ketakutan menggantikan pertumbuhan. Dan pada akhirnya, kualitas pembelajaran di kelas tidak meningkat secara bermakna meskipun siklus supervisi formal telah dijalankan.

Bab ini meletakkan fondasi konseptual yang diperlukan untuk memahami supervisi instruksional secara utuh dan benar. Kita akan menelusuri bagaimana supervisi lahir, bagaimana ia berkembang sepanjang sejarah, paradigma apa saja yang pernah mendominasi praktiknya, dan mengapa transformasi dari supervisi berbasis ketakutan menuju supervisi berbasis pertumbuhan bukan sekadar pilihan ideal melainkan sebuah keharusan pedagogis.

A. Konsep dan Kesalahpahaman Supervisi Instruksional

Sebelum membahas lebih jauh, kita perlu menyepakati apa yang dimaksud dengan supervisi instruksional. Istilah ini sering digunakan secara bergantian dengan kata-kata seperti “pengawasan”, “penilaian guru”, atau “visitasi kelas”, padahal ketiganya merujuk pada hal yang berbeda secara konseptual maupun operasional. Supervisi instruksional, dalam pengertian yang paling komprehensif, adalah serangkaian kegiatan yang dirancang untuk meningkatkan kualitas pengajaran guru melalui proses pengamatan, pemberian umpan balik, refleksi profesional, dan perencanaan pengembangan berkelanjutan. Definisi ini mengandung beberapa kata kunci yang perlu diperhatikan secara seksama.

Pertama, supervisi adalah serangkaian kegiatan, bukan satu tindakan tunggal. Bukan sekadar kunjungan kelas yang sesekali dilakukan kepala sekolah, namun sebagai sebuah siklus yang terstruktur dan berkesinambungan. Kedua, tujuan supervisi adalah meningkatkan kualitas pengajaran, bukan mengevaluasi guru untuk kepentingan administratif semata. Ketiga, supervisi bersifat kolaboratif yang melibatkan proses



BAB 2

Motivasi Guru dan Supervisi Instruksional

“Guru yang mengajar karena cinta pada profesinya akan selalu melampaui guru yang mengajar karena takut pada konsekuensi. Tugas supervisor adalah memastikan bahwa cinta pada profesi itu tetap hidup, tumbuh, dan menemukan ekspresinya yang paling penuh”.

Mengapa sebagian guru datang ke sekolah setiap hari dengan semangat yang nyala, seperti merancang pembelajaran yang inovatif, mencari cara baru untuk menjelaskan konsep yang sulit, berlama-lama mendampingi siswa yang tertinggal, sementara guru lain menjalani hari-hari mereka dengan rutinitas yang mekanik dan tanpa nyawa? Pertanyaan ini bukan sekadar pertanyaan psikologis yang menarik secara akademis. Ia adalah pertanyaan yang paling praktis dan paling mendesak yang harus dijawab oleh setiap supervisor instruksional.

Jawabannya terletak pada pemahaman tentang motivasi sebagai mekanisme internal yang menggerakkan atau menghambat investasi

profesional seorang guru dalam pekerjaannya. Tanpa pemahaman yang mendalam tentang motivasi guru, supervisor akan selalu bekerja di permukaan, hanya membenahi prosedur, meningkatkan fasilitas, mengadakan pelatihan namun tidak pernah menyentuh sumber sesungguhnya yang menentukan apakah seorang guru bersedia memberikan yang terbaik dari dirinya untuk profesinya.

Bab ini menyajikan fondasi teoretis yang diperlukan untuk memahami motivasi guru dalam konteks supervisi instruksional. Kita akan mengkaji secara mendalam lima kerangka teori motivasi yang paling relevan dan berpengaruh. Ada teori hierarki kebutuhan Maslow, teori motivasi-higiene Herzberg, teori kompetensi dan motif berprestasi, teori ekspektansi Vroom yang dikembangkan oleh Nadler dan Lawler, serta implikasi motif supervisor dalam hubungan supervisi. Seluruh pembahasan akan dikaitkan secara eksplisit dengan praktik supervisi instruksional yang konkret.

A. Mengapa Teori Motivasi Adalah Inti dari Supervisi?

Sebelum memasuki diskusi tentang teori-teori motivasi spesifik, penting untuk memahami mengapa motivasi guru dan bukan sekadar kompetensi teknis guru adalah variabel kunci yang harus dipahami oleh supervisor. Sergiovanni dan Starratt (1983) menunjukkan bahwa kualitas aktual pengajaran yang terjadi di kelas ditentukan oleh setidaknya tiga faktor utama, yakni kompetensi guru (apa yang guru tahu dan mampu lakukan), kondisi organisasional (apakah sistem sekolah mendukung atau menghambat kinerja baik), dan motivasi guru (seberapa besar guru bersedia menginvestasikan energi, kreativitas, dan komitmen mereka dalam pekerjaan).

Yang menarik dari temuan penelitian tentang ketiga faktor ini adalah bahwa motivasi sering kali menjadi faktor pembeda yang paling kuat. Artinya, dua guru dengan tingkat kompetensi teknis yang kurang lebih sama dapat menghasilkan kualitas pengajaran yang sangat berbeda jika



BAB 3

Supervisi Perkembangan: Mengenal, Memahami, dan Mendekati Guru Secara Diferensial

“Tidak ada dua guru yang sama. Mereka datang dengan sejarah yang berbeda, dengan tingkat kematangan profesional yang berbeda, dengan kebutuhan yang berbeda, dan dengan potensi yang berbeda. Supervisi yang menyamaratakan semua guru bukan hanya tidak efektif, juga tidak adil”

Bayangkan seorang kepala sekolah yang setiap semester melakukan observasi kelas dengan menggunakan instrumen dan prosedur yang persis sama untuk semua guru, baik untuk guru baru yang baru pertama kali mengajar maupun untuk guru senior berpengalaman dua puluh tahun, baik untuk guru yang sangat termotivasi namun masih perlu bimbingan teknis maupun untuk guru yang sudah sangat kompeten namun mulai kehilangan gairah mengajar. Apa yang salah dengan pendekatan ini?

Jawabannya adalah bahwa pendekatan tersebut mengasumsikan sesuatu yang secara fundamental tidak benar bahwa semua guru berada

pada level perkembangan yang sama dan memerlukan jenis supervisi yang sama. Padahal kenyataannya, guru adalah individu yang berada pada tahap perkembangan profesional yang sangat beragam, dan supervisi yang efektif adalah supervisi yang mampu mendiagnosis perbedaan-perbedaan ini lalu menyesuaikan pendekatannya secara tepat.

Bab ini memperkenalkan kerangka *Developmental Supervision* yang dikembangkan oleh Carl D. Glickman dan rekan-rekannya, sebagai salah satu kontribusi paling berpengaruh dalam literatur supervisi instruksional abad ke-20. Kerangka ini memberikan supervisor alat konseptual untuk memahami keberagaman guru, mendiagnosis level perkembangan profesional mereka, dan memilih pendekatan supervisi yang paling tepat untuk setiap guru dalam situasinya yang spesifik.

Selain kerangka Glickman, bab ini juga akan mengintegrasikan perspektif dari *adult learning theory*, teori *career stages* guru, dan konsep-konsep dari kepemimpinan situasional yang semuanya berkontribusi pada pemahaman yang lebih kaya tentang bagaimana supervisor harus mendekati keberagaman guru secara diferensial dan bermartabat.

A. Kasus untuk Supervisi yang Diferensial

Salah satu kesalahan paling umum dalam desain sistem supervisi adalah memperlakukan guru sebagai kelompok yang homogen, seolah-olah semua guru memiliki kebutuhan yang sama, berada pada level perkembangan yang sama, dan akan merespons dengan cara yang sama terhadap pendekatan supervisi yang seragam. Asumsi ini tidak hanya tidak akurat secara empiris, tetapi juga berpotensi merugikan baik bagi guru maupun bagi kualitas pengajaran yang mereka berikan.

Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon (2009) mengidentifikasi keberagaman guru sebagai kenyataan fundamental yang harus menjadi titik tolak dari seluruh desain sistem supervisi. Dalam sebuah sekolah yang khas, kita akan menemukan:



BAB 4

Siklus Supervisi Klinis: Prosedur dan Teknik

“Supervisi klinis bukan sebuah teknik. Ia adalah cara berpikir tentang hubungan antara supervisor dan guru, sebagai sebuah cara yang menempatkan pertumbuhan profesional guru, bukan kepatuhan administratif, sebagai pusat dari seluruh proses.”

Teor-teori yang telah dibahas dalam tiga bab sebelumnya, baik tentang motivasi guru, tentang perkembangan profesional, tentang keberagaman guru dan pentingnya pendekatan yang diferensial, sebagai semuanya menunjuk ke arah yang sama. Supervisi instruksional yang efektif adalah supervisi yang terstruktur, berkesinambungan, berbasis data, dan berpusat pada pertumbuhan guru. Namun bagaimana semua itu diterjemahkan ke dalam praktik nyata yang bisa dilakukan supervisor sehari-hari di sekolah?

Jawaban atas pertanyaan tersebut terletak pada siklus supervisi klinis sebagai sebuah model prosedural yang memberikan struktur konkret bagi seluruh proses supervisi instruksional. Model ini, yang pertama

kali dikembangkan oleh Morris Cogan dan Rober Goldhammer di Harvard University pada akhir 1950an dan awal 1960an, dan kemudian disempurnakan oleh Sergioivanni, Starratt, Glickman, Zepeda, dan banyak ahli lainnya, telah menjadi kerangka prosedural standar dalam supervisi instruksional kontemporer.

Yang membedakan supervisi klinis dari praktik supervisi konvensional adalah pendekatannya yang sistematis, kolaboratif, dan berbasis data. Ia bukan sekadar kunjungan kelas yang sesekali dilakukan, melainkan sebuah siklus yang terencana dengan konferensi pra-observasi yang membangun konteks dan kepercayaan, observasi kelas yang mengumpulkan data secara cermat dan objektif, dan konferensi pasca-observasi yang mengolah data tersebut menjadi refleksi profesional yang bermakna dan rencana pengembangan yang konkret.

Bab ini membahas ketiga fase siklus supervisi klinis secara mendalam, dilengkapi dengan berbagai instrumen observasi konkret yang dikembangkan oleh Zepeda (2017). Di akhir bab, kita juga akan membahas model supervisi portofolio sebagai perluasan dari siklus klinis yang mengintegrasikan refleksi jangka panjang ke dalam proses supervisi.

A. Konsep Dasar Supervisi Klinis

Istilah ‘klinis’ dalam supervisi klinis meminjam analogi dari bidang medis, di mana diagnosis, treatment, dan evaluasi dilakukan berdasarkan observasi langsung terhadap kondisi pasien, bukan semata berdasarkan laporan atau asumsi. Dalam konteks supervisi, ‘klinis’ berarti bahwa supervisor benar-benar hadir dalam ruang kelas untuk mengobservasi pengajaran secara langsung, mengumpulkan data faktual tentang apa yang terjadi, dan mendasarkan seluruh proses pengembangan pada data tersebut.

Sergioivanni dan Starratt (1983) membedakan supervisi klinis dari supervisi umum dalam beberapa dimensi kunci yang penting untuk dipahami. Pertama, dari sisi fokus. Supervisi umum mencakup berbagai



BAB 5

Pengembangan Profesional sebagai Jantung Supervisi

“Supervisi yang baik adalah supervisi yang membuat dirinya sendiri tidak diperlukan. Ketika guru telah berkembang menjadi komunitas profesional yang belajar bersama secara mandiri, yang tidak lagi menunggu dorongan dari luar untuk tumbuh, melainkan yang menjadikan pertumbuhan sebagai cara hidup profesional mereka”.

Supervisi instruksional, pada tingkat yang paling mendasar, adalah tentang satu hal, yakni memastikan bahwa setiap anak yang memasuki sekolah mendapatkan pengajaran terbaik yang bisa diberikan oleh setiap guru. Untuk mencapai tujuan ini, supervisi harus jauh melampaui siklus observasi-umpan balik yang berulang. Ia harus menjadi sistem yang secara aktif membangun kapasitas profesional guru secara berkelanjutan, menciptakan kondisi di mana pertumbuhan profesional bukan sekadar terjadi dari waktu ke waktu, melainkan menjadi norma yang tertanam dalam budaya sekolah.

Inilah yang dimaksud dengan menempatkan pengembangan profesional sebagai jantung supervisi. Bukan sebagai aktivitas tambahan yang dilakukan di samping supervisi, bukan sebagai program yang dijalankan terpisah dari kehidupan profesional sehari-hari guru, melainkan sebagai esensi dari seluruh aktivitas supervisi, sebagai alasan mengapa supervisi dilakukan dan kriteria utama untuk menilai apakah supervisi tersebut berhasil.

Bab ini membahas lima dimensi pengembangan profesional yang harus dipahami setiap supervisor. Pertama, rekonseptualisasi tentang apa arti pengembangan profesional yang sesungguhnya; kedua, konsep *job-embedded professional development* yang mengintegrasikan pembelajaran ke dalam pekerjaan sehari-hari guru; ketiga, *learning community* sebagai strategi supervisi yang paling powerful; keempat, platform pendidikan supervisor sebagai fondasi nilai yang menentukan arah supervisi; dan kelima, cara menghadapi guru marjinal sebagai situasi paling menantang yang dihadapi supervisor.

A. Merekonseptualisasi Pengembangan Profesional

Selama puluhan tahun, *pengembangan profesional guru* diidentikkan dengan satu format, pelatihan *in-service* atau *workshop* yang dilaksanakan di luar jam mengajar, biasanya disampaikan oleh narasumber atau pakar dari luar sekolah, kepada sekelompok guru yang duduk sebagai audiens pasif. Format ini telah menjadi *default* yang hampir universal dan hampir secara universal dikritik sebagai tidak efektif.

Joyce dan Showers (1988), dalam penelitian seminal mereka tentang transfer pelatihan, menemukan bahwa *workshop* konvensional, bahkan *workshop* yang berkualitas tinggi sekalipun, menghasilkan transfer yang sangat terbatas ke dalam praktik pengajaran aktual. Mereka menemukan bahwa paparan terhadap konsep atau teori baru menghasilkan *awareness* namun hampir tidak ada perubahan perilaku; demonstrasi dan praktik selama pelatihan menghasilkan sedikit lebih banyak perubahan; namun



BAB 6

Menuju Model Supervisi Instruksional yang Transformatif

“Supervisi yang sesungguhnya transformatif bukan tentang mengubah cara guru mengajar. Ia tentang mengubah cara sekolah memandang guru, dari objek yang harus dikontrol menjadi subjek yang harus dipercayai, dari penerima arahan menjadi pemimpin pembelajaran, dari pelaksana kebijakan menjadi agen perubahan yang memiliki kecerdasan, komitmen, dan kapasitas untuk membawa pendidikan ke tempat yang lebih baik.”

Kita telah menempuh perjalanan yang panjang dalam buku ini. Dari pemahaman tentang hakikat supervisi dan evolusi historisnya, melalui fondasi teori motivasi yang menjelaskan mengapa guru berkembang atau stagnan, ke kerangka supervisi perkembangan yang memandu bagaimana mendekati guru secara diferensial dan bermartabat, lalu ke prosedur dan teknik siklus supervisi klinis yang memberikan struktur konkret bagi seluruh proses, dan akhirnya ke visi tentang pengembangan profesional sebagai jantung dari seluruh sistem supervisi.

Bab terakhir ini bertugas untuk melakukan dua hal sekaligus. Pertama, mensintesis semua elemen yang telah dibahas menjadi sebuah model terpadu yang koheren, sebuah model supervisi instruksional yang transformatif. Kedua, merefleksikan secara mendalam tentang apa artinya bagi seorang supervisor untuk sungguh-sungguh berkomitmen pada transformasi supervisi, bukan sekadar mengubah teknik atau prosedur, melainkan mengubah cara berpikir fundamental tentang relasi antara supervisor, guru, dan misi pendidikan.

A. Mensintesis Lima Teori Supervisi Dalam Satu Kerangka Terpadu

Dalam literatur supervisi instruksional, ada setidaknya lima aliran teori utama yang masing-masing memberikan perspektif yang berbeda namun saling melengkapi tentang apa itu supervisi yang baik dan bagaimana supervisi itu seharusnya dipraktikkan. Alih-alih memilih satu aliran sebagai satu-satunya yang benar, pendekatan yang paling produktif adalah mengintegrasikan kontribusi unik dari setiap aliran ke dalam sebuah kerangka yang lebih kaya dan lebih komprehensif.

Aliran 1: *Scientific Management*—Kontribusi dan Keterbatasannya

Warisan terbesar dari aliran *scientific management* bagi supervisi kontemporer adalah penekanannya pada objektivitas dan data. Supervisi yang baik tidak bisa hanya didasarkan pada kesan subjektif atau intuisi supervisor, dimana praktiknya harus berakar pada observasi yang sistematis dan data yang dapat diverifikasi. Ini adalah kontribusi yang tetap relevan dan penting. Namun keterbatasan aliran ini juga nyata. Dia mengabaikan kompleksitas pengajaran sebagai proses intelektual dan relasional yang tidak bisa direduksi menjadi *checklist* kompetensi teknis, terkesan meremehkan profesionalitas guru, dan pada akhirnya menciptakan hubungan supervisor-guru yang hierarkis dan *infantilizing*. Model terpadu yang dikembangkan mempertahankan nilai objektivitas

Daftar Pustaka

- Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Allyn and Bacon.
- Blanchard, K. H., & Hersey, P. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–34.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Education Service.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. Free Press.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). University of Michigan Press.
- Gellerman, S. W. (1963). *Motivation and productivity*. American Management Associations.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Allyn and Bacon.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2009). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. Longman.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Cambridge/Prentice-Hall.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A., & Boyatzis, R. E. (1971). On the dynamics of the helping relationship. In D. A. Kolb, I. M. Rubin, & J. M. McIntyre (Eds.), *Organizational psychology: A book of readings* (3rd ed., pp. 331–355). Prentice-Hall.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari Window: A graphic model of interpersonal awareness*. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development. UCLA Extension Office.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1953). Deficiency motivation and growth motivation. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1, 1–30.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. *Appleton-Century-Crofts*.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Nadler, D. A., & Lawler, E. E. III. (1977). Motivation: A diagnostic approach. In J. R. Hackman & E. E. Lawler III (Eds.), *Perspectives on behavior in organizations*. McGraw-Hill.
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46, 375–384.
- Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81–94.
- Sergiovanni, T. J. (1982). Supervisory conferencing in education. In T. J. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1983). *Supervision: Human perspectives* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works* (2nd ed.). Routledge.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.



Supervisi Instruksional

Teori, Praktik, dan
Pertumbuhan Profesional

"Supervisi yang sesungguhnya bukan tentang mengontrol cara guru mengajar, melainkan tentang menciptakan kondisi di mana setiap guru bisa tumbuh yang harapannya melalui pertumbuhan tersebut, setiap siswa bisa berkembang sesuai potensi penuhnya."

Mengapa supervisi instruksional, yang secara teoritis dirancang untuk mendukung pertumbuhan guru malah justru begitu sering dirasakan sebagai sumber kecemasan, penilaian, bahkan ketakutan? Mengapa sebuah proses yang seharusnya menjadi percakapan profesional yang bermakna antara supervisor dan guru justru berubah menjadi ritual administratif yang tidak menghasilkan pertumbuhan nyata?

Pertanyaan-pertanyaan ini bukan pertanyaan akademis yang abstrak. Mereka adalah pertanyaan yang sangat nyata bagi ribuan guru dan supervisor di seluruh Indonesia. Buku ini lahir dari kegelisahan tersebut dan dari keyakinan bahwa perubahan adalah mungkin.

Dalam enam bab yang saling menopang, buku ini mengajak pembaca menempuh perjalanan intelektual yang lengkap: dari fondasi konseptual dan historis supervisi, landasan psikologis motivasi guru melalui teori Maslow, Herzberg, dan Vroom, kerangka Developmental Supervision Glickman yang mengajarkan pendekatan diferensial berdasarkan level perkembangan profesional guru, siklus supervisi klinis beserta sembilan instrumen observasi yang siap digunakan di lapangan, ekosistem pengembangan profesional berbasis kerja dan komunitas belajar, hingga sintesis model supervisi instruksional yang transformative.

Buku ini ditujukan bagi pengawas sekolah dan kepala sekolah yang ingin mengembangkan praktik supervisi mereka, mahasiswa dan dosen di bidang manajemen pendidikan, serta seluruh praktisi pendidikan yang percaya bahwa sekolah bisa menjadi komunitas belajar yang sungguh-sungguh, bukan sekadar tempat di mana siswa belajar, melainkan juga guru dan pemimpinnya terus bertumbuh.

Penerbit
litnus.



✉ literasinusantaraofficial@gmail.com
🌐 www.penerbitlitnus.co.id
📧 @litnuspenerbit
📧 literasinusantara_
☎ 085755971589

Pendidikan

+17

