

VOLUME 24 NOMOR 6, SEPTEMBER 2015

ISSN 0852-1921

MANAJEMEN PENDIDIKAN

The lower half of the cover features a series of horizontal stripes. It begins with a thin white line, followed by a wide light green band, a thin white line, another wide light green band, a thin white line, a wide light green band, a thin white line, a wide light green band, a thin white line, a wide light green band, a thin white line, a wide light green band, a thin white line, a wide light green band, and finally a thin white line at the very bottom.

MP
MANAJEMEN PENDIDIKAN
ISSN 0852-1921
Volume 24 Nomor 6 September 2015

Berisi tulisan tentang gagasan konseptual, hasil penelitian, kajian dan aplikasi teori, dan tulisan praktis tentang manajemen pendidikan. Terbit dua kali setahun bulan Maret dan September, Satu Volume terdiri dari 6 Nomor. (ISSN 0852-1921)

Ketua Penyunting

Desi Eri Kusumaningrum

Wakil Ketua Penyunting

Teguh Triwiyanto

Penyunting Pelaksana

Sunarni

Asep Sunandar

R. Bambang Sumarsono

Wildan Zulkarnain

Ahmad Nurabadi

Juharyanto

Mitra Bestari

Dwi Deswari (UNJ)

Rusdinal (UNP)

Ali Imron (UM)

Aan Komariyah (UPI)

Ahmad Yusuf Sobri (UM)

Pelaksana Tata Usaha

Imam Gunawan

Sasi Maulina

Alamat Penyunting dan Tata Usaha: Jurusan Administrasi Pendidikan FIP Universitas Negeri Malang, Jln. Semarang No. 5 Malang 65145 Gedung E2 Telepon (0341) 551312 psw. 219 dan 224. Saluran langsung dan fax. (0341) 557202. *E-mail:* umanpen@yahoo.com. Langganan 1 (satu) nomor Rp.100.000,00 (Seratus Ribu Rupiah). Uang langganan dapat dikirimkan melalui rekening ke alamat Pelaksana Tata Usaha.

MANAJEMEN PENDIDIKAN diterbitkan pertama kali tahun 1988 oleh Jurusan Administrasi Pendidikan dengan nama KELOLA.

Penyunting menerima sumbangan tulisan yang belum pernah diterbitkan dalam media lain. Naskah diketik di atas kertas HVS A4 spasi satu setengah minimal 20 halaman, dengan format seperti tercantum pada halaman belakang ("Petunjuk bagi Calon Penulis MP"). Naskah yang masuk dievaluasi dan disunting untuk keseragaman format, istilah, dan tata cara lainnya.

MANAJEMEN PENDIDIKAN

VOLUME 24, NOMOR 5, MARET 2015

DAFTAR ISI

Mengembangkan Alternatif-alternatif Pendekatan dalam
Pelaksanaan Supervisi Pengajaran, 467-482
Imam Gunawan

Implementasi Budaya Akademik dan Sikap Ilmiah Mahasiswa , 483-490
Dwi Nur Nikmah

Tata Ruang Kantor Tata Usaha Sekolah dalam Mendukung Pekerjaan Perkantoran, 491-497
Wildan Zulkarnain

Masalah Implementasi Manajemen Berbasis Sekolah di Sekolah Dasar, 498-505
Mustiningsih

Manajemen Pembelajaran Aqidah Islam untuk Menggali Potensi Anak, 506-514
Aisyah Nuramini

Kondisi Sosial, Ekonomi, dan Motivasi Peserta Didik untuk Melanjutkan
Pendidikan ke Perguruan Tinggi, 515-522
Shinta Delly Farnila
Agus Timan
Ahmad Nurabadi

Manajemen Ekstrakurikuler Karawitan di Sekolah Multikultural, 523-530
Satrio Ndaruyutanto

Manajemen Diklat Berjenjang oleh HIMPAUDI untuk Meningkatkan
Kompetensi Guru PAUD, 531-539
Annisa Puteri Kusuma Lestari
Nurul Ulfatin
Sunarni

Penggunaan Media Teknologi Informasi dalam Hubungan Industri
di Sekolah Menengah Kejuruan, 540-546
Desy Pranita Kusumawati
Agus Timan
Ahmad Nurabadi

Implementasi Sistem Manajemen Mutu ISO 9001:2008 dalam
Meningkatkan Kualitas Lulusan, 547-553
Ernie Purwanti
Bambang Budi Wiyono
Asep Sunandar

Manajemen Pendidikan Kewirausahaan Berbasis Produksi, 554-562
Alfi Ihyatul Islam
Ahmad Yusuf Sobri
Desi Eri Kusumaningrum

Akuntabilitas Keuangan Sekolah Berbasis Audit Keuangan, 563-570
Ufifatul Ilma

Manamene Usaha Kesehatan Sekolah, 571-577
Elya Indah Rahmawati
Hendyat Soetopo
Maisyaroh

Pengembangan Pegawai , Ketersediaan Sarana Kearsipan, dan
Keefektifan Manajemen Kearsipan, 578-582
Fatia Ayu Cahyati

Manajemen Unit Produksi di Sekolah sebagai Sarana Pembelajaran, 583-590
Dina Ni'matul Maghfiroh

MENGEMBANGKAN ALTERNATIF-ALTERNATIF PENDEKATAN DALAM PELAKSANAAN SUPERVISI PENGAJARAN

Imam Gunawan

email: imam.gunawan.fip@um.ac.id
Universitas Negeri Malang Jl. Semarang 5 Malang Jawa Timur

Abstract: Instruction supervision is a service gives from the supervisor to the teacher, to improve the quality of learning. Developing the approach of instruction supervision alternatives means fuse various kind of instruction supervision approach, including scientific approach, artistic approach, clinical approach, directive approach, nondirective approach, collaborative approach, informal approach, colleagues, and individual; with the teacher dimensions including teacher attention degree, responsibility degree, mature personality, and cognitive complexity. The unification of various instruction supervision approaches by the supervisor will increase more value and sense from the implementation of instruction supervision and help the teacher to increasing the quality of learning activity. The selection of the approach was influenced by the comprehension of supervisor about the theories, the interpretation, and the experience. The supervisor must examine everything has been concerned by the teacher or the teacher characteristic itself.

Keywords: alternatives approach, instruction supervision

Abstrak: Supervisi pengajaran adalah layanan yang diberikan supervisor kepada guru, dengan tujuan memperbaiki kualitas pembelajaran. Mengembangkan alternatif-alternatif pendekatan dalam pelaksanaan supervisi pengajaran berarti memadukan berbagai pendekatan supervisi pengajaran, yang mencakup pendekatan ilmiah, pendekatan artistik, pendekatan klinis, pendekatan direktif, pendekatan nondirektif, pendekatan kolaboratif, pendekatan informal, kolegial, dan individual; dengan dimensi guru, mencakup tingkat perhatian guru, tingkat tanggung jawab, kematangan kepribadian, dan kompleksitas kognitif. Perpaduan dari berbagai pendekatan supervisi pengajaran oleh supervisor dapat meningkatkan nilai lebih dan bermakna dari pelaksanaan supervisi pengajaran dan membantu guru dalam meningkatkan kualitas pengajaran. Pemilihan pendekatan juga dipengaruhi oleh pemahaman supervisor tentang pemahaman teori, interpretasi, dan pengalaman yang dimiliki. Seorang supervisor perlu melakukan kajian tentang segala hal yang dialami guru atau karakteristik guru itu sendiri.

Kata kunci: Alternatif Pendekatan, Supervisi Pengajaran

Supervisi pengajaran merupakan serangkaian usaha bantuan kepada guru. Sahertian (2000:131) berpendapat bahwa fungsi supervisi pengajaran adalah perbaikan dan peningkatan kualitas pengajaran serta pembinaan pengajaran, sehingga terus dilakukan perbaikan pengajaran. Mengembangkan alternatif-alternatif pendekatan dalam pelaksanaan supervisi pengajaran berarti memadukan berbagai pendekatan supervisi pengajaran, yang mencakup pendekatan ilmiah, pendekatan artistik, pendekatan klinis, pendekatan direktif, pendekatan nondirektif, pendekatan kolaboratif, pendekatan informal, kolegial, dan individual; dengan dimensi guru, mencakup tingkat

perhatian guru, tingkat tanggung jawab, kematangan kepribadian, dan kompleksitas kognitif. Perpaduan berbagai pendekatan supervisi pengajaran oleh supervisor dapat meningkatkan nilai lebih dan bermakna dari pelaksanaan supervisi pengajaran. Pandangan kontingensi supervisi pengajaran didasarkan pada pemikiran bahwa setiap guru berbeda. Hal ini menjadi dasar para ahli mengemukakan berbagai macam pendekatan supervisi dan dimensi dalam mengklasifikasi guru, sehingga supervisor dapat memilih pendekatan dan gaya dalam melaksanakan supervisi.

Glickman (1981) menekankan pada dua aspek, yaitu derajat komitmen dan derajat abstraksi

guru. Kolb dalam Sergiovanni (1991) mengemukakan beberapa hal yang perlu diperhatikan supervisor adalah konsep bagaimana dan gaya pengajaran guru, variasi strategi mengajarnya, gaya dalam pemecahan masalah, dan variasi perkembangan diri guru. Supervisor juga perlu memberikan motivasi pada guru. Veniard dalam Williams (2006:109) menyatakan *motivation is the art of helping people to focus their minds and energies on doing their work as effectively as possible*. McClelland dalam Robbins (2003:222-223) mengemukakan tiga kebutuhan manusia, yaitu prestasi, kekuasaan, dan kelompok pertemanan. Kebutuhan berprestasi memandang guru memiliki dorongan untuk unggul, berprestasi berdasarkan standar, dan berupaya keras supaya sukses mencapainya. Kebutuhan kekuasaan memandang guru memiliki dorongan untuk membuat orang lain berperilaku dalam suatu cara yang sedemikian rupa (tanpa paksaan) sehingga mereka tidak akan berperilaku sebaliknya. Kebutuhan akan kelompok pertemanan memandang guru memiliki hasrat untuk menjalin hubungan antarpribadi yang ramah dan akrab. Pemberian motivasi supervisor kepada guru dapat menjadi potensi besar untuk peningkatan komitmen guru dalam bekerja. Pembinaan guru dilakukan sesuai dengan kondisi dan perkembangan dimensi guru.

SUPERVISI PENGAJARAN

Supervisi berasal dari kata *supervision* yang terdiri dari dua kata yaitu *super* yang berarti lebih; dan *vision* yang berarti melihat. Secara terminologi supervisi pengajaran ialah serangkaian usaha bantuan pada guru, sehingga mempunyai konsekuensi disamakannya pengertian supervisi dengan pengawasan dalam pengertian lama, berupa inspeksi sebagai kegiatan kontrol yang otoriter. Supervisi pengajaran diartikan sebagai pelayanan yang disediakan oleh supervisor untuk membawa guru agar menjadi guru yang semakin cakap sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan pada umumnya dan ilmu pendidikan khususnya, agar dapat meningkatkan keefektifan proses pembelajaran. Supervisi pengajaran adalah proses bantuan yang berwujud layanan profesional, dilakukan oleh kepala sekolah, penilik sekolah, dan pengawas, serta supervisor lainnya untuk meningkatkan proses pembelajaran. Banyak pakar yang memberikan batasan supervisi pengajaran sebagai bantuan kepada staf untuk mengembang-

kan situasi pengajaran yang lebih baik. Adams dan Dickey (1959) memberikan batasan sebagai perencanaan program perbaikan pembelajaran. Wiles dan Lovell (1987) memberikan batasan, *supervision is service activity that exists to help teacher do their job better*.

Batasan supervisi pengajaran yang demikian ini sekaligus mereduksikan supervisi pengajaran model lama. Supervisi pengajaran model lama lebih mencerminkan pengertian supervisi pengajaran dari segi etimologis. Di mana *super* diartikan sebagai atas, sedangkan *visi* diartikan melihat, dan dengan demikian supervisi berarti melihat dari atas. Oleh karena itu, secara etimologis supervisi diartikan melihat dari atas, praktik-praktik supervisi lebih banyak mengarah ke inspeksi, kepenilikan, dan kepengawasan. Nawawi (1988) menyatakan apa yang disebut sebagai supervisi, pada kenyataannya adalah inspeksi. Supervisi dengan model lama (inspeksi) menyebabkan guru merasa takut, tidak bebas dalam melaksanakan tugas, dan merasa terancam keamanannya bila bertemu dengan supervisor, tidak memberikan dorongan bagi kemajuan guru. Oleh karena itu, semua kegiatan pembaharuan pendidikan, termasuk pembaharuan kurikulumnya, yang dilakukan dengan pengerahan waktu, biaya, dan tenaga bisa menjadi sia-sia. Program supervisi pengajaran bertumpu pada satu prinsip yang mengakui bahwa setiap manusia mempunyai potensi untuk berkembang. Supervisi pengajaran merupakan suatu teknik pelayanan yang tujuan utamanya mempelajari dan memperbaiki secara bersama faktor yang mempengaruhi pertumbuhan dan perkembangan siswa.

Sementara pelaksanaan supervisi pengajaran di sekolah seringkali masih bersifat umum. Aspek-aspek yang menjadi perhatian kurang jelas, sehingga pemberian umpan balik terlalu umum dan kurang mengarah pada aspek yang dibutuhkan guru. Guru sendiri pun kadang kurang memahami manfaat supervisi pengajaran. Hal ini disebabkan tidak dilibatkannya guru dalam perencanaan supervisi pengajaran. Padahal supervisi pengajaran yang melibatkan guru sejak tahap perencanaan, memungkinkan guru mengetahui manfaat supervisi pengajaran bagi dirinya. Supervisi pengajaran merupakan jawaban yang tepat untuk mengatasi kekurangtepatan permasalahan yang berhubungan dengan guru. Supervisor diharapkan memahami dan mampu melaksanakan supervisi pengajaran, dengan melibatkan guru mulai dari tahap perencanaan sampai dengan analisis keberhasilannya. Supervisi pengajaran merupakan

pelayanan pembinaan guru diharapkan dapat memajukan dan mengembangkan pengajaran agar guru dapat mengajar dengan baik. Supervisi berfungsi membantu guru dalam menyiapkan pelajaran dengan memadukan teori dan praktik.

PENDEKATAN SUPERVISI PENGAJARAN

Supervisi pengajaran berkembang melalui pendekatan-pendekatan yang memiliki pijakan ilmu tertentu. Perkembangan pendekatan supervisi pengajaran seiring dengan perkembangan ilmu manajemen. Pendekatan yang dimaksud yaitu ilmiah, artistik, dan klinis (Sergiovanni, 1991).

Pendekatan Ilmiah Supervisi Pengajaran

Supervisi pengajaran dengan pendekatan ilmiah, indikator keberhasilan mengajar dilihat dari komponen-komponen pembelajaran, variabel-variabel proses belajar-mengajar, sehingga pusat perhatian pendekatan ilmiah lebih ditekankan pada pengembangan komponen pembelajaran secara keseluruhan. Pendekatan ilmiah supervisi pengajaran dipengaruhi oleh aliran *scientific management*, yang menekankan organisasi memiliki satu struktur hierarki dan bekerja dengan cara-cara yang logis, sistematis, dan rasional. Sahertian (2000:36) mengemukakan supervisi pengajaran yang bersifat ilmiah bercirikan hal-hal: (1) dilaksanakan secara berencana dan berkesinambungan; (2) sistematis serta menggunakan prosedur dan teknik tertentu; (3) menggunakan instrumen pengumpulan data; dan (4) ada data objektif yang diperoleh dari keadaan yang riil. Supervisor dengan menggunakan skala penilaian, menilai proses belajar-mengajar guru. Hasil penelitian diberikan kepada guru sebagai balikan terhadap penampilan mengajar guru pada semester sebelumnya. Pengajaran dipandang sebagai ilmu, oleh karena itu perbaikan pengajaran dilakukan dengan menggunakan metode ilmiah. Pendekatan ilmiah supervisi pengajaran dalam pelaksanaannya mengacu pada paradigma kuantitatif. Burhanuddin, dkk., (2007:15-16) menyatakan guna meningkatkan kualitas pengajaran melaksanakan tiga hal, yakni: (1) mengimplementasikan hasil temuan para peneliti; (2) bersama dengan peneliti mengadakan riset bidang pengajaran (seperti penelitian tindakan kelas); dan (3) menerapkan metode ilmiah dan memiliki sikap ilmiah dalam menentukan keefektifan pengajaran.

Kelebihan dari supervisi pengajaran dengan menggunakan pendekatan ilmiah adalah pembinaan guru didasarkan pada aspek-aspek yang mudah digali, mudah dianalisis, dan disimpulkan. Sedangkan kelemahannya, adalah: (1) sering terjadi kesalahan kesimpulan. Kejadian-kejadian tertentu disimpulkan sebagai kesuksesan pengajaran. Pembinaan terhadap guru lebih diarahkan pada perilaku guru yang secara umum dapat meningkatkan mutu pengajaran, misalnya memberi penguatan terhadap siswa dan memberi contoh yang konkret; (2) kesalahan komposisi. Kualitas pengajaran lebih dilihat dari penjumlahan skor variabel-variabel, indikator-indikator yang ada, dicari rata-rata hitungannya. Kalau beberapa skor indikator sangat tinggi, sementara skor indikator yang lain sangat rendah, dihitung rata-rata hitungannya maka hasilnya bias; (3) kesalahan pengkonkretan. Pendekatan ilmiah mengacu pada tampilan-tampilan yang tampak. Supervisor membantu guru didasarkan pada perilaku yang tampak pada diri guru. Padahal sistem pengajaran merupakan perpaduan komponen fisik dan psikis; dan (4) kesalahan urus. Seringkali urusan pengajaran hanya dibatasi pada peristiwa yang ada di dalam kelas, sedangkan peristiwa di luar kelas tidak mendapat perhatian.

Pendekatan Artistik Supervisi Pengajaran

Supervisi pengajaran dengan menggunakan pendekatan artistik muncul sebagai respons atas ketidakpuasan terhadap supervisi pengajaran dengan menggunakan pendekatan ilmiah yang dipengaruhi oleh aliran *scientific management*. Eisner dalam Segiovanni (1982) menyatakan kegagalan supervisi pendekatan ilmiah bersumber dari kelemahan pendekatan ilmiah secara internal. Hal ini karena pendekatan ilmiah sangat menggeneralisasikan tampilan-tampilan pembelajaran yang nampak sebagai keseluruhan peristiwa pembelajaran. Bahkan dalam perkembangan lebih lanjut, tampilan-tampilan pembelajaran tersebut, diisolasi komponen-komponennya, dan jika ingin melihat berhasil tidaknya, cukup dengan menanyakan komponen-komponen pembelajaran tersebut. Antara komponen pembelajaran satu dengan yang lain, terkesan terisolasi dan tidak berhubungan. Eisner dalam Sergiovanni (1991) menyatakan supervisi pengajaran dengan pendekatan artistik dalam melihat berhasil tidaknya pengajaran, usaha meningkatkan mutu guru banyak menekankan

pada kepekaan, persepsi, dan pengetahuan supervisor. Supervisor diharapkan dapat mengapresiasi kejadian pengajaran yang bersifat lembut (*subtleties*). Pendekatan ini menempatkan supervisor sebagai instrumen observasi dalam mencari data untuk keperluan supervisi. Pendekatan artistik dalam supervisi pengajaran, berupaya menerobos kelemahan-kelemahan yang dimiliki oleh pendekatan ilmiah dalam menangkap pembelajaran. Pendekatan artistik berupaya melihat pembelajaran dengan menjangkau latar psikologi dan sosiologis pelakunya. Hal ini karena secara psikologis, manusia satu berbeda dengan yang lain, sehingga menuntut perlakuan yang berbeda pula sesuai dengan keragamannya. Instrumen-instrumen baku yang dikembangkan pada pendekatan ilmiah, tidak mungkin dapat menggambarkan keseluruhan dari situasi pembelajaran secara holistik dan komprehensif.

Keberhasilan pembelajaran menurut sudut pandang pendekatan artistik, tidak dapat diukur dengan membandingkan pembelajaran satu dengan pembelajaran yang lain, hal ini karena pelakunya berbeda. Sehingga pembelajaran tidak dapat diukur dengan menggunakan peristiwa pembelajaran yang berada dalam konteks yang lainnya lagi. Oleh karena itu, pendekatan artistik menyarankan agar supervisor dan guru bersama-sama mengamati, merasakan, dan mengapresiasi pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru. Supervisor harus mengikuti guru pada saat mengajar, dengan cermat, teliti, dan utuh. Eisner dalam Burhanuddin, dkk., (2007:24) menyatakan supervisor bagaikan melihat tampilan-tampilan karya seni, yang tidak dapat dilihat sebagian demi sebagian, tetapi harus dilihat secara menyeluruh dengan pengamatan cermat, turut merasakan, dan mencoba menangkap maknanya. Sehingga supervisor harus berupaya mengapresiasi pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru. Eisner dalam Burhanuddin, dkk., (2007:24-27) mengemukakan rasional pendekatan artistik yang merupakan wujud ketidakpuasan atas pendekatan ilmiah. Rasional pendekatan artistik berangkat dari kelemahan-kelemahan pelaksanaan pendekatan ilmiah. Kelemahan-kelemahan pada pendekatan ilmiah yang berorientasi pada *scientific management* dan dalam pelaksanaannya mengacu pada paradigma kuantitatif, didobrak oleh pendekatan artistik yang berorientasi pada *human relation* dengan menekankan pada sosio-psikologis dan dalam pelaksanaannya mengacu pada paradigma kualitatif.

Pendekatan Klinis Supervisi Pengajaran

Supervisi klinis merupakan suatu bentuk bimbingan profesional yang diberikan kepada guru berdasarkan kebutuhannya melalui siklus yang sistematis dalam perencanaannya, observasi yang cermat atas pelaksanaan, dan pengkajian balikan dengan segera dan objektif tentang penampilan mengajarnya yang nyata, untuk meningkatkan keterampilan mengajar dan sikap profesional guru itu. Pemberian bimbingan berbentuk bantuan sesuai kebutuhan guru yang bersangkutan, dan dilakukan dengan berbagai upaya (observasi secara sistematis, analisis data balikan) sehingga guru menemukan sendiri cara-cara meningkatkan dirinya melalui analisis bersama. Di dalam kata "klinis" tersirat cara kerja di bidang medis, di mana pihak yang memerlukan pertolongan itu datang atas prakarsa sendiri karena menyadari akan sesuatu kekurangan (gangguan kesehatan), dianalisis berdasarkan keluhan-keluhan pasien, dan pada akhirnya diberikan terapi. Sergiovanni (1991) mengemukakan supervisi klinis dilakukan dalam lima tahap, yakni: (1) *preobservation conference*; (2) *observation of teaching*; (3) *analysis and strategy*; (4) *postobservation conference*; dan (5) *postconference analysis*.

Tahap *preobservation conference* (pertemuan sebelum observasi) dilakukan pembicaraan antara supervisor dan guru yang akan melatih kemampuannya, kemudian dilanjutkan kegiatan supervisor mengobservasi guru yang sedang mengajar (*observation of teaching*). Supervisor pada langkah ini mengumpulkan sejumlah data perilaku guru yang sedang mengajar. Selanjutnya supervisor menganalisis awal data yang ada dan menentukan strategi untuk membantu guru (*analysis and strategy*). Supervisor mempertimbangkan kontrak yang telah disepakati dengan guru, evaluasi selama guru mengajar, kualitas hubungan interpersonal antara guru dan supervisor, kompetensi, dan pengetahuan guru. Langkah selanjutnya *postobservation conference* (pertemuan setelah observasi). Pada langkah ini dibicarakan hasil observasi supervisor terhadap guru yang sedang mengajar. Guru menyelesaikan masalahnya dengan bantuan supervisor. Langkah yang terakhir yaitu analisis kegiatan setelah pertemuan guru dan supervisor (*postconference analysis*). Akhir dari langkah ini disepakatinya tindakan lanjutan yang perlu dilaksanakan pada waktu yang berikutnya. Dengan demikian hasil dari supervisi klinis yang telah

dilakukan dapat digunakan sebagai bahan pelaksanaan supervisi klinis pada tahap berikutnya.

Perpaduan Pendekatan Supervisi Pengajaran

Ketiga pendekatan memiliki kelebihan dan kelemahan masing-masing, sehingga supervisor harus menyesuaikan dengan tujuan supervisi, masalah yang dihadapi guru, dan tentunya karakter guru tersebut. Semua pendekatan supervisi tersebut sama-sama berfungsi memperbaiki dan mengembangkan pembelajaran dengan pandangan dan caranya masing-masing. Jika memerhatikan esensi dari ketiga pendekatan, maka supervisor dapat memadukan ketiga pendekatan supervisi tersebut, sehingga dapat meningkatkan keefektifan supervisi pembelajaran. Keefektifan supervisi akan dapat mempengaruhi pula upaya perbaikan pembelajaran guru. Supervisor dengan memadukan ketiga pendekatan supervisor, dalam melaksanakan supervisi dapat menempatkan tahap-tahap supervisi klinis sebagai induknya.

Tahap kegiatan pendahuluan, supervisor dan guru bertemu dengan suasana kesejawatan, membahas tentang masalah-masalah yang dihadapi guru. Supervisor mengkaji rencana pembelajaran dan keterampilan pembelajaran yang akan dikembangkan guru. Supervisor bersama guru memilih dan mengembangkan instrumen observasi yang akan digunakan (pendekatan ilmiah). Pada saat supervisor dan guru berdiskusi membahas hal-hal tersebut, supervisor menggunakan bahasa-bahasa yang penuh makna, bahasa-bahasa yang puitis, namun tidak bermakna ganda dan tidak berlebihan juga (pendekatan artistik).

Tahap observasi kelas, supervisor menggunakan instrumen yang dikembangkan dan disepakati bersama (supervisor dan guru) pada tahap pertemuan pendahuluan. Instrumen yang digunakan supervisor ini merupakan cerminan pendekatan ilmiah. Namun kedudukan dan fungsi instrumen sebatas sebagai pelengkap, karena instrumen sesungguhnya adalah supervisor itu sendiri atau *key instrument* (pendekatan artistik). Supervisor pada tahap observasi kelas, mengamati keseluruhan tampilan dalam pembelajaran, mencari makna-makna yang nampak dalam pembelajaran (pendekatan artistik). Supervisor memperhatikan latar perbedaan aspek sosial, budaya, dan psikis guru dan siswa (pendekatan artistik). Pada saat mengamati proses pembelajaran yang sedang berlangsung, supervisor mencatat kejadian penting (pendekatan ilmiah), memberikan interpretasi dari

tampilan pembelajaran (pendekatan artistik), dan membuat catatan-catatan ringan yang dirasa perlu guna mendukung *conference* setelah tahap observasi kelas.

Tahap pertemuan balikan, supervisor menyampaikan hasil pengamatannya kepada guru, tentang data capaian hasil kontrak pada tahap pertemuan pendahuluan. Tentunya data tersebut berasal dari instrumen yang telah disepakati (pendekatan ilmiah). Pada pertemuan balikan, supervisor tidak memfonis guru, tidak menyampaikan kesalahan-kesalahan guru, tetapi lebih menekankan pada mengapresiasi setiap kontribusi unik guru terhadap perkembangan siswa dan menaruh perhatian terhadap karakter ekspresif tentang peristiwa pengajaran (pendekatan artistik). Supervisor dan guru secara bergantian mengemukakan terhadap pembelajaran yang telah dilaksanakan guru, dengan menggunakan bahasa-bahasa yang halus, lembut, dan menjangkau dengan rasa (pendekatan artistik). Supervisor dengan memadukan ketiga pendekatan supervisi diharapkan dapat meningkatkan motivasi kerja guru, meningkatkan kepuasan kerja guru, dan meningkatkan profesionalisme guru. Hal tersebut akan berdampak pada pencapaian tujuan pembelajaran dan tujuan sekolah serta tujuan pendidikan dapat optimal. Pertumbuhan dan perkembangan prestasi belajar siswa juga dapat terus ditingkatkan, seiring dengan tuntutan perkembangan dan kedinamisan masyarakat, dan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

SUPERVISI PENGAJARAN BERDASARKAN PANDANGAN PSIKOLOGI

Tujuan akhir supervisi pengajaran adalah berkembangnya individu siswa, yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Supervisor dalam memberikan layanan supervisi pengajaran harus memperhatikan karakteristik guru. Guru dalam pembelajaran juga harus memperhatikan karakteristik siswa, sehingga supervisor dan guru harus memahami psikologi perkembangan siswa. Psikologi pembelajaran dikembangkan menjadi landasan supervisi pengajaran.

Aliran Psikologi Belajar

Aliran psikologi belajar mencakup: (1) psikologi behavioristik; (2) psikologi humanistik; dan (3) psikologi kognitif. Ketiga aliran tersebut,

Tabel 1 Skema Orientasi Pandangan Belajar

Tanggung Jawab Siswa	Tinggi	Sedang	Rendah
Tanggung jawab guru	Rendah	Sedang	Tinggi
Pandangan psikologi belajar	Humanistik	Kognitif	Behavioristik
Metode belajar	Menemukan sendiri	Eksperimen	Pengondisian

Sumber: Glickman (1981:4)

memiliki pandangan yang berbeda terhadap perilaku siswa dalam belajar. Berdasarkan pandangan psikologi belajar tersebut, Glickman (1981) mencetuskan supervisi pengembangan (*developmental supervision*). Konsekuensi guru yang menggunakan psikologi behavioristik adalah menyusun bahan pelajaran dalam bentuk yang sudah siap, sehingga tujuan pembelajaran yang harus dikuasai siswa disampaikan secara utuh oleh guru. Guru tidak banyak memberi ceramah, tetapi instruksi singkat yang diikuti contoh-contoh, baik dilakukan sendiri maupun melalui simulasi. Bahan pelajaran disusun secara hierarki dari yang sederhana sampai pada yang kompleks. Psikologi behavioristik cocok untuk perolehan kemampuan yang membutuhkan praktik dan pembiasaan yang mengandung unsur-unsur seperti kecepatan, spontanitas, kelenturan, reflek, dan daya tahan. Contohnya percakapan bahasa asing, mengetik, menari, menggunakan komputer, dan olahraga. Teori ini juga cocok diterapkan untuk melatih anak-anak yang masih membutuhkan dominansi peran orang dewasa, suka mengulangi dan harus dibiasakan, suka meniru dan senang dengan bentuk-bentuk penghargaan langsung, seperti diberi pujian.

Psikologi humanistik merupakan antitesa dari psikologi behavioristik. Psikologi humanistik beranggapan bahwa semua manusia memiliki potensi masing-masing yang berbeda, potensi itu dapat dikembangkan, dan masing-masing individu memiliki kebebasan untuk mengembangkan potensinya. Psikologi humanistik cocok diterapkan pada materi-materi yang bersifat pembentukan kepribadian, hati nurani, perubahan sikap, dan analisis terhadap fenomena sosial. Indikator keberhasilan dari psikologi humanistik adalah siswa senang, bergairah, berinisiatif dalam belajar, dan terjadi perubahan pola pikir siswa, perilaku, dan sikap atas kemauan sendiri. Kekurangannya adalah daya guru yang kadang tidak siap dalam memberi input atau memberi masukan dalam pelaksanaan pembelajaran sehingga siswa kurang maksimal

mendapat informasi. Harus adanya kesiapan bagi siswa dalam proses pembelajaran.

Psikologi kognitif pada dasarnya sebagai penengah dari kedua pandangan tersebut. Psikologi kognitif menekankan bahwa peran guru dan siswa (sebagai pembelajar) memiliki tanggung jawab yang sama dalam mencapai tujuan pembelajaran. Belajar menurut psikologi kognitif adalah penguasaan pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh seseorang dari proses pengajaran. Belajar adalah suatu proses untuk memperoleh motivasi dalam pengetahuan, keterampilan, kebiasaan, dan tingkah laku. Berdasarkan ketiga pandangan psikologi belajar tersebut, Glickman (1981:4) mengemukakan skema orientasi pandangan belajar, seperti yang diilustrasikan pada Tabel 1.

Berdasarkan Tabel 1, dapat diketahui pandangan-pandangan psikologi belajar. Pandangan psikologi behavioristik, belajar dilaksanakan dengan kontrol instrumental dari lingkungan. Guru mengondisikan sedemikian rupa, sehingga siswa mau belajar. Mengajar, dengan demikian dilaksanakan dengan *conditioning*, pembiasaan, dan peniruan. *Reward* dan *punishment* sering ditawarkan dalam pembelajaran. Kedaulatan guru dalam belajar demikian relatif tinggi, sementara kedaulatan siswa sebaliknya, relatif rendah. Metode belajar yang digunakan adalah pengondisian. Pandangan psikologi humanistik, antitesa pandangan behavioristik. Belajar dapat dilakukan sendiri oleh siswa. Dengan belajar demikian, siswa senantiasa menemukan sendiri mengenai sesuatu tanpa banyak campur tangan dari guru. Peranan guru dalam pembelajaran demikian relatif rendah. Kedaulatan siswa dalam belajar demikian relatif tinggi, sementara kedaulatan guru relatif rendah. Metode belajar yang digunakan adalah menemukan sendiri. Pandangan psikologi kognitif, merupakan konvergensi pandangan behavioristik dan humanistik. Belajar merupakan perpaduan dari usaha pribadi dengan kontrol instrumen yang

berasal dari lingkungan. Oleh karena itu, metode belajar yang sesuai dalam pandangan ini ialah eksperimentasi. Metode belajar yang digunakan adalah eksperimen.

Orientasi Pandangan Supervisi Pengajaran

Berdasarkan pandangan psikologi belajar, Glickman (1981:5) mengembangkan orientasi pandangan supervisi pengajaran, seperti yang diilustrasikan pada Tabel 2. Jika menerapkan psikologi humanistik, maka tanggung jawab guru tinggi dan tanggung jawab supervisor rendah, perilaku supervisi yang digunakan adalah direktif dan metode supervisi adalah menilai diri sendiri. Sebaliknya jika menerapkan psikologi behavioristik, maka tanggung jawab guru rendah dan tanggung jawab supervisor tinggi, perilaku supervisi yang digunakan adalah direktif dan metode supervisi adalah menjelaskan dan ceramah. Jika menerapkan psikologi kognitif, maka tanggung jawab guru moderat dan tanggung jawab supervisor juga moderat, perilaku supervisi yang digunakan adalah kolaboratif dan metode supervisi adalah dialogis dan tukar-menukar pengalaman.

Bila menggunakan asumsi dasar bahwa perkembangan adalah karena pengaruh faktor eksternal, maka psikologi yang diterapkan adalah psikologi behavioristik dan menggunakan perilaku direktif. Jika perilaku direktif yang digunakan, maka perilaku supervisor adalah: menyajikan, menjelaskan, mengarahkan, memberi contoh, menetapkan tolak ukur, dan menguatkan. Supervisi pengajaran dengan menggunakan orientasi perilaku direktif, maka tanggung jawab proses supervisi hampir sepenuhnya pada supervisor, sedangkan tanggung jawab guru sifatnya ringan. Mantja (2007) menyatakan bahwa pendekatan direktif telah dikenal sejak diterapkannya kegiatan layanan supervisi. Pola ini dianggap kurang efektif dan mungkin kurang manusiawi, karena para guru yang disupervisi tidak diberi kesempatan untuk mengembangkan kreativitas mereka. Pada pola ini

supervisor memang mengambil sepenuhnya tanggung jawab supervisi. Supervisor dapat melakukan perubahan perilaku mengajar guru dengan memberikan pengarahan langsung dan jelas pada setiap rencana kegiatan yang dapat dievaluasi.

Bila menggunakan asumsi dasar bahwa perkembangan adalah karena pengaruh faktor internal, maka psikologi yang diterapkan adalah psikologi humanistik dan menggunakan perilaku nondirektif. Perilaku nondirektif nampak dalam perilaku supervisor yang: mendengarkan, membesarkan hati, menjelaskan, menyajikan, dan menyelesaikan masalah. Pola nondirektif ini berangkat dari premis, bahwa belajar pada dasarnya adalah pengalaman pribadi, sehingga individu pada akhirnya harus mampu memecahkan masalahnya sendiri. Bagi guru pemecahan masalah ini tidak lain daripada upaya untuk memperbaiki dan meningkatkan pengalaman belajar siswa di kelas. Peranan supervisor adalah mendengarkan, tidak memberi pertimbangan, membangkitkan kesadaran sendiri, dan mengklarifikasi pengalaman yang dimiliki guru (Glickman, 1981).

Bila menggunakan asumsi dasar bahwa perkembangan seseorang adalah perbaduan antara faktor eksternal dan faktor internal, maka psikologi yang diterapkan adalah psikologi kognitif dan menggunakan perilaku kolaboratif. Perilaku kolaboratif nampak dalam perilaku supervisor yang: menyajikan, menjelaskan, mendengarkan, menyelesaikan masalah, dan negosiasi. Jika diperhatikan secara seksama, orientasi perilaku kolaboratif adalah perpaduan antara orientasi perilaku direktif dan nondirektif yang menjadi suatu pendekatan baru. Dugaan itu benar, jika diperhatikan dari aspek tanggung jawab terlaksananya kegiatan supervisi. Artinya supervisor dan guru berbagi tanggung jawab. Tugas supervisor dalam hal ini adalah mendengarkan dan memperhatikan secara cermat keluhan guru terhadap masalah perbaikan, peningkatan, dan pengembangan pengajaran dan sekaligus memperhatikan pula gagasan-gagasan

Tabel 2 Pandangan Supervisi Pengajaran

Tanggung Jawab Guru	Tinggi	Sedang	Rendah
Tanggung jawab supervisor	Rendah	Sedang	Tinggi
Pandangan supervisi pengajaran	Nondirektif	Kolaboratif	Direktif
Metode supervisi	Penilaian diri sendiri	Dialog, tukar menukar pengalaman	Menjelaskan dan diceramahi

Sumber: Glickman (1981:5)

guru untuk mengatasi masalah itu selanjutnya. Supervisor dapat meminta penjelasan terhadap hal-hal yang diungkapkan guru yang kurang dipahami. Selanjutnya, ia mendorong guru mengaktualisasikan inisiatif yang dipikirkan untuk memecahkan masalah yang dihadapinya, atau untuk meningkatkan dan mengembangkan pengajarannya (Glickman, 1981).

Kontinum Tingkatan Komitmen dan Abstraksi Guru

Tingkatan komitmen merujuk kepada usaha dan penyediaan waktu dalam melaksanakan tugasnya secara relatif lebih banyak dari apa yang telah ditetapkan baginya. Guru lebih dari sekedar *concern* (perhatian). Komitmen lebih luas daripada *concern*, sebab komitmen itu mencakup waktu dan usaha. Tingkat komitmen guru terbentang dalam satu garis kontinum, bergerak dari yang paling rendah ke yang paling tinggi (Glickman, 1981:43). Seorang guru yang tidak atau kurang memiliki komitmen biasanya bekerja semata-mata memandang dirinya sendiri, kurang mau berusaha mengembangkan diri. Kontinum tingkatan komitmen guru ditampilkan pada Tabel 3.

Berdasarkan Tabel 3 dapat diketahui ciri-ciri seorang guru yang rendah komitmennya cenderung: (1) sedikit sekali perhatiannya terhadap siswa-siswanya; (2) waktunya yang disediakan untuk mengembangkan kerjanya sangat sedikit; dan (3) perhatiannya hanya mempertahankan jabatannya. Sedangkan ciri-ciri seorang guru yang komitmennya tinggi cenderung: (1) perhatiannya tinggi terhadap siswa-siswanya dan guru-guru lainnya; (2) waktu dan tenaganya yang disediakan banyak sekali; dan (3) perhatian utamanya adalah bekerja sebanyak mungkin bagi kepentingan orang lain.

Tingkatan abstraksi menunjukkan kepada kemampuan kognitif, pemikiran abstrak dan simbolik yang dapat dilakukannya, bahkan kemampuan imajinatifnya. Berpikir abstrak guru dikaitkan dengan respons mereka bila menghadapi masalah. Kemampuan guru dalam memandang setiap masalah dari berbagai perspektif, mampu

menyusun dan mengembangkan berbagai alternatif penyelesaian masalah, dan mampu memilih alternatif penyelesaian masalah yang terbaik.

Tingkat abstraksi guru adalah tingkat kemampuan guru mengelola pengajaran, mengklarifikasi masalah-masalah pengajarannya (pengelolaan, disiplin, dan pengorganisasian), menentukan alternatif pemecahan masalah, dan kemudian merencanakan tindakan-tindakannya. Hasil penelitian Harvey (1967) menunjukkan bahwa guru-guru tingkat perkembangan kognitif tinggi, di mana pemikiran abstrak atau simboliknya sangat dominan, mampu berfungsi dengan lebih kompleksitas di dalam kelas. Menurut Glickman (1981:46) tingkat abstraksi guru terbentang dalam satu garis kontinum, mulai dari rendah, menengah, sampai dengan tinggi. Kontinum tingkatan abstraksi guru ditampilkan pada Tabel 4.

Berdasarkan Tabel 4 dapat diketahui guru-guru yang memiliki kemampuan berpikir abstrak rendah tidak merasa bahwa mereka memiliki masalah-masalah pengajaran, atau apabila mereka merasakannya mereka sangat bingung tentang masalahnya. Mereka tidak tahu apa yang bisa dikerjakan. Guru-guru yang memiliki kemampuan berpikir abstrak menengah biasanya bisa mendefinisikan masalah berdasarkan bagaimana mereka melihatnya. Mereka bisa memikirkan satu atau dua kemungkinan tindakan, tetapi mereka mengalami kesulitan dalam memikirkan rencana yang komprehensif. Guru-guru yang memiliki kemampuan abstrak tingkat tinggi bisa memandang masalah-masalah pengajaran dari banyak perspektif (diri sendiri, siswa, orang tua, administrator, dan alat pelajaran), dan mengumpulkan banyak rencana alternatif. Selanjutnya mereka bisa memilih satu rencana dan memikirkan langkah-langkah pelaksanaan.

KUADRAN KATEGORI GURU

Supervisor dengan menggunakan dua variabel perkembangan tersebut, yaitu tingkat komitmen guru dan tingkat abstraksi guru, dapat mengukur individu guru. Pengukuran ini bisa

Tabel 3 Kontinum Tingkatan Komitmen Guru Rendah Tinggi

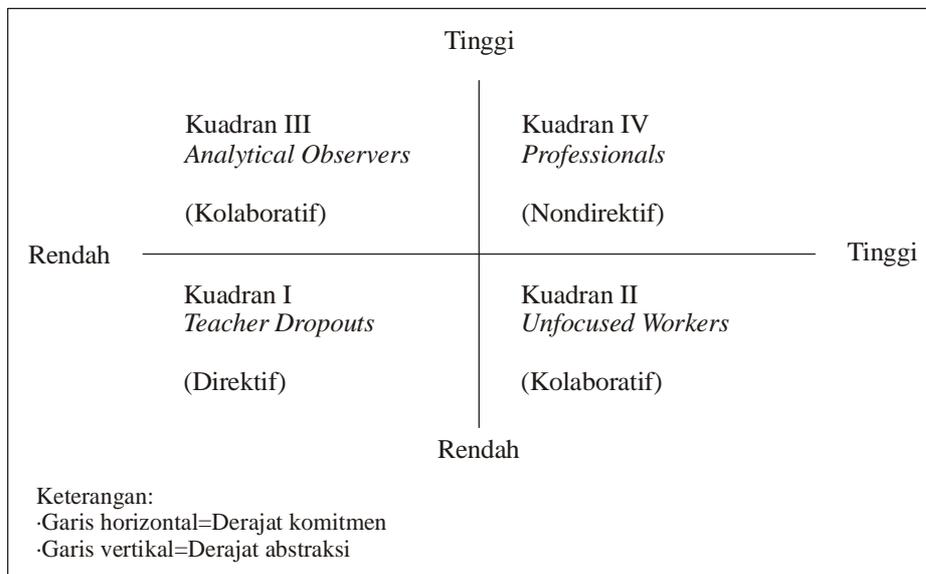
• Sedikit perhatian terhadap siswa	• Tinggi perhatian terhadap siswa dan guru lain
• Sedikit waktu dan tenaga yang dikeluarkan	• Banyak waktu dan tenaga yang dikeluarkan
• Perhatian utama adalah mempertahankan pekerjaan (jabatan)	• Bekerja sebanyak mungkin untuk orang lain

Sumber: Glickman (1981:50)

Tabel 4 Kontinum Tingkatan Abstraksi Guru

Rendah	Sedang	Tinggi
<ul style="list-style-type: none"> • Bingung bila menghadapi masalah • Tidak mengetahui cara bertindak bila menghadapi masalah • Mempunyai satu atau dua respons biasa terhadap masalah 	<ul style="list-style-type: none"> • Bisa mendefinisikan masalah • Bisa memikirkan satu atau dua kemungkinan pemecahan masalah • Mempunyai kesulitan membuat perencanaan yang komprehensif pelaksanaan pemecahan 	<ul style="list-style-type: none"> • Bisa memikirkan masalah dari berbagai perspektif • Bisa mengumpulkan banyak alternatif perencanaan • Bisa memilih satu perencanaan dan memikirkan langkah-langkah

Sumber: Glickman (1981:53)



(Sumber: Glickman, 1981:55)

Gambar 1 Kuadran Kategori Guru

ditetapkan dengan satu paradigma yang menggunakan dua garis kontinum, yaitu: (1) garis kontinum tingkat komitmen yang bergerak dari rendah ke tinggi; dan (2) garis kontinum tingkat abstraksi yang bergerak dari rendah ke tinggi. Berdasarkan pertemuan kedua garis variabel kontinum tingkat komitmen dan kontinum tingkat abstraksi, menurut Glickman (1981:48) akan ditemukan empat kuadran yang mendefinisikan kategori guru, seperti yang diilustrasikan pada Gambar 1.

Pertama guru-guru yang dikategorikan sebagai guru *dropouts*. Guru demikian ini memiliki komitmen dan kemampuan berpikir abstrak yang rendah. Kedua, guru yang memiliki komitmen tinggi, tetapi tingkat kemampuan berpikir abstraknya rendah, dikategorikan sebagai guru yang kerjanya tidak fokus (*unfocused workers*).

Ketiga guru yang dikategorikan sebagai pengamat analitik (*analytical observers*). Guru demikian ini memiliki kemampuan berpikir abstrak tinggi, tetapi komitmennya rendah. Sedangkan keempat, guru yang dikategorikan sebagai guru profesional. Guru demikian ini memiliki komitmen dan kemampuan berpikir abstrak yang tinggi.

Kuadran I: Guru yang memiliki derajat abstraksi rendah dan derajat komitmen rendah. Perilaku supervisor yang tepat adalah direktif. Supervisor banyak mengarahkan guru. Kegiatannya menginformasikan, mengarahkan, menjadi model, menetapkan patokan tingkah laku, dan menilai, serta menggunakan insentif sosial dan material. Ciri-ciri guru yang termasuk Kuadran I *dropouts*, adalah: (1) melaksanakan tugas hanya berusaha sampai batas minimal; (2) memiliki sedikit motivasi untuk meningkatkan kompetensinya; (3)

tidak dapat memikirkan perbaikan apa yang harus dilakukan; dan (4) puas dengan melakukan tugas rutin yang dilaksanakan dari hari ke hari. Kuadran II: Guru yang memiliki derajat abstraksi rendah dan derajat komitmen tinggi. Perilaku supervisor yang cocok adalah kolaboratif. Ciri-ciri guru yang termasuk Kuadran II kerjanya tidak fokus (*unfocused workers*), adalah: (1) memiliki antusias yang tinggi dalam bekerja; (2) enerjik dan penuh kemauan; (3) pekerja keras dan biasanya meninggalkan sekolah dengan membawa pekerjaan untuk dikerjakan di rumah; dan (4) kemampuan kurang terutama dalam menyelesaikan persoalan, jarang sekali melaksanakan sesuatu secara realistis.

Kuadran III: Guru yang memiliki derajat abstraksi yang tinggi namun komitmennya rendah. Perilaku supervisor yang cocok adalah kolaboratif. Ciri-ciri guru yang termasuk Kuadran III pengamat analitik (*analytical observers*), adalah: (1) intelegensi tinggi; (2) mampu memberikan gagasan yang baik tentang apa yang dapat dilakukan di kelasnya bahkan sekolah sebagai suatu keseluruhan; (3) dapat membahas berbagai isu, dapat memikirkan langkah demi langkah terhadap apa yang membuat kesuksesan bagi pelaksanaan idenya itu; dan (4) akan tetapi idenya sering tak sampai terlaksana, karena ia tidak mau menyediakan waktu, tenaga, dan perhatian yang diperlukan untuk melaksanakan rencana itu. Kuadran II dan Kuadran III sama-sama menggunakan perilaku kolaboratif, tetapi memiliki perbedaan, yakni penekannya pada perilaku supervisor. Kuadran II guru yang masuk kategori kerjanya tidak fokus (*unfocused workers*) adalah dengan *presenting*, karena guru berpikir rendah tetapi kerjanya baik, guru suka bekerja. Supervisor mempresentasikan gagasan dan memikirkan bagaimana informasi dikumpulkan. Kuadran III guru yang disebut pengamat analitik (*analytical observers*) adalah dengan *negotiating*, karena guru analitik sudah pintar, berpikir baik tetapi kerjanya rendah. Supervisor bernegosiasi dengan guru, apa-apa yang harus dikerjakan.

Kuadran IV: Guru yang memiliki derajat abstraksi tinggi dan juga derajat komitmen tinggi. Perilaku supervisor yang tepat adalah nondirektif. Hal-hal yang dilakukan supervisor adalah mendengarkan, memperhatikan dan mendiskusikan dengan guru, membangkitkan kesadaran sendiri, bertanya dan mengklarifikasi pengalaman guru. Implementasi kemampuan profesional guru mutlak diperlukan sejalan diberlakukannya otonomi

daerah, khususnya bidang pendidikan. Kemampuan profesional guru akan terwujud apabila guru memiliki kesadaran dan komitmen yang tinggi dalam mengelola interaksi belajar-mengajar pada tataran mikro, dan memiliki kontribusi terhadap upaya peningkatan mutu pendidikan pada tataran makro. Ciri-ciri guru yang termasuk Kuadran IV profesional, adalah: (1) bersedia meningkatkan dirinya sendiri, siswanya, dan guru lainnya; (2) dapat berpikir dan melaksanakan tugas yang sulit, dapat memilih dengan rasional; mampu melaksanakan dan mengembangkan rencananya dengan tepat; (3) selalu memiliki ide, kreatif, aktivis, dan selalu membuat perencanaan dengan komprehensif; dan (4) *they are teacher is a thinker and a doer*.

TINGKAT KOMPLEKSITAS KOGNITIF GURU

Klasifikasi kompleksitas guru berdasarkan pada tingkatan pertumbuhan kognitif guru yang ditunjukkan dalam kegiatan pengajaran. Berdasarkan kompleksitas kognitif, Harvey dalam Sergiovanni (1991) mengklasifikasikan guru menjadi dua kategori yaitu tingkat kompleksitas kognitif rendah dan kompleksitas kognitif tinggi. Guru yang termasuk dalam kompleksitas kognitif rendah memiliki ciri-ciri yaitu pola pikir guru bersifat konkret, praktis, dan sederhana. Guru yang termasuk dalam kompleksitas kognitif tinggi memiliki ciri-ciri yaitu berpikir kompleks, cenderung dapat menerapkan variasi strategi mengajar, memahami keterkaitan, perbedaan, dan persoalan suatu konsep, dan dapat merefleksikan konsep tersebut dalam pengajaran.

Supervisor dituntut memiliki strategi untuk meningkatkan kompleksitas kognitif guru dengan tujuan guru dapat menstimulasi lingkungan pengajaran. Upaya ini dilakukan dengan memberikan kesempatan kepada guru untuk mengemukakan tentang pengajarannya, mengevaluasi pengajaran, merefleksikan pengajaran, dan melakukan eksperimen dalam lingkungan pengajaran. Sehingga guru dalam hal ini lebih banyak bicara, supervisor lebih banyak mendengar, memberi pengarahan, dan saran. Guru diharapkan memiliki tanggung jawab dari hasil pengajarannya. Supervisor yang memperhatikan berbagai pendekatan supervisi dengan mengombinasikan berbagai pendekatan tersebut dapat memberikan nilai lebih dan bermakna pada pelaksanaan supervisi. Sergiovanni (1991) menyatakan bahwa supervisor dengan memberikan stimulus kepada

guru dalam hal intelektual, tantangan, dan dukungan dapat meningkatkan kompleksitas kognitif guru, sehingga kualitas pengajaran juga meningkat.

GAYA PENGAJARAN GURU

Oliva (2009:348) berpendapat bahwa gaya personal guru, model yang mereka ikuti, dan keterampilan mengajar yang mereka kuasai, semuanya mempengaruhi rancangan pembelajaran. Gaya personal guru seperti gaya berpakaian, bahasa / gaya berbicara, suara, gestur / gerakan guru, tingkat energi, ekspresi wajah, motivasi, perhatian kepada orang lain, kemampuan mendramatisasi, dan tingkat intelektual. Keragaman model sangat penting bagi keberhasilan pengajaran untuk menghindari kegelisahan dan kebosanan siswa. Gaya mengajar merupakan susunan karakteristik dan sifat personal yang mengidentifikasi individu sebagai guru. Karakteristik situasional yang dipertimbangkan dalam pandangan kontingensi adalah gaya pengajaran dan motivasi guru dalam bekerja. Guru memiliki ciri khas tersendiri dalam mengajar dan menyelesaikan masalah pengajaran. Supervisor dituntut memiliki catatan tentang guru sebagai bahan refleksi dan mengakomodasi peran dan tugas guru. Kolb mengemukakan tentang gaya belajar siswa. Kolb memiliki suatu ketertarikan terhadap perubahan sifat individual dan sosial, pengalaman belajar, pengembangan karier, dan pendidikan eksekutif dan profesional. *Experiential Learning Theory* menjadi dasar model pembelajaran *experiential learning* yang menekankan pada sebuah model pembelajaran yang holistik dalam proses belajar. Pengalaman kemudian mempunyai peran sentral dalam proses belajar.

Gaya belajar model Kolb ialah gaya belajar yang melibatkan pengalaman baru siswa, mengembangkan observasi/merefleksi, menciptakan konsep, dan menggunakan teori untuk memecahkan masalah. Kolb dalam Sergiovanni (1991) mengemukakan model, konsep pengajaran, dan pemecahan masalah merupakan sebagai suatu proses. Model pengajaran cenderung meningkatkan pengertian cara siswa membangkitkan pengetahuan dari konsep pengalaman, aturan, dan prinsip yang menuntun tindakan mereka dalam situasi dan cara siswa memodifikasi konsep tersebut untuk meningkatkan efektivitas dalam pengajaran. Ada dua aspek gaya belajar menurut model Kolb, yaitu: (1) pengalaman konkret pada

suatu pihak dan konseptual abstrak pada pihak lain; dan (2) eksperimentasi aktif pada suatu pihak dan observasi reflektif pada pihak lain. Lebih lanjut Kolb dalam Sergiovanni (1991) mengemukakan adanya empat kutub kecenderungan seseorang dalam proses belajar, yaitu: (1) kutub perasaan / *feeling (concrete experience)*; (2) kutub pengamatan / *watching (reflective observation)*; (3) kutub pemikiran / *thinking (abstract conceptualisation)*; dan (4) kutub tindakan / *doing (active experimentation)*. Keempat tahapan tersebut merupakan siklus yang prosesnya terus berputar dan berkelanjutan.

Guru mendapatkan pengalaman konkret dari lingkungannya tentang sesuatu hal khususnya dalam pengajaran. Pengalaman tersebut diolah oleh guru, guru menganalisis pengalaman tersebut sehingga menjadi suatu pemahaman konsep baru. Pada tahap ini guru melakukan generalisasi dari hasil analisisnya. Hasil dari proses tersebut akan diuji kebenarannya dengan bereksperimen. Dari kegiatan eksperimen tersebut guru akan mengetahui kebenaran suatu konsep dan berinteraksi dengan orang lain sehingga akan mendapatkan pengalaman konkret baru lagi. Tahap ini akan terus berulang-ulang dan semakin kompleks aspeknya. Lebih lanjut Kolb dalam Sergiovanni (1991) mengidentifikasi empat perbedaan gaya pengajaran guru yaitu: (1) *concrete experience* (pengalaman konkret); (2) *reflective-observation* (refleksi-observasi); (3) *abstract conceptualization* (pemahaman abstrak); dan (4) *active experimentation* (percobaan aktif).

Pengajaran tahap *concrete experience* siswa dilibatkan secara penuh, terbuka, dan tanpa bias dari pengalaman baru. Tahap *reflective observation* siswa mampu merefleksikan dan mengobservasi pengalaman dari banyak perspektif. Tahap *abstract conceptualization* siswa mampu mendeskripsikan konsep secara integratif (teoritik dan empirik). Tahap *active experimentation* siswa mampu menggunakan teori untuk membuat keputusan dan menyelesaikan masalah. Guru melaksanakan pengajaran cenderung menerapkan keempat tahap tersebut, yang membedakan adalah tingkat pemahaman dalam tiap tahap. Secara praktis tujuannya adalah lebih menggunakan pemikiran guru sebagai orientasi melaksanakan pengajaran yang terencana secara tertulis. Pengajaran merupakan suatu perbuatan yang kompleks, karena menuntut adanya kemampuan personal, profesional, dan sosial kultural secara terpadu dalam proses pengajaran.

Keempat kelompok tersebut selanjutnya akan menciptakan empat pola dasar cara belajar, yaitu: (1) gaya belajar *dreamer (diverger)*; (2) *thinker (assimilator)*; (3) *decision-maker (converger)*; dan (4) *doer (accomodator)*. Gaya belajar *dreamer (diverger)* adalah orang-orang dengan gaya belajar ini cenderung terbuka terhadap pengalaman baru. Lalu mereka akan mampu berpikir dan menganalisa atas pengalaman tersebut. Kelebihan orang dalam gaya belajar tipe pemimpi ini adalah mampu mencari informasi-informasi di balik sebuah berita. Mereka mampu mengenali dan membedakan permasalahan-permasalahan yang muncul, namun mereka juga memiliki kekurangan yaitu cenderung kurang aktif tetapi banyak memiliki ide. Mereka adalah tipe pengharap. Keadaan tersebut membuat mereka tidak sanggup melihat dengan arif dan detail jika permasalahan yang dihadapi terlalu banyak. *Thinker (assimilator)* adalah para pemikir yang akan memikirkan segala permasalahan dan tatanan yang terstruktur. Mereka mampu membentuk teori-teori berdasarkan analisa mereka atas permasalahan tersebut. Kata kunci yang mudah diterapkan kepada tipe pemikir ini adalah segala alasan yang logis dan gaya berpikir rasional karena mereka terletak di antara kelompok *reflective observation* dan *abstract conceptualisation*.

Decision-maker (converger), gaya ini terletak di antara model pemahaman *abstract conceptualisation* dan *active experimentation*. Mereka yang berada dalam kelompok ini sangat senang mengaplikasikan ide-idenya secara praktis. Mereka cenderung mampu bereaksi secara cepat dan lebih senang berhubungan langsung dengan orang lain. Mereka sangat senang jika berada dalam situasi yang jelas dan tidak mengambang. *Doer (accomodator)*, orang-orang dengan gaya ini mencari makna dalam pengalaman belajar dan mempertimbangkan apa yang bisa mereka lakukan, serta apa yang orang lain telah dilakukan sebelumnya. Mereka mendasari kesimpulannya atas pengalaman yang konkret dan percobaan yang aktif. Mereka mengandalkan informasi dari pihak lain dan mereka sangat aktif dan secara konstan mencari tantangan-tantangan baru. Kolb dalam Sergiovanni (1991) menyatakan belajar merupakan suatu perkembangan yang melalui tiga fase, yaitu: (1) pengumpulan pengetahuan (*acquisition*); (2) pemusatan perhatian pada bidang tertentu (*specialization*); dan (3) menaruh minat pada bidang yang kurang diminati sehingga muncul minat dan tujuan hidup baru. Walaupun

pada tahap awal individu lebih dominan pada gaya belajar tertentu, namun pada proses perkembangannya diharapkan mereka dapat mengintegrasikan semua kategori belajar.

GAYA PENGAJARAN GURU DAN PILIHAN PENDEKATAN SUPERVISOR

Gaya pengajaran guru digunakan pertimbangan dalam menentukan pendekatan, sehingga pemberian supervisi sesuai dengan kebutuhan guru. Pemilihan pendekatan dipengaruhi oleh pemahaman supervisor tentang pemahaman teori, interpretasi, dan pengalaman yang dimiliki supervisor. Supervisor perlu melakukan kajian tentang segala hal yang dialami guru atau karakteristik guru itu sendiri. Acheson dan Gall (1987) mengemukakan bahwa kegiatan supervisi terpusat pada guru, supervisor bersifat sebagai fasilitator guru dalam menyelesaikan permasalahan pengajaran. Supervisi kolegial cocok digunakan pada guru yang memiliki gaya pengajaran *concrete experience* (pengalaman konkret). Supervisi kolegial digunakan pada guru yang telah bersedia bekerja sama dengan guru lain dan berorientasi pada pencapaian pengalaman konkret. Guru diberi kesempatan untuk berinteraksi dan berdiskusi dengan guru lain membahas tentang tugasnya. Berbagai pengalaman konkret yang dialami guru dicatat, dilakukan interpretasi, dan pengalaman yang menarik dan unik dapat dipraktikkan oleh guru lain di kelasnya. Tipe guru seperti ini tidak suka dengan pengembangan profesional secara individual. Pendekatan kolegial memungkinkan guru mendapatkan pengalaman konkret, memiliki pengalaman abstrak, dan observasi refleksi.

Guru pada saat berdiskusi dengan guru lainnya diharapkan dapat menemukan ide baru yang akan diterapkan dalam pengajaran. Guru dapat mengadopsi metode mengajar guru lain untuk diterapkan di kelasnya. Kemungkinan pada awal menerapkan metode baru guru mengalami kesulitan. Dengan demikian guru memiliki tantangan untuk melakukan perubahan dan berinovasi dalam pengajarannya untuk menciptakan situasi belajar yang lebih baik, terus melakukan modifikasi sesuai dengan materi dan media yang digunakan dalam pengajaran. Guru akan terlatih dalam melaksanakan inovasi secara berkelanjutan dan diharapkan akan meningkatkan kualitas pengajaran. Guru yang memiliki gaya pengajaran *reflective-observation* (refleksi-observasi) cocok dengan pendekatan kolegial, karena memiliki

tingkat refleksi-observasi tinggi, suka merespons, dan senang bekerja dengan guru lain. Namun dalam kasus tertentu guru akan bertindak pasif, lebih suka sebagai observer, dan aktif mengambil sesuatu dari pengamatan yang dilakukan. Maka pendekatan yang dilakukan adalah secara individual. Guru yang berkarakter refleksi cenderung tidak banyak mengalami kemajuan. Sehingga supervisor memberikan bantuan dalam pengembangan dengan membuat kontrak yang terencana agar guru fokus dalam pengajaran. Target dan tujuan dirumuskan secara spesifik agar dapat mengatasi permasalahan guru dalam kelas. Guru dituntut berorientasi pada aksi (pelaksanaan) pengajaran dan kegiatan supervisor mendorong agar target dan tujuan yang telah dirumuskan dapat tercapai. Guru yang berorientasi konseptual-abstrak (*abstract conceptualisation*) lebih terfokus dalam pengajaran dan gagasan teori dalam mengatasi permasalahan. Mereka mengkaji ide secara teori, melakukan penelitian mengenai pengajaran, dan berdiskusi dalam permasalahan pengajaran. Guru yang berorientasi konseptual-abstrak dalam membuat keputusan berdasarkan pada data. Guru merencanakan dan menyiapkan instrumen secara sistematis dalam pengajaran. Kegiatan supervisor adalah memberikan motivasi agar guru perencanaan yang telah dirumuskan dapat dilaksanakan dengan baik dan hasilnya dijadikan pedoman menyusun perencanaan pengajaran selanjutnya.

Guru yang berkarakter *abstract conceptualization* (pemahaman abstrak) cenderung memudahkan supervisor karena dalam menyelesaikan masalah berdiskusi dengan guru lain. Namun terkadang mereka mempengaruhi kelompok lain dengan mengemukakan teori dalam menyelesaikan masalah. Guru yang berkarakter *abstract conceptualization* (pemahaman abstrak) lebih suka menggunakan teori dalam mengimplementasikan proses pengajaran. Walaupun demikian guru perlu juga memperhatikan fakta empirik dalam pengajaran. Sehingga supervisor dituntut dapat menyeimbangkan perbedaan guru yang berorientasi *abstract conceptualization* (pemahaman abstrak) dengan *active experimentation* (percobaan aktif). Guru yang termasuk dalam karakter *active experimentation* (percobaan aktif) cenderung mengkaji kegiatan pengajaran sebagai suatu yang bersifat fakta (nyata), kegiatan pengajaran tidak berpijak pada teori. Mereka terfokus pada fakta pada proses

pengajaran. Sehingga supervisor kegiatannya membantu guru secara praktis dalam memandang kegiatan pengajaran, kebermaknaan pengajaran, dan meningkatkan kinerja guru. Pendekatan kolegial kurang sesuai jika digunakan pada guru yang tidak suka berinteraksi dengan guru lain dan lebih suka bekerja sendiri. Pilihan pendekatan pada tipe guru seperti ini yang sesuai adalah pendekatan direktif. Supervisor mendorong guru melakukan eksperimen secara aktif. Guru yang termasuk dalam tipe ini suka bertindak sendiri dalam bekerja. Mereka berani mengambil risiko dalam melaksanakan hal baru dalam pengajaran. Pendekatan individual memberi kesempatan kepada guru untuk tumbuh dan berkembang sesuai dengan kemampuan guru. Mereka hanya memerlukan bantuan dalam hal bereksperimen dan merefleksikan proses pengajaran. Pendekatan kolegial bagi guru yang individual dipersepsikan sebagai penghalang dalam pengembangan profesionalnya. Mereka berpandangan dengan berdiskusi dapat membuat proses pengembangan profesionalnya terhambat karena harus menunggu guru lain jika ada guru yang belum atau tidak dapat mengimbangi tingkat pemahamannya terhadap sesuatu hal.

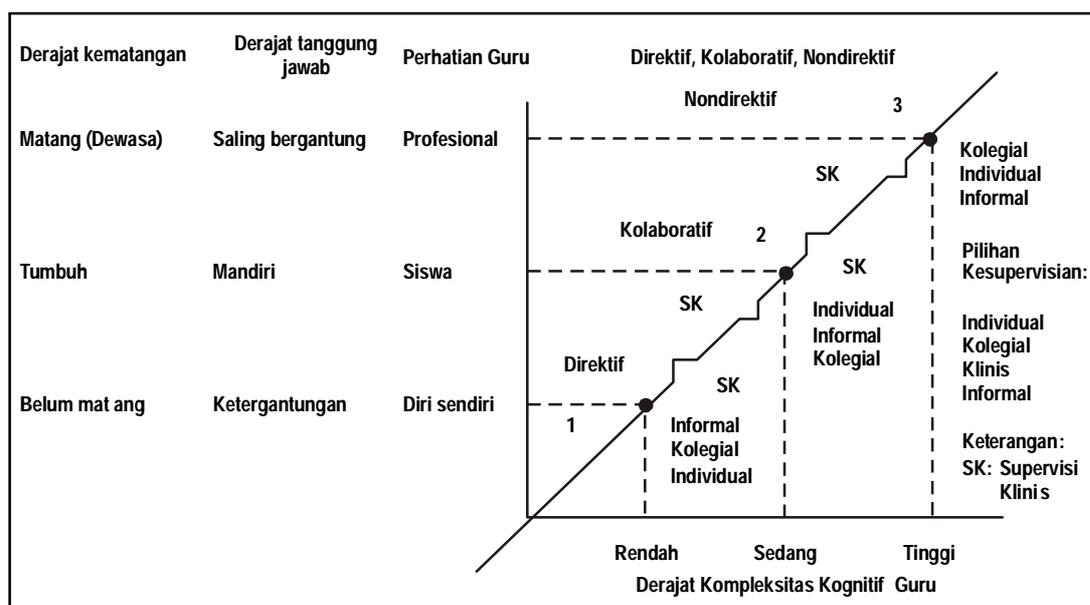
ALTERNATIF-ALTERNATIF PENDEKATAN SUPERVISOR DAN KOMPLEKSITAS KOGNITIF GURU

Supervisor dapat memilih alternatif dalam memberikan bantuan dan pembinaan kepada guru. Supervisor dapat memilih berdasarkan teori yang dikemukakan oleh Glickman (1981) yang membagi menjadi tiga pendekatan yaitu direktif, kolaboratif, dan nondirektif. Pendekatan direktif, kolaboratif, dan nondirektif dilaksanakan berdasar kondisi dan perkembangan kemampuan guru, dengan menekankan pada dua aspek yaitu derajat komitmen dan derajat abstraksi guru. Pendekatan direktif dilaksanakan pada guru yang memiliki derajat abstraksi dan komitmen yang rendah (guru *drop out*). Supervisor banyak mengarahkan guru. Kegiatannya menginformasikan, mengarahkan, menjadi model, menetapkan patokan tingkah laku, dan menilai serta menggunakan insentif sosial dan material. Pendekatan kolaboratif dilaksanakan pada guru yang memiliki derajat abstraksi rendah dan derajat komitmen tinggi (guru kerjanya tak berfokus) atau guru yang memiliki derajat abstraksi yang tinggi namun komitmennya rendah (guru yang pengamat analitik). Supervisor berkolaborasi dengan guru.

Kegiatan supervisor adalah mempresentasikan persepsinya mengenai sesuatu yang menjadi sasaran supervisi, menanyakan guru mengenai persepsinya terhadap sasaran supervisi, mendengarkan guru, mengajukan alternatif pemecahan masalah, bernegosiasi dengan guru. Pendekatan nondirektif dilaksanakan pada guru yang memiliki derajat abstraksi tinggi dan juga derajat komitmen tinggi (guru profesional). Kegiatan supervisor adalah mendengarkan, memperhatikan dan mendiskusikan dengan guru, membangkitkan kesadaran sendiri, bertanya, dan mengklarifikasi pengalaman guru. Berbagai pendekatan yang dikemukakan oleh ahli yang mencakup supervisi klinis, pendekatan direktif, pendekatan nondirektif, pendekatan kolaboratif, pendekatan informal, kolegial, dan individual dihubungkan dengan dimensi guru yang mencakup derajat kematangan kepribadian guru, derajat tanggung jawab guru, derajat perhatian guru, kompleksitas kognitif guru, sehingga akan memberikan berbagai alternatif-alternatif pendekatan dalam pelaksanaan supervisi pengajaran. Sergiovanni (1991) mengemukakan hubungan derajat kematangan kepribadian guru, derajat tanggung jawab guru, derajat perhatian guru, kompleksitas kognitif guru, dan pilihan pendekatan alternatif supervisor, seperti yang diilustrasikan pada Gambar 4. Derajat kematangan kepribadian guru, derajat tanggung jawab guru, dan derajat perhatian guru menentukan perilaku atau aktualisasi supervisi (Mantja, 1998:18).

Pendekatan supervisi pengembangan tersebut (Gambar 4) menyarankan perlunya pengkajian unsur-unsur penting dalam tahapan perkembangan guru, untuk selanjutnya digunakan dalam menetapkan bentuk hubungan dan pendekatan supervisi pengajaran, di mana supervisor bekerja bersama guru. Hal ini harus dilakukan oleh supervisor, karena adanya perbedaan karakteristik guru, seperti dikemukakan oleh Glickman (1982) yang menyatakan *teachers vary according to such characteristics as temperament, motivation, energy, and planning*. Setiap guru harus diperhatikan sebagai individu dan diperlakukan sesuai dengan pendekatan supervisi yang diperlakukannya. Oleh karena itu, supervisi pengajaran yang diberikan oleh supervisor kepada guru, harus menekankan perubahan orientasi supervisi terhadap guru yang harus berkembang ke tahapan yang lebih tinggi, seiring dengan tingkat perkembangan guru tersebut.

Berdasarkan Gambar 2 tentang pertemuan variabel guru dan gaya supervisor, dapat disimpulkan bahwa derajat perhatian guru, derajat tanggung jawab guru, derajat kematangan kepribadian guru, dan kompleksitas kognitif guru memiliki kedudukan yang sejajar dan linier. Perhatian utama guru pada masalah, kebutuhan, dan karakteristik siswa, maka guru berupaya meningkatkan kematangan dan kompleksitas kognitif. Pertemuan garis tersebut menggambarkan dimensi pengembangan guru dan rekomendasi pendekatan alternatif yang dilaksanakan



(Adaptasi Sergiovanni, 1991:309)

Gambar 2 Pertemuan Variabel Guru dan Gaya Supervisor

supervisor. Guru yang masuk dalam bagian titik pertemuan 1 memiliki tingkat perhatian guru, tingkat tanggung jawab, kematangan kepribadian, dan kompleksitas kognitif rendah, maka pendekatan yang sesuai adalah direktif dan karakter supervisi bersifat informal dengan menekankan pada pertemuan atau interaksi langsung yang intensif antara supervisor dan guru. Pendekatan kolegial atau individual disesuaikan dengan perkembangan dan kondisi guru. Pendekatan kolegial digunakan saat guru mampu bekerja sama dengan guru lain. Keterlibatan supervisor hanya memastikan bahwa guru mendapat petunjuk dan pembinaan yang dibutuhkan. Pendekatan individual digunakan pada saat guru memiliki permasalahan rumit dalam pengajaran.

Guru yang masuk dalam bagian titik pertemuan 2 memiliki tingkat perhatian guru, tingkat tanggung jawab, kematangan kepribadian, dan kompleksitas kognitif sedang, maka pendekatan yang sesuai adalah kolaboratif. Guru dan supervisor menyelesaikan masalah secara bersama, merencanakan supervisi, dan membuat keputusan secara kooperatif. Sehingga dalam pengembangan profesional guru lebih bersifat individual. Pendekatan informal dan kolegial digunakan jika guru memerlukan bantuan yang sekiranya guru sudah tidak dapat menyelesaikan sendiri. Guru profesional merupakan bagian dalam titik pertemuan 3 memiliki tingkat perhatian guru, tingkat tanggung jawab, kematangan kepribadian, dan kompleksitas kognitif tinggi, sehingga pendekatan yang sesuai adalah nondirektif. Guru profesional dapat memperhatikan persoalan siswa lebih komprehensif. Hal tersebut dapat mempengaruhi kualitas sekolah dan mencerminkan bahwa guru memiliki tingkat kompleksitas kognitif yang tinggi. Pendekatan yang cocok adalah kolegial. Pendekatan individual dan informal digunakan sesekali jika guru menghadapi permasalahan yang bersifat khusus.

Cekungan secara periodik pada Gambar 2 menunjukkan bahwa guru memerlukan pertolongan dan pembinaan lebih intensif, karena menghadapi masalah dan tantangan khusus. Permasalahan tersebut diidentifikasi oleh guru dan supervisor. Supervisor dituntut dapat menerapkan pendekatan yang efektif. Supervisi klinis sifatnya lebih ke arah yang khusus dan terbatas pada aspek tertentu yang dibutuhkan dalam pengajaran guru. Supervisi klinis adalah bentuk bantuan profesional yang diberikan pada guru berdasarkan kebutuhan dengan beberapa siklus tertentu. Siklus yang ada

pada desain supervisi ini melibatkan guru sebagai target utama. Ada tiga siklus dalam pelaksanaan supervisi klinis, meliputi pertemuan awal, observasi, dan pertemuan balikan. Aplikasi ini dilakukan dengan beberapa langkah pendekatan oleh guru untuk pelaksanaan supervisi pengajaran di lapangan. Permasalahan guru kelihatannya begitu kompleks dan memang demikian. Supervisor dituntut mengakomodasi perbedaan individu dan lingkungan guru untuk menentukan strategi yang digunakan. Pada akhirnya proses memutuskan untuk memilih pendekatan supervisi adalah merupakan bentuk konsep *trial* dan *error*. Suatu model memerlukan perlakuan dan percobaan untuk memutuskan secara cepat yang bertujuan mendapatkan umpan balik mana yang tepat dalam bekerja. Strategi yang telah dipilih dapat dipertahankan bila menunjukkan hasil yang baik, tetapi bila hasilnya tidak atau kurang baik, maka perlu dipilih strategi lain secara berkelanjutan.

KESIMPULAN

Supervisi pengajaran bertujuan mengembangkan situasi kegiatan pembelajaran yang lebih baik, membimbing pengalaman mengajar guru, menggunakan alat pengajaran yang modern, dan membantu guru dalam menilai kemajuan siswa. Supervisor perlu melakukan kajian tentang segala hal yang dialami guru atau karakteristik guru itu sendiri, sehingga prinsip supervisi yang interaktif, demokratis, dan terpusat pada guru dapat terwujud. Perpaduan dari berbagai pendekatan supervisi pengajaran oleh supervisor dapat meningkatkan keefektifan supervisi pengajaran dan membantu guru dalam meningkatkan kualitas pengajaran. Supervisor seyogyanya lebih banyak mendengarkan apa yang disampaikan oleh guru. Supervisor dengan mendengarkan secara seksama apa yang disampaikan guru, sebenarnya dapat mengakibatkan guru puas dan senang, karena hal-hal yang menjadi ganjalan di hati guru telah dikeluarkan.

Hati guru dengan pembicaraannya didengar oleh supervisor menjadi lapang. Gutu dengan hati yang lapang pula dapat bekerja dengan baik. Supervisor hanya dengan mendengarkan apa yang disampaikan guru, itu saja sudah membuat guru senang dan dapat meningkatkan motivasi, belum supervisor memberikan pencerahan dan memberikan pertimbangan untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi secara logis, ilmiah, dan humanis. Tentunya guru akan lebih senang lagi dalam melaksanakan tugas pembelajaran. Jika guru

senang hatinya dan motivasinya tinggi, maka tentunya guru dapat bekerja dengan optimal, karena apa yang dikerjakan guru dilaksanakan dengan hati,

termasuk mengajar. Supervisor yang baik adalah supervisor yang memberikan harapan, rasa optimisme, dan inspirasi kepada guru.

DAFTAR RUJUKAN

- Adams, H. P., dan Dickey, F. G. 1959. *Basic Principles of Supervision*. New York: American Book Company.
- Acheson, K. A., dan Gall, M. D. 1987. *Techniques in the Clinical Supervision: Preservice and Inservice Application*. London: Longman.
- Burhanuddin, Soetopo, H., Imron, A., Maisyaroh, dan Ulfatin, N. (Eds.) 2007. *Supervisi Pendidikan dan Pengajaran: Konsep, Pendekatan, dan Penerapan Pembinaan Profesional*. Malang: FIP Universitas Negeri Malang.
- Glickman, C. D. 1981. *Development Supervision: Alternative for Helping Teachers Improve Instructions*. Virginia, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. 1982. *Developmental Supervision: National Curriculum Study Institute*. New York: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Harvey, O. J. 1967. Conceptual Systems and Attitude Change. Dalam Sherif, C. W., dan Sherif, M. *Attitude, Ego Involvement, and Change*. New York: Wiley.
- Mantja, W. 1998. *Manajemen Pembinaan Profesional Guru Berwawasan Pengembangan Sumber Daya Manusia: Suatu Kajian Konseptual-Historik dan Emprik*. Pidato Pengukuhan Guru Besar IKIP Malang, Malang, 23 November.
- Mantja, W. 2007. *Profesional Tenaga Kependidikan: Manajemen Pendidikan dan Supervisi Pengajaran*. Malang: Elang Mas.
- Nawawi, H. 1988. *Administrasi Pendidikan*. Jakarta: CV Haji Masagung.
- Oliva, P. F. 2009. *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Robbins, S. P. 2003. *Perilaku Organisasi*. Terjemahan oleh Benyamin Molan. 2006. Jakarta: Indeks.
- Sahertian, P. A. 2000. *Konsep Dasar dan Teknik Supervisi Pendidikan dalam Rangka Pengembangan Sumber Daya Manusia*. Jakarta: PT Rineka Cipta.
- Sergiovanni, T. J. 1991. *The Principalship: a Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Wiles, K., dan Lovell, J. T 1987. *Supervision for Better Schools*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Williams, K. 2006. *Introducing Management a Development Guide*. New York: Elsevier Ltd.