ANALISIS DESKRIPTIF KARAKTERISTIK GURU SMK KOTA TERNATE BERBASIS TEORI GLICKMAN SEBAGAI DASAR PENGEMBANGAN SUPERVISI KOLABORATIF

[1]Endang Purwati, [2]Maisyaroh, [3]Ahmad Yusuf Sobri, [4]Juharyanto, [5]Iriwi Louisa S. Sinon
[1,2,3,4]Universitas Negeri Malang, [5]Universitas Papua
E-mail: endang.purwati.2301329@students.um.ac.id

Abstract

This study aims to describe the characteristics of vocational high school (SMK) teachers in Ternate City based on their level of commitment and level of abstraction, to determine appropriate supervisory approaches. Although instructional supervision has been widely examined, studies that map teacher characteristics as a basis for determining supervisory approaches—particularly in the context of vocational education in eastern Indonesia, such as Ternate—remain limited. This research employs a descriptive quantitative approach with a sample of 93 vocational high school teachers selected through random sampling. The instrument was adapted from Glickman's (1981) theoretical framework and has undergone construct validity and reliability testing (Cronbach's Alpha $\alpha = 0.83$ and $\alpha = 0.80$). Data were analyzed using descriptive statistics. The findings identify four categories of teacher characteristics: teacher dropouts (24%), unfocused workers (28%), analytical observers (21%), and professional teachers (27%). These results indicate that more than half of the teachers have not yet reached the professional category, thus requiring supportive and participatory supervisory approaches. Accordingly, a collaborative supervision approach based on Glickman's syntax—comprising pre-conference, observation, analysis, post-conference, and post-critique—is recommended as a relevant supervisory strategy. Practically, these findings may serve as a reference for supervisors and school principals in designing differentiated supervision programs aligned with teacher profiles. Theoretically, this study contributes to the literature on mapping teacher characteristics within the context of vocational education in Indonesia.

Keywords: *Teacher Characteristics, Supervisory Approaches, Collaborative Supervision, Vocational High School Teachers, Glickman*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan karakteristik guru SMK Kota Ternate berdasarkan level of commitment dan level of abstraction untuk menentukan pendekatan supervisi yang relevan. Meskipun supervisi pembelajaran telah banyak dikaji, penelitian yang memetakan karakteristik guru sebagai dasar penentuan pendekatan, khususnya dalam konteks SMK di wilayah timur Indonesia seperti Ternate, masih terbatas. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan sampel 93 guru SMK yang dipilih secara acak. Instrumen yang diadaptasi dari teori Glickman (1981) telah melalui uji validitas konstruk dan reliabilitas (Cronbach's Alpha $\alpha = 0{,}83$ dan $\alpha = 0{,}80$), serta dianalisis menggunakan statistik deskriptif. Hasil penelitian mengidentifikasi empat kategori karakteristik guru: teacher dropouts (24%), unfocused workers (28%), analytical observers (21%), dan guru profesional (27%). Temuan ini mengindikasikan bahwa lebih dari separuh guru belum berada pada kategori profesional, sehingga memerlukan pendekatan supervisi yang bersifat mendukung dan partisipatif. Oleh karena itu, pendekatan kolaboratif dengan sintaks Glickman meliputi preconference, observation, analysis, postconference, dan postcritique direkomendasikan sebagai pendekatan supervisi yang relevan. Secara praktis, hasil penelitian ini dapat menjadi acuan bagi pengawas dan kepala sekolah dalam merancang program supervisi yang

diferensiatif sesuai profil guru. Secara teoretis, studi ini memperkaya literatur mengenai pemetaan karakteristik guru di konteks pendidikan vokasi Indonesia.
Kata Kunci: *Karakteristik Guru, Pendekatan Supervisi, Supervisi Kolaboratif, Guru SMK, Glickman*

PENDAHULUAN

Guru sebagai komponen sumber daya manusia pendidikan membutuhkan pembinaan dan pengembangan terus-menerus agar mampu melaksanakan tugas pokoknya untuk mencapai tujuan pendidikan nasional. Tugas utama guru dalam Permendikdasmen RI Nomor 11 Tahun 2025 mencakup perencanaan, pelaksanaan, penilaian pembelajaran, hingga membimbing dan melatih murid (BPK RI, 2025). Untuk merealisasikan tugas yang kompleks tersebut, guru dituntut memiliki kompetensi profesional yang mumpuni. Di era ketidakpastian ini, guru juga dituntut untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learner*) agar mampu beradaptasi dengan perubahan. Sebagai referensi global, Singapura menekankan reskilling dan pelatihan karier berkelanjutan bagi pendidik agar tetap relevan dengan perkembangan zaman (Ng, 2025).

Namun, menjaga konsistensi pertumbuhan potensi guru secara mandiri bukanlah hal yang mudah. Guru membutuhkan bantuan dan pendampingan terstruktur melalui program supervisi pembelajaran. Supervisi merupakan layanan bantuan yang dilakukan oleh supervisor (kepala sekolah atau pengawas) untuk menstimulasi dan membimbing pertumbuhan guru demi peningkatan kualitas pembelajaran (Wiyono et al., 2022).

Berbagai penelitian lintas negara telah menguji efektivitas supervisi pembelajaran terhadap peningkatan kompetensi guru. Maisyaroh et al. (2021), dalam studi komparatif di Indonesia dan Filipina, menemukan bahwa supervisi yang efektif mendorong variasi guru dalam mendesain materi dan mengadaptasi model pembelajaran yang kontekstual. Di Kenya, Kuviyo et al. (2022) melaporkan adanya korelasi positif antara intensitas praktik supervisi dengan efektivitas proses belajar-mengajar di sekolah menengah umum, terutama ketika supervisi dilakukan secara berkelanjutan dan berbasis data. Temuan serupa datang dari Taiwan, di mana Ting & Chuang (2024) menunjukkan bahwa supervisi pengajaran yang positif dan suportif dari kepala sekolah memiliki efek signifikan terhadap peningkatan efektivitas mengajar guru, khususnya dalam aspek manajemen kelas dan inovasi pedagogik. Sementara itu, Akpalu et al. (2025) di Ghana menekankan bahwa supervisi pembelajaran yang dilakukan kepala sekolah terhadap guru SD berkontribusi pada peningkatan motivasi kerja guru dan kualitas interaksi pembelajaran di kelas.

Meskipun efektivitas supervisi telah terbukti, implementasinya di lapangan sering kali menemui kendala. Cansoy et al. (2024) menemukan bahwa hambatan utama supervisi meliputi kurangnya keterampilan supervisor, sikap resisten guru, dan beban kerja yang padat. Masalah ini diperparah jika supervisor tidak memiliki pengetahuan konten yang memadai atau melakukan supervisi tanpa persiapan yang tepat (Al-Kiyumi & Hammad, 2020). Kondisi ini mencerminkan situasi di Indonesia, khususnya di SMK Provinsi Maluku Utara, di mana pendekatan supervisi masih bersifat konvensional, hierarkis, dan inspektif. Pendekatan yang seragam ini sering kali mengabaikan pemetaan karakteristik guru, sehingga intervensi yang diberikan tidak tepat sasaran dan minim tindak lanjut yang bermakna.

Padahal, keberhasilan supervisi sangat bergantung pada kesesuaian pendekatan dengan profil guru. Menurut Glickman, supervisi yang efektif harus didasarkan pada diagnosis *level of commitment* (komitmen) dan *level of abstraction* (kemampuan berpikir abstrak) guru. Tanpa

pemetaan ini, supervisor berisiko menerapkan model supervisi yang keliru—misalnya memberikan pengarahan langsung kepada guru yang sebenarnya sudah mampu berpikir mandiri (abstrak tinggi), atau memberikan kebebasan penuh kepada guru yang masih membutuhkan arahan teknis. Kesenjangan penelitian (*research gap*) terletak pada minimnya studi yang menjadikan pemetaan karakteristik guru ini sebagai landasan diagnostik sebelum menentukan model supervisi, terutama di konteks pendidikan vokasi.

Urgensi pemetaan ini semakin tinggi mengingat tantangan di SMK Kota Ternate. Data BPS (2025) menunjukkan tingkat pengangguran terbuka lulusan SMK masih tertinggi (9,01%), yang mengindikasikan adanya kesenjangan antara kompetensi lulusan dan kebutuhan dunia kerja (Iduka). Untuk menutup kesenjangan ini, guru harus mampu menerjemahkan kurikulum secara efektif, yang mana hal ini sangat dipengaruhi oleh kualitas supervisi yang mereka terima. Oleh karena itu, penelitian ini menawarkan kebaruan dengan menggeser fokus dari sekadar "pelaksanaan supervisi" menjadi "pemetaan kebutuhan supervisi" berbasis karakteristik guru.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan karakteristik guru SMK di Kota Ternate sebagai dasar penentuan pendekatan supervisi yang tepat. Rumusan masalah yang hendak dijawab adalah: 1. Bagaimanakah karakteristik guru SMK di Kota Ternate ditinjau dari *level of commitment* dan *level of abstraction*? 2. Model supervisi apakah yang paling tepat direkomendasikan berdasarkan hasil pemetaan tersebut?

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan data primer yang dikumpulkan langsung oleh peneliti pada Februari 2025 di 8 SMK (negeri dan swasta) di Kota Ternate. Pendekatan ini dipilih karena sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu mendeskripsikan karakteristik guru SMK berdasarkan *level of commitment* dan *level of abstraction* (Glickman dalam Sergiovanni & Starratt, 2018). Sebagaimana dijelaskan Sugiyono (2017), penelitian kuantitatif deskriptif bertujuan memberikan gambaran sistematis mengenai fenomena atau karakteristik populasi tanpa melakukan manipulasi variabel.

Populasi penelitian mencakup guru SMK di Kota Ternate. Sampel sebanyak 93 guru ditetapkan dengan kriteria memiliki pengalaman mengajar minimal tiga tahun. Kriteria ini diterapkan untuk memastikan responden telah memiliki dasar pengalaman praktik pembelajaran yang cukup untuk dipetakan karakteristiknya. Teknik pengambilan sampel menggunakan *random sampling* (pengambilan acak), di mana setiap guru yang memenuhi kriteria memiliki peluang yang sama untuk terpilih sebagai responden. Teknik ini dipilih untuk meminimalkan bias seleksi dan memastikan keterwakilan yang objektif dari berbagai SMK negeri maupun swasta di Kota Ternate.

Instrumen penelitian diadaptasi dan diterjemahkan dari Glickman (1981) dalam *Developmental Supervision* (hlm. 43), yang mengukur dua dimensi: *level of commitment* dan *level of abstraction*. Instrumen awal terdiri dari 38 butir pernyataan (20 butir untuk dimensi komitmen dan 18 butir untuk dimensi abstraksi) dengan skala Likert 5 poin. Uji validitas konstruk dilakukan menggunakan korelasi *Product Moment Pearson* pada 93 responden uji coba. Dengan derajat kebebasan $df = 91$ ($N - 2$) dan taraf signifikansi 5%, diperoleh *r-tabel* sebesar 0,207. Hasil analisis menunjukkan bahwa 6 butir tidak memenuhi kriteria validitas (*r-hitung* < *r-tabel* atau berkorelasi negatif), yaitu LC.L9 (0,199), LC.L10 (–0,136), LC.H4 (–0,066), LC.H6 (0,096), LA.L6 (0,007), dan LA.H5 (0,144). Keenam butir tersebut dinyatakan gugur, sehingga instrumen final terdiri dari 32 butir valid (16 butir per dimensi).

Uji reliabilitas instrumen dilakukan

menggunakan *Cronbach's Alpha*. Berdasarkan output *Item-Total Statistics*, setelah pembuangan butir tidak valid, nilai konsistensi internal mencapai α = 0,83 untuk dimensi *level of commitment* (kategori sangat baik) dan α = 0,80 untuk dimensi *level of abstraction* (kategori baik). Dengan demikian, instrumen dinyatakan layak, konsisten secara internal, dan siap digunakan untuk pengumpulan data utama. Pengumpulan data angket dilakukan secara daring melalui Google Form.

Selain angket, penelitian ini juga menggunakan teknik observasi sebagai data pendukung. Pedoman observasi diisi langsung oleh tim peneliti (berjumlah lima orang) berdasarkan pengamatan terhadap aktivitas pembelajaran dan interaksi profesional guru yang telah dilakukan sejak tahun 2024. Data observasi bersifat kualitatif dan digunakan untuk mengontekstualisasikan serta memperkuat temuan kuantitatif dari angket.

Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif. Tahapan analisis meliputi: (1) penskoran respons angket berdasarkan skala Likert; (2) penghitungan nilai rata-rata dan persentase frekuensi untuk setiap dimensi; (3) pemetaan responden ke dalam empat kategori karakteristik guru (*teacher dropouts, unfocused workers, analytical observers,* dan *professional teachers*) berdasarkan matriks persilangan *level of commitment* dan *level of abstraction* dari Glickman. Data hasil observasi dianalisis secara naratif-deskriptif untuk memberikan gambaran mendalam mengenai perilaku guru yang relevan dengan kategori yang dihasilkan dari angket.

Penelitian ini dilaksanakan dengan mematuhi prinsip etika penelitian pendidikan. Seluruh responden diberikan penjelasan mengenai tujuan penelitian dan menjamin kerahasiaan identitas (*anonymity*). Partisipasi responden bersifat sukarela (*voluntary*) dan didasarkan pada persetujuan (*informed consent*). Data yang dikumpulkan hanya digunakan untuk keperluan akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Di Kota Ternate, pelaksanaan supervisi pada guru SMK masih menghadapi kendala. Hasil observasi pelaksanaan supervisi di SMK Kota Ternate tahun 2024 menunjukkan kecenderungan penerapan teknik individual dan bersifat administratif. Prosesnya kurang berorientasi pada pengembangan profesionalisme dan memberi ketidaknyamanan pada guru karena cenderung memunculkan emosi negatif saat supervisor memberi umpan balik. Guru menjadi obyek observasi supervisor, dan masukan yang diberikan dominan mengungkap kekurangan dari praktik pedagogis guru di kelas. Program supervisi yang sejatinya menjadi bantuan bagi guru dalam memenuhi kebutuhan belajarnya justru sering dipersepsikan sebagai beban evaluatif.

Model supervisi pembelajaran yang diterapkan hampir seluruhnya menggunakan pendekatan direktif melalui teknik supervisi individual dalam observasi kelas. Hal ini menunjukkan bahwa pendampingan tidak didasarkan pada kebutuhan dan perbedaan karakteristik guru yang disupervisi. Beberapa guru menunjukkan ekspresi kurang nyaman ketika supervisor lebih menyoroti kesalahan dibanding mengapresiasi aspek positif yang telah dilakukan (observasi, 2024). Kondisi ini tidak hanya terjadi pada satu sekolah, tetapi hampir berlaku secara menyeluruh pada seluruh sekolah kejuruan di Kota Ternate. Setelah proses observasi kelas, supervisor cenderung memberi instruksi langsung terkait aspek yang perlu diperbaiki tanpa membuka dialog interaktif, dan tidak ada program tindak lanjut yang terstruktur.

Temuan ini sejalan dengan hasil studi Cansoy et al. (2024) yang mengidentifikasi bahwa supervisi yang bersifat inspektif dan satu arah cenderung memicu resistensi guru. Namun, yang membedakan konteks Ternate adalah minimnya variasi pendekatan yang diterapkan hampir semua supervisor

menggunakan model direktif, terlepas dari profil guru. Hal ini mengindikasikan bahwa masalah utamanya bukan hanya pada "cara" supervisi, tetapi pada tidak adanya diagnosis awal terhadap karakteristik guru sebelum intervensi dilakukan. Tanpa pemetaan ini, supervisor berisiko menerapkan pendekatan yang tidak sesuai, sehingga umpan balik tidak terserap optimal dan tidak berujung pada perubahan praktik.

Instrumen angket disusun untuk menggali data tentang karakteristik guru SMK Kota Ternate secara menyeluruh. Jumlah guru yang tersebar pada 8 SMK swasta dan negeri dapat dilihat pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Data Jumlah Guru SMK di Kota Ternate

Nama SMK	**Status SMK**	**Jumlah Guru**
SMKN 1 Ternate	Negeri	56
SMKN 2 Ternate	Negeri	94
SMKN 3 Ternate	Negeri	31
SMKN 4 Ternate	Negeri	35
SMKN 5 Ternate	Negeri	27
SMK Putra Bahari Ternate	Swasta	13
SMK Bina Informatika Ternate	Swasta	12
SMK Pembangunan Ternate	Swasta	8
Total		276

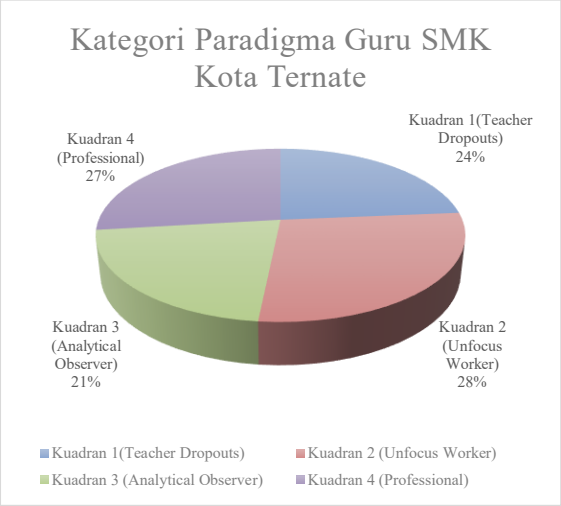
Adapun instrumen yang dikembangkan untuk menggali data yang dibutuhkan mengacu pada kisi-kisi instrumen sebagaimana tertera pada Tabel 2.

Tabel 2. Kisi-Kisi Angket Penelitian

NO	**VARIABEL**	**SUB VARIABEL**	**INDIKATOR**
1	Karakteristik guru SMK Glickman, CD, 1981. *Development Supervision*, Alexandria: ASCD, hal 43)	*Level of Commitment*	Rendah: 1. Kurang kepedulian terhadap siswa. 2. Waktu dan energi yang dikeluarkan untuk pekerjaan sebagai guru sedikit. 3. Melakukan hal yang tidak penting untuk mempertahankan pekerjaannya. Tinggi: 1. Kepedulian yang tinggi terhadap siswa dan rekan guru. 2. Waktu dan energi yang dikeluarkan untuk pekerjaan lebih besar. 3. Focus perhatian adalah melakukan banyak hal baik untuk orang lain.
		Level of Abstraction	Rendah: 1. Bingung dengan masalahnya 2. Tidak tahu apa yang bisa dilakukan. “tunjukkan padaku” (membutuhkan contoh atau model solusi) Sedang: 1. Dapat mendefinisikan masalahnya. 2. Dapat memikirkan 1 atau 2 kemungkinan tanggapan terhadap masalah tersebut. 3. Kesulitan memikirkan rencana yang komprehensif. Tinggi: 1. Dapat memikirikan masalah dari berbagai perfective.

2. Dapat menghasilkan banyak rencana alternatif.
3. Dapat memilih rencana dan setiap langkahnya.

Hasilnya, terdapat empat kategori paradigma guru SMK tersebut. Persentase jumlah guru pada kategori kuadran 1 (*teacher dropouts*) sebesar 24%, kuadran 2 (*unfocused workers*) 28%, kuadran 3 (*analytical observers*) sebesar 21%, dan kuadran 4 (*professionals*) sebesar 27%. Kategori tersebut diukur berdasarkan hasil pengembangan indikator *level of commitment* dan *level of abstraction* guru yang divisualisasikan dalam Gambar 1 di bawah ini.



Gambar 1. Kategori Paradigma Guru SMK Kota Ternate

Dominasi guru pada kuadran 2 (*unfocused workers*, 28%) dan kuadran 3 (*analytical observers*, 21%)—yang secara akumulatif mencapai 49%—mengindikasikan bahwa hampir separuh guru SMK di Kota Ternate mengalami ketidakseimbangan antara tingkat komitmen dan kemampuan abstraksi. Fenomena ini dapat dipahami melalui beberapa faktor kontekstual yang saling berkelindan. Pertama, beban administratif dan tuntutan kurikulum yang tinggi di SMK cenderung membebani guru yang memiliki komitmen tinggi (kuadran 2) sehingga mereka mengalami kesulitan dalam menerjemahkan ide-ide inovatif menjadi tindakan yang realistis dan terukur. Akibatnya, mereka terjebak dalam pola "aktivitas tanpa strategi", di mana energi besar yang dikeluarkan tidak diimbangi dengan perencanaan yang sistematis.

Kedua, minimnya akses terhadap pelatihan pedagogik yang mendalam dan berkelanjutan menyebabkan guru dengan kemampuan berpikir abstrak tinggi (kuadran 3) tidak memperoleh wadah atau pendampingan yang memadai untuk merealisasikan gagasan-gagasan inovatifnya. Ide-ide cemerlang yang dihasilkan akhirnya berhenti pada tataran wacana tanpa implementasi nyata di kelas. Ketiga, budaya kerja sekolah yang masih bersifat hierarkis dan kurang membuka ruang kolaboratif turut memperkuat pola ini. Dalam ekosistem seperti itu, guru sering kali merasa bahwa kontribusi ide mereka tidak didengar atau tidak memperoleh dukungan struktural, sehingga memunculkan sikap pasif atau kritis tanpa tindak lanjut.

Temuan ini menunjukkan perbedaan yang menarik apabila dibandingkan dengan studi Pratiwi et al. (2023) di Jawa Barat yang melaporkan dominasi guru profesional (kuadran 4) sebesar 41%. Disparitas ini kemungkinan besar dipengaruhi oleh perbedaan akses terhadap pengembangan profesi berkelanjutan. Guru di wilayah dengan infrastruktur pelatihan, komunitas praktik, dan dukungan kebijakan yang lebih memadai cenderung memiliki keseimbangan yang lebih baik antara komitmen dan kemampuan abstraksi. Dengan demikian, distribusi kategori guru di Ternate tidak semata-mata merefleksikan kapasitas individu, melainkan juga menjadi cerminan dari sistem pendukung (*support system*) pengembangan guru yang belum optimal. Implikasinya, intervensi supervisi tidak cukup hanya berfokus pada peningkatan kapasitas personal guru, tetapi juga perlu diarahkan pada penguatan ekosistem profesional di tingkat sekolah

dan dinas pendidikan.

Guru pada kuadran 1 atau disebut *teacher dropout* adalah guru yang memiliki tingkat komitmen dan tingkat abstraksi yang rendah. Guru seperti ini dicirikan dengan motivasi pengembangan diri yang rendah, cenderung puas dengan hanya melakukan rutinitasnya setiap hari, dan tidak tertantang untuk melakukan perubahan. Penyebab kesulitan yang ditemuinya dalam pekerjaan cenderung ditimpakan kepada orang lain (Glickman, 1981), serta melihat perubahan kebijakan pendidikan sebagai suatu beban administrasi, bukan sebagai bagian adaptasi dari perubahan.

Guru kuadran 2 (*unfocused worker*) adalah guru yang memiliki tingkat komitmen tinggi tetapi tingkat abstraksinya rendah. Guru seperti ini ditandai dengan sikap yang antusias, enerjik, dan memiliki niat baik. Guru ini pekerja keras, selalu ingin menjadi guru terbaik, dan membuat kelasnya lebih menarik dan sesuai kebutuhan belajar siswa. Akan tetapi, keinginan baiknya untuk bekerja secara maksimal digagalkan oleh rendahnya kemampuan dalam memikirkan persoalan yang dihadapinya serta bertindak secara realistis. Tipe ini termasuk guru yang tidak fokus, selalu terlibat pada banyak kegiatan yang membuatnya mudah bingung, kecil hati, dan penuh pemaksaan diri terhadap tugas yang tidak realistis (Glickman, 1981).

Guru kuadran 3 merupakan guru yang memiliki tingkat komitmen rendah tetapi memiliki tingkat abstraksi tinggi. Guru seperti ini adalah guru yang cerdas, memiliki kemampuan *public speaking* yang bagus, dan selalu memiliki ide-ide cemerlang dalam melakukan inovasi di kelasnya maupun kelas guru lain. Bahkan, selalu memiliki ide program yang inovatif untuk sekolah secara menyeluruh. Guru ini mudah diajak berdiskusi terkait isu penting atau permasalahan yang dihadapi sekolah dan mampu menemukan solusi untuk mengatasinya. Namun, ide-ide cemerlang yang dihasilkan oleh guru tipe ini tidak menghasilkan tindakan. Dalam artian, apa yang disampaikannya atau dipikirkannya hanya sebatas ide, tidak sampai pada realisasi/tindakan. Sehingga, guru tipe ini sering dinamai sebagai guru pengamat analitis atau guru tukang kritik (Glickman, 1981).

Terakhir, guru kuadran 4 adalah guru yang memiliki tingkat komitmen dan abstraksi yang tinggi. Guru seperti ini adalah guru profesional sejati, di mana guru tersebut secara konsisten mengembangkan dirinya, siswa di kelasnya, dan rekan guru lainnya. Guru semacam ini tidak hanya memiliki ide cemerlang terhadap segala kesulitan yang dihadapinya, tetapi juga mampu menyelesaikannya melalui tindakan nyata. Sehingga, ia dianggap sebagai pemimpin terselubung yang selalu terlibat dalam setiap kegiatan dan memastikan bahwa rencana yang diusulkannya akan terlaksana dengan baik. Guru ini berperan sebagai pemikir sekaligus sebagai eksekutor (Glickman, 1981).

Setelah melakukan pemetaan kemampuan guru, hal ini akan memudahkan supervisor dalam menentukan pemilihan pendekatan yang sesuai dengan kebutuhan guru dalam program supervisi sekolah. Guru pada kuadran 1 lebih tepat diterapkan pendekatan direktif. Guru pada kuadran 2 dan 3 sangat ideal jika diterapkan pendekatan kolaboratif. Sedangkan guru kuadran 4 sangat efektif jika diterapkan pendekatan non-direktif (Glickman, 1981).

Data hasil olahan di atas menunjukkan bahwa dominasi jumlah karakteristik guru SMK Kota Ternate berada pada kuadran 2 dan 3 sebesar 49%. Maka, pendekatan yang relevan untuk diterapkan adalah pendekatan kolaboratif. Hal ini relevan dengan apa yang diungkap oleh Gordon bahwa kebutuhan supervisi dalam pembelajaran di masa mendatang adalah yang berbasis kemitraan (Gordon, 2019). Rekomendasi pendekatan kolaboratif ini memperkuat temuan Maisyaroh et al. (2021) di Indonesia dan Filipina, yang menyatakan bahwa supervisi

kolaboratif lebih efektif dalam mendorong guru untuk berinovasi dibanding pendekatan direktif. Namun, penelitian ini memberikan kontribusi tambahan: bahwa kolaborasi saja tidak cukup jika tidak didahului pemetaan karakteristik. Dengan kata lain, pendekatan kolaboratif harus "dipersonalisasi" intensitas dan fokus dialog perlu disesuaikan apakah guru berada di kuadran 2 (butuh bantuan konkretisasi ide) atau kuadran 3 (butuh dorongan untuk eksekusi).

Model dalam Kamus Bahasa Indonesia bermakna bentuk atau kerangka sebuah konsep, pola, atau acuan. Sedangkan pendekatan adalah perilaku mendekati atau cara mendekatkan diri kepada objek, atau langkah-langkah menuju objek (Pusat Bahasa Departemen Pendidikan Nasional, 2008, hlm. 1034). Penggunaan istilah model dan pendekatan yang digunakan dalam bahasan ini adalah yang terkait dengan supervisi. Supervisi diartikan sebagai mengarahkan, membina, dan memandu yang dilakukan oleh supervisor kepada guru. Pada beberapa literatur asing, penggunaan istilah model dan pendekatan dalam supervisi tidak diperdebatkan; mereka memiliki argumentasi dan wawasan tersendiri dalam pembahasannya. Pada pembahasan ini, istilah yang digunakan adalah pendekatan sebab yang dimaksudkan dalam penelitian ini adalah perilaku supervisor dalam melaksanakan program supervisi pembelajaran.

Berdasarkan literatur yang ada, beberapa penulis mengklasifikasikan pendekatan supervisi secara berbeda. Glickman membedakan orientasi pengawasan itu dalam 3 pendekatan, yaitu *directive supervision, collaborative supervision,* dan *non-directive supervision* (Glickman, 1981). Lalu pada buku edisi yang berbeda, Glickman dkk. mengelompokkan pendekatan perilaku pengawas dalam supervisi dalam bentuk: (1) perilaku kontrol direktif, (2) perilaku informasional direktif, (3) perilaku kolaboratif, dan (4) perilaku non-direktif (Glickman et al., 2018). Sergiovanni menuliskan dalam bukunya tentang berbagai wajah pengawasan berdasarkan pendapat beberapa penulis lainnya. Adapun pendekatan supervisi yang dimaksudkan yaitu: (1) pendekatan ilmiah dalam supervisi, (2) pendekatan klinis dalam supervisi, dan (3) pendekatan artistik dalam supervisi (Sergiovanni, 1982, hlm. 17-75).

Supervisi pembelajaran merupakan proses kolaboratif yang ditujukan untuk memfasilitasi pengembangan dan pertumbuhan profesional guru melalui refleksi, dialog, dan penyelidikan sistematis terhadap praktik pembelajaran (Zepeda, 2017a). Definisi ini menekankan esensi supervisi sebagai aktivitas pengembangan yang berfokus pada pembelajaran siswa dan praktik profesional guru. Pada bab pembahasan lainnya, Sally J. Zepeda menggunakan istilah supervisi klinis yang menggambarkan tindakan supervisor dalam membantu pertumbuhan, mengembangkan interaksi, menyelesaikan masalah tanpa kesalahan, dan membangun komitmen untuk mengembangkan kapasitas diri. Dalam beberapa literatur, penggunaan istilah supervisi pembelajaran, supervisi, atau supervisi klinis digunakan secara bergantian. Akan tetapi, pada dasarnya makna dari istilah tersebut menggambarkan hal yang sama (Zepeda, 2017b, hlm. 55). Lalu Haberlin dan Burns menguraikan hakikat supervisi pembelajaran sebagai suatu proses hubungan profesional antara supervisor dan guru yang berkomitmen pada peningkatan pembelajaran siswa melalui pertumbuhan berkelanjutan dari praktik mengajar (Haberlin & Burns, 2024). Proses ini bukan sekadar evaluasi kinerja, melainkan fasilitasi refleksi kritis terhadap praktik pedagogis.

Oleh karena itu, pendekatan kolaboratif yang direkomendasikan untuk diterapkan bagi guru SMK di Kota Ternate menjadi informasi penting bagi para supervisor. Pendekatan kolaboratif merupakan tindakan supervisi dengan mengutamakan atau menerapkan perilaku mendengarkan, penyajian, pemecahan

masalah, dan negosiasi. Akhir dari tindakan perilaku supervisor dengan guru pada saat supervisi berlangsung adalah adanya kesepakatan atau kontrak pertemuan lanjutan antara guru dengan supervisor untuk merencanakan perbaikan proses pembelajaran pada pertemuan kelas berikutnya.

Adapun tahapan dalam proses supervisi yang menerapkan pendekatan kolaboratif mengadopsi dari teori Glickman dapat diuraikan sebagai berikut:

a. Preconference

Pengawas melakukan negosiasi bersahabat dengan guru yang disupervisi. Jika ada penolakan, maka pengawas harus mundur. Lalu memikirkan cara lain agar terbuka akses komunikasi dan memberi bantuan terhadap kesulitan yang dihadapi. Lalu dibuat kesepakatan untuk kunjungan kelas pada pertemuan berikutnya.

b. Observation

Pengawas melakukan pengamatan terhadap pengajaran guru. Memperhatikan aktivitas belajar siswa dan membantu siswa ketika berdiskusi. Pengawas berkeliling dan mencatat apa yang menjadi temuannya untuk dijadikan bahan analisis.

c. Analysis

Pengawas menganalisis temuan hasil observasinya. Membuat catatan masukan/usulan perbaikan proses pembelajaran. Mendengarkan tanggapan guru dan mendiskusikan solusi bersama untuk disepakati.

d. Postconference

Pada tahapan ini pengawas dan supervisee berdialog secara tentang solusi atau alternatif solusi lainnya dalam menangani permasalahan yang dihadapi guru. Setelah pengawas mendengar seksama keseluruhan solusi perbaikan yang ditawarkan oleh guru, memberi apresiasi positif terhadap apa yang telah dilakukan guru. Lalu pengawas dengan hati-hati mulai menyampaikan tawaran solusi yang dapat membantu dan meringankan beban kerja guru bersangkutan. Pengawas dapat membari waktu guru untuk memikirkan tawaran solusi tersebut. Keesokannya dapat meminta tanggapan dari guru bersangkutan. Jika disepakati, maka pengawas dan guru mulai menyusun rencana pembelajaran pertemuan berikut.

e. Postcritique

Terakhir pengawas meminta guru merefleksi seluruh proses diskusi yang dilalui bersama pengawas termasuk pengalaman pribadi dan atmosfir yang dirasakan oleh guru terhadap pola pendampingan tersebut. Ini menjadi masukan bagi pengawas untuk lebih memahami tiap guru yang didampinginya agar layanan yang akan diberikan benar-benar sesuai dengan kebutuhan masing-masing guru berdasarkan perbedaan karakteristiknya.

KESIMPULAN

Penelitian ini berhasil memetakan karakteristik guru SMK di Kota Ternate ke dalam empat kuadran berdasarkan tingkat komitmen (*level of commitment*) dan kemampuan abstraksi (*level of abstraction*). Temuan menunjukkan distribusi yang cukup beragam, dengan persentase *teacher dropouts* sebesar 24%, *unfocused workers* 28%, *analytical observers* 21%, dan *professional teachers* 27%. Secara kumulatif, 49% guru berada pada kuadran 2 dan 3, yang mengindikasikan adanya ketidakseimbangan antara niat pengembangan dan kapasitas eksekusi, maupun antara kemampuan berpikir sistematis dan dorongan tindakan. Temuan ini mengonfirmasi bahwa tantangan utama dalam pembinaan guru di konteks kejuruan bukanlah defisiensi absolut, melainkan kesenjangan antara potensi dan implementasi yang memerlukan intervensi yang terdiferensiasi.

Berdasarkan pemetaan tersebut, pendekatan supervisi yang paling relevan

untuk diterapkan secara institusional adalah pendekatan kolaboratif. Pendekatan ini dipilih karena mampu menjembatani kesenjangan karakteristik guru melalui dialog reflektif, negosiasi tujuan, dan pendampingan berbasis kebutuhan nyata. Implementasinya dapat dioperasionalkan melalui lima tahap sintaks Glickman, yaitu *preconference, observation, analysis, postconference,* dan *postcritique*, yang menekankan kemitraan profesional daripada inspeksi hierarkis. Dengan demikian, hasil pemetaan ini memberikan implikasi praktis yang langsung dapat diadopsi oleh pengawas dan kepala sekolah dalam merancang program supervisi yang presisi dan berkelanjutan.

Secara teoretis, penelitian ini memperkaya khazanah *developmental supervision* dengan mengonfirmasi validitas model Glickman dalam konteks pendidikan vokasi di Indonesia. Studi ini juga memberikan bukti empiris bahwa diagnosis karakteristik guru merupakan prasyarat fundamental sebelum intervensi supervisi dilakukan, sehingga menggeser paradigma supervisi dari pendekatan *one-size-fits-all* menuju pendekatan yang responsif, kontekstual, dan berbasis data. Temuan ini mengisi celah literatur yang selama ini lebih banyak membahas efektivitas supervisi secara umum, tanpa menjadikan pemetaan profil guru sebagai landasan diagnostik.

Penelitian lanjutan disarankan untuk menguji efektivitas pendekatan kolaboratif yang direkomendasikan melalui desain eksperimen kuasi atau *action research* di sekolah kejuruan, guna mengukur dampak langsungnya terhadap peningkatan kompetensi pedagogik dan hasil belajar siswa. Selain itu, pengembangan instrumen pemetaan yang terintegrasi dengan platform digital serta eksplorasi faktor pendukung institusional (seperti iklim kolaborasi sekolah dan dukungan kebijakan dinas) akan memperdalam pemahaman mengenai ekosistem pengembangan profesi guru. Dengan demikian, pemetaan karakteristik guru tidak hanya berfungsi sebagai alat diagnostik, tetapi juga menjadi fondasi strategis untuk membangun sistem supervisi yang adaptif dan berorientasi pada peningkatan mutu pembelajaran secara berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

Akpalu, R., Owusu, J., Asare, E. A., & Boateng, P. A. (2025). Influence of head teachers' instructional supervision practices on teacher performance in primary schools in Ghana: An integrated theoretical model. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 9*(3), 151–159. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.93151

Al-Kiyumi, A., & Hammad, W. (2020). Preparing instructional supervisors for educational change: Empirical evidence from the Sultanate of Oman. *SAGE Open, 10*(2). https://doi.org/10.1177/2158244020935905

Badan Pusat Statistik. (2025). *Tingkat pengangguran terbuka menurut tingkat pendidikan, 2024*. https://www.bps.go.id/id/statistics-table/2/MTE3OSMy/unemployment-rate-by-education-level.html

Badan Pembinaan Hukum, Kementerian Hukum dan Hak Asasi Manusia Republik Indonesia. (2025, 1 Juli). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 11 Tahun 2025 tentang Beban Kerja Guru*. Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2025 Nomor 463. https://peraturan.bpk.go.id/Details/322487

Cansoy, R., Kılınç, A. Ç., & Türkoğlu, M. E. (2024). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: Evidence from a centralised educational context. *Educational Studies*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2322942

Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2023). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/154.718

Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://eric.ed.gov/?id=ED208487

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.

Gordon, S. P. (2019). Educational supervision: Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision, 2*(2), 28–42. https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3

Haberlin, S., & Burns, R. W. (2024). Conceptualizing images of supervisors in teacher education. *Journal of Educational Supervision, 7*(1). https://doi.org/10.31045/jes.7.1.2

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2023). Teachers' self-efficacy and emotional exhaustion: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), Article 23. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09745-1

Kuviyo, L. B., Nduku, S. E., & Kanga, A. (2022). Relationship between principals' instructional supervision practices and effective teaching and learning process in public secondary schools in Kajiado North Sub-County, Kenya. *Journal of Popular Education in Africa, 6*(1), 26–45. https://doi.org/10.5281/zenodo.6542108

Liu, Y., & Wang, J. (2024). Teacher professional identity and instructional innovation in Asian contexts: A mixed-methods study. *Teaching and Teacher Education, 141*, 104489. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104489

Maisyaroh, Wiyono, B. B., Hardika, Valdez, A. V., Mangorsi, S. B., & Canapi, S. P. T. (2021). The implementation of instructional supervision in Indonesia and the Philippines, and its effect on the variation of teacher learning models and materials. *Cogent Education, 8*(1), Article 1962232. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1962232

Ng, P. T. (2025). Learning in an era of uncertainty in Singapore: Diversity, lifelong learning, inspiration and paradigm shift. *Educational Research for Policy and Practice, 24*(1), 121–127. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09348-1

Pantić, N., & Wubbels, T. (2022). Teacher agency in curriculum reform: A conceptual framework for understanding teachers' responses to change. *Journal of Curriculum Studies, 54*(3), 321–340. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989801

Pusat Bahasa, Departemen Pendidikan Nasional. (2008). *Kamus besar bahasa Indonesia* (Edisi ke-4). Balai Pustaka.

Rifma, Alkadri, H., Ermita, & Meizatri, R. (n.d.). Teacher prototype for supervision services effectiveness. *Proceedings of the International Conference on Education and Social Sciences*. Atlantis Press. https://www.atlantis-press.com/article/125926546.pdf

Sergiovanni, T. J. (1982). *Supervision of teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Teacher commitment and emotional exhaustion: A longitudinal study of

reciprocal relations. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104042. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104042

Sugiyono. (2017). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (Edisi ke-25). Alfabeta.

Ting, Y. K., & Chuang, N. C. (2024). Exploring the relationship between principal positive instructional supervision and teacher teaching effectiveness: A cross-sectional study in Taiwan. *Leadership and Policy in Schools*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324036

Wiyono, B. B., Samsudin, Imron, A., & Arifin, I. (2022). The effectiveness of utilizing information and communication technology in instructional supervision with collegial discussion techniques for the teacher's instructional process and the student's learning outcomes. *Sustainability, 14*(9), Article 4865. https://doi.org/10.3390/su14094865

Yuliana, L., Setiawan, J., & Fadli, M. R. (2023). The performance of vocational high school principal's learning supervision in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 12*(3), 1486–1496. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.24995

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zepeda, S. J. (2017a). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.

Zepeda, S. J. (2017b). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.