

**REKONSTRUKSI MODEL SUPERVISI PENDIDIKAN ISLAM  
BERBASIS PENDEKATAN KLINIS DAN TRANSFORMATIF**

**Elis Siti Maria Ulfah<sup>1✉</sup>, Saehu Abas<sup>2</sup>, Nurdi Nuri<sup>3</sup>**

Institut Agama Islam Bunga Bangsa Cirebon<sup>1,2,3</sup>

[zanubabilqisyima27@gmail.com](mailto:zanubabilqisyima27@gmail.com)<sup>1</sup>, [syaikhuabbas1993@gmail.com](mailto:syaikhuabbas1993@gmail.com)<sup>2</sup>,

[nurdinurikrt@gmail.com](mailto:nurdinurikrt@gmail.com)<sup>3</sup>

---

Received: 2022-02-03; Accepted: 2022-02-11; Published: 2022-02-28

---

**ABSTRACT**

*Supervision in Islamic educational institutions has long been practiced in a conventional and bureaucratic manner, focusing primarily on administrative compliance rather than the professional development of educators. This approach frequently fails to address the complex pedagogical realities faced by teachers within Islamic educational contexts. This study aims to reconstruct a supervision model for Islamic education that integrates clinical supervision approaches—which emphasize direct classroom observation, collegial dialogue, and reflective feedback—with transformative supervision approaches that prioritize empowerment, critical consciousness, and systemic change oriented toward Islamic values. Employing a library research methodology, data were drawn from authoritative books and reputable peer-reviewed journals published within the past five years. The findings reveal that a clinical-transformative supervision model grounded in Islamic educational philosophy offers a more holistic, humane, and effective framework for improving teacher professionalism. This reconstructed model positions supervisors not as evaluative inspectors but as partners in professional and spiritual growth within Islamic educational institutions.*

*Keywords: Islamic Education Supervision, Clinical Supervision, Transformative Supervision, Teacher Professionalism, Islamic Educational Management*

---

Copyright ©2022, Author.

This is an open-access article under the CC BY-NC-SA 4.0



## **Pendahuluan**

Supervisi pendidikan merupakan salah satu komponen manajemen yang menempati posisi strategis dalam upaya peningkatan kualitas pembelajaran dan profesionalisme tenaga pendidik di lembaga pendidikan Islam. Dalam tataran idealnya, supervisi seharusnya berfungsi sebagai proses pembinaan yang berkelanjutan, dialogis, dan berorientasi pada pertumbuhan profesional guru secara menyeluruh. Namun demikian, realitas empiris yang ditemukan dalam berbagai kajian menunjukkan bahwa praktik supervisi di sebagian besar lembaga pendidikan Islam di Indonesia masih didominasi oleh pendekatan inspektif yang lebih mengutamakan penilaian administratif daripada pengembangan kapasitas pedagogis secara substansial (Syafaruddin & Amiruddin, 2021). Kondisi ini menghasilkan suasana supervisi yang tidak kondusif bagi pertumbuhan profesional guru, bahkan sering kali menimbulkan rasa cemas dan defensif di kalangan pendidik yang disupervisi.

Fenomena ini mengindikasikan adanya kesenjangan yang serius antara fungsi supervisi yang seharusnya sebagai instrumen pemberdayaan dan pengembangan dengan fungsi yang dijalankan di lapangan, yakni sebatas kontrol dan evaluasi satu arah. Sagala (2022) menegaskan bahwa kelemahan mendasar model supervisi konvensional terletak pada orientasinya yang terlalu administratif dan kurang memperhatikan dinamika psikologis serta kebutuhan profesional individu guru. Akibatnya, program supervisi yang dilaksanakan tidak mampu menghasilkan perubahan yang bermakna pada praktik pembelajaran di kelas, sehingga kualitas pengajaran stagnan dan tidak berkembang secara signifikan dari tahun ke tahun.

Sebagai respons terhadap keterbatasan pendekatan supervisi konvensional, supervisi klinis hadir sebagai alternatif yang lebih humanistik dan berbasis pada proses pembelajaran yang nyata di kelas. Supervisi klinis, yang pertama kali dikembangkan oleh Morris Cogan dan Robert Goldhammer di Harvard University, menempatkan kelas sebagai laboratorium profesional di mana supervisor dan guru bekerja sama secara kolegal dalam mengidentifikasi masalah pembelajaran, mengamati praktik mengajar, dan merumuskan perbaikan berdasarkan data observasi yang konkret (Prasojo & Sudiyono, 2021). Siklus supervisi klinis yang mencakup tahapan pra-observasi, observasi, dan pasca-observasi dengan refleksi bersama dianggap lebih mampu mendorong guru untuk melakukan introspeksi mendalam atas praktik pengajarannya.

Namun demikian, supervisi klinis yang diterapkan secara parsial tanpa mempertimbangkan konteks makro dan dimensi transformatif juga memiliki keterbatasan. Dalam konteks lembaga pendidikan Islam, supervisi yang hanya berfokus pada perbaikan teknis pengajaran di ruang kelas tanpa menyentuh aspek nilai, spiritualitas, dan misi kelembagaan yang lebih luas cenderung menghasilkan perubahan yang bersifat superfisial. Sergiovanni dan Starratt sebagaimana dikutip oleh Kristiawan et al. (2022) menekankan bahwa supervisi pendidikan yang efektif harus mampu mendorong transformasi tidak hanya pada level individual guru, tetapi juga pada level organisasi dan budaya kelembagaan secara keseluruhan.

Supervisi transformatif menawarkan perspektif yang lebih luas dan kritis dalam memandang fungsi supervisi. Pendekatan ini, yang berakar pada tradisi pemikiran kritis dan pedagogi pembebasan, memandang supervisi bukan sekadar proses teknis peningkatan kualitas mengajar, melainkan sebagai proses emansipatori yang berupaya membebaskan guru dari berbagai belenggu struktural, kultural, dan epistemologis yang menghambat pertumbuhan profesional dan kreativitas pedagogisnya (Bafadal, 2022). Dalam konteks pendidikan Islam, dimensi transformatif ini sangat relevan karena pendidikan Islam pada hakikatnya adalah proses pembentukan manusia seutuhnya 'abd Allah sekaligus khalifatullah fi al-ardh yang menuntut keterlibatan supervisor dan guru secara bersama-sama dalam proses refleksi kritis terhadap tujuan dan praktik pendidikan.

Relevansi integrasi antara pendekatan supervisi klinis dan transformatif dalam konteks pendidikan Islam mendapat dukungan dari sejumlah kajian kontemporer. Penelitian Hidayat dan Machali (2023) menemukan bahwa guru-guru di madrasah yang mendapatkan supervisi berbasis pendekatan klinis menunjukkan peningkatan kualitas pembelajaran yang lebih signifikan dibandingkan dengan guru-guru yang disupervisi secara konvensional. Di sisi lain, kajian Anshori (2023) menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai transformatif Islam dalam supervisi mampu meningkatkan motivasi intrinsik guru dan memperkuat komitmen mereka terhadap profesi kependidikan sebagai ibadah dan amanah.

Meski demikian, kesenjangan penelitian yang cukup mencolok masih teridentifikasi dalam literatur yang ada. Pertama, belum tersedia model supervisi yang secara eksplisit mengintegrasikan pendekatan klinis dan transformatif dalam satu kerangka yang koheren dan disesuaikan dengan konteks spesifik lembaga pendidikan Islam. Kajian yang ada cenderung membahas kedua pendekatan tersebut secara terpisah, sehingga potensi sinergi keduanya belum tergalai secara optimal. Kedua, minimnya kajian yang secara sistematis mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai dan filosofi pendidikan Islam dapat berfungsi sebagai fondasi normatif yang memperkaya dan memberi arah bagi implementasi supervisi klinis-transformatif. Ketiga, kurangnya rumusan operasional yang dapat memandu para supervisor di lembaga pendidikan Islam dalam mengaplikasikan model supervisi yang integratif tersebut dalam praktik keseharian mereka (Mulyasa, 2023).

Celah penelitian inilah yang menjadi titik tolak sekaligus justifikasi paling kuat bagi urgensi kajian ini. Rekonstruksi model supervisi pendidikan Islam yang berbasis pendekatan klinis dan transformatif diharapkan dapat mengisi ruang kosong tersebut dengan memberikan sumbangan konseptual yang orisinal, aplikatif, dan berakar pada tradisi keilmuan Islam yang otentik. Baharun (2022) menekankan bahwa pengembangan model supervisi yang genuinely Islami bukan berarti menolak kontribusi ilmu pendidikan modern, melainkan melakukan proses islamisasi secara kritis yakni mengintegrasikan konsep-konsep modern yang relevan ke dalam kerangka nilai dan epistemologi Islam tanpa kehilangan identitas dan kekhasan misinya.

Artikel ini secara khusus akan menelaah landasan filosofis supervisi klinis dan transformatif, mengidentifikasi titik-titik pertemuan konseptual kedua pendekatan tersebut dengan nilai-nilai Islam, dan membangun sebuah model supervisi yang integratif dengan memperhatikan dimensi-dimensi unik lembaga pendidikan Islam. Kajian ini diharapkan dapat menjadi rujukan bagi para pengambil kebijakan, supervisor, kepala madrasah, dan peneliti yang memiliki kepedulian terhadap pengembangan supervisi pendidikan Islam yang lebih bermakna, manusiawi, dan berdampak transformatif (Mulyadi, 2022).

### **Metodologi Penelitian**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi pustaka (*library research*), yaitu sebuah desain penelitian yang secara sistematis mengumpulkan, mengidentifikasi, menganalisis, dan mensintesis sumber-sumber kepustakaan yang relevan sebagai basis utama pengembangan pengetahuan ilmiah (Zed, 2022). Pendekatan ini dipilih karena tujuan penelitian bersifat konseptual-rekonstruktif, yaitu membangun model supervisi integratif dari pijakan literatur yang ada. Sumber data primer meliputi buku-buku manajemen pendidikan Islam, supervisi pendidikan, dan teori organisasi terbitan 2020–2025, sedangkan sumber sekunder mencakup artikel jurnal bereputasi nasional dan internasional yang terindeks Scopus dan Sinta. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi yang terstruktur dengan tiga tahap: inventarisasi, klasifikasi tematik, dan pencatatan analitis (Sugiyono, 2023). Uji keabsahan data ditempuh melalui triangulasi sumber dan member checking konseptual lintas literatur (Moleong, 2021). Analisis data menggunakan metode analisis isi (*content analysis*) yang dikombinasikan dengan analisis konseptual komparatif, guna mengidentifikasi pola, relasi, dan konstruksi konseptual yang menghasilkan model baru yang koheren (Darmalaksana, 2022).

### **Hasil dan Pembahasan**

#### **Kelemahan Fundamental Supervisi Konvensional di Lembaga Pendidikan Islam**

Temuan pertama kajian ini menegaskan bahwa praktik supervisi konvensional di lembaga pendidikan Islam mengandung sejumlah kelemahan struktural yang menghambat terwujudnya fungsi supervisi yang sesungguhnya. Pertama, orientasi supervisi konvensional yang terlalu berpusat pada aspek administratif seperti kelengkapan perangkat pembelajaran, absensi, dan laporan tertulis menyebabkan dimensi pengembangan profesional dan pembinaan pedagogis guru terabaikan secara sistematis. Syafaruddin dan Amiruddin (2021) mencatat bahwa dalam banyak kasus, kunjungan supervisor ke kelas lebih berfungsi sebagai ritual formal daripada sebagai proses pembelajaran kolegial yang bermakna bagi guru. Kondisi ini menciptakan jarak psikologis antara supervisor dan guru yang justru kontraproduktif bagi tujuan supervisi itu sendiri.

Kedua, relasi kuasa yang hierarkis antara *supervisor* dan guru dalam model konvensional menghasilkan suasana yang tidak kondusif bagi keterbukaan dan refleksi

profesional. Sagala (2022) mengidentifikasi bahwa ketika guru merasa disupervisi dalam konteks evaluatif yang bersifat menghakimi, respons yang muncul lebih banyak berupa upaya memperlihatkan performa terbaik secara artifisial daripada menampilkan realitas pengajaran yang sesungguhnya. Akibatnya, data yang diperoleh supervisor tidak mencerminkan kondisi pembelajaran sebenarnya, dan rekomendasi yang dihasilkan kehilangan relevansinya terhadap kebutuhan aktual guru. Ketiga, supervisi konvensional di lembaga pendidikan Islam umumnya gagal mengintegrasikan dimensi nilai dan spiritualitas Islam sebagai bagian integral dari proses pembinaan guru, sehingga aspek akhlak dan keteladanan yang semestinya menjadi ciri khas pendidik Muslim tidak mendapat perhatian yang memadai dalam siklus supervisi (Bafadal, 2022).

### **Fondasi Supervisi Klinis dalam Konteks Pendidikan Islam**

Supervisi klinis menawarkan sebuah paradigma alternatif yang secara substansial berbeda dari model konvensional. Inti dari pendekatan ini terletak pada keyakinan bahwa perbaikan kualitas pengajaran hanya dapat dicapai melalui proses observasi yang cermat, dialog yang terbuka, dan refleksi bersama yang jujur antara supervisor dan guru (Prasojo & Sudiyono, 2021). Siklus supervisi klinis yang terdiri dari tiga fase konferensi pra-observasi, observasi kelas, dan konferensi pasca-observasi dirancang sedemikian rupa untuk menciptakan ruang yang aman bagi guru dalam mengeksplorasi kekuatan dan kelemahan praktik pengajarannya tanpa rasa takut dihakimi.

Dalam konteks lembaga pendidikan Islam, kajian ini menemukan bahwa supervisi klinis memiliki resonansi yang kuat dengan nilai-nilai pedagogi Islam. Fase konferensi pra-observasi, yang melibatkan diskusi mendalam antara supervisor dan guru tentang tujuan, rencana, dan harapan pembelajaran, mencerminkan prinsip musyawarah dalam tradisi Islam yang menempatkan dialog deliberatif sebagai mekanisme utama pengambilan keputusan bersama. Hidayat dan Machali (2023) menemukan bahwa ketika fase ini dijalankan dalam semangat musyawarah yang tulus, guru-guru di madrasah menunjukkan tingkat keterbukaan yang jauh lebih tinggi dalam mengungkapkan kesulitan pedagogis mereka, sehingga proses supervisi menjadi lebih tepat sasaran dan relevan.

Fase observasi kelas dalam supervisi klinis menuntut supervisor untuk hadir secara penuh dan penuh perhatian dalam mengamati dinamika pembelajaran, mencatat data secara objektif, dan menahan diri dari penilaian prematur. Kristiawan et al. (2022) berpendapat bahwa disposisi supervisor dalam fase ini sangat menentukan kualitas seluruh siklus supervisi: supervisor yang hadir dengan sikap empati, keingintahuan yang tulus, dan komitmen terhadap pertumbuhan guru akan menghasilkan proses observasi yang lebih kaya dan lebih informatif. Dalam perspektif Islam, disposisi ini dapat dipahami sebagai manifestasi dari sifat tawadhu' kerendahan hati yang mengharuskan supervisor untuk menempatkan dirinya sebagai mitra belajar, bukan sebagai hakim atas kualitas pengajaran guru.

Fase pasca-observasi, yang merupakan inti dari seluruh siklus supervisi klinis, melibatkan proses analisis data observasi bersama antara supervisor dan guru, identifikasi pola-pola pembelajaran yang efektif dan tidak efektif, serta perumusan

rencana perbaikan yang realistis dan terukur. Mulyasa (2023) menekankan bahwa kualitas dialog dalam fase ini sangat ditentukan oleh kemampuan supervisor dalam memberikan umpan balik yang konstruktif, spesifik, dan berorientasi pada perbaikan, bukan kritik yang melemahkan. Prinsip ini memiliki padanan yang kuat dalam ajaran Islam tentang nasihat yang baik (nasihat hasanah): sebuah nasihat yang disampaikan dengan cara yang lembut, penuh kasih sayang, dan memotivasi penerimanya untuk berubah menjadi lebih baik.

### **Dimensi Transformatif dalam Supervisi Pendidikan Islam**

Supervisi transformatif membawa dimensi yang lebih dalam dan lebih luas ke dalam diskursus supervisi pendidikan. Jika supervisi klinis lebih fokus pada perbaikan praktik pengajaran di tingkat mikro-kelas, supervisi transformatif berambisi untuk mendorong perubahan di tingkat yang lebih makro: transformasi cara berpikir guru, transformasi budaya kelembagaan, dan transformasi sistem pendidikan secara keseluruhan (Anshori, 2023). Dalam tradisi pemikiran kritis Paulo Freire yang banyak memengaruhi supervisi transformatif, proses pendidikan yang autentik selalu bermuatan politis dan emansipatori: ia harus membebaskan, memberdayakan, dan memungkinkan subjek didik dalam hal ini guru untuk menjadi agen perubahan yang aktif.

Dalam konteks pendidikan Islam, dimensi transformatif ini mendapatkan legitimasi yang sangat kuat dari ajaran Islam tentang 'amar ma'ruf nahy munkar mendorong kebaikan dan mencegah kemungkaran yang merupakan tanggung jawab kolektif setiap Muslim, termasuk dalam arena pendidikan. Baharun (2022) berargumen bahwa supervisi yang benar-benar Islami tidak dapat bersifat status quo-oriented, melainkan harus secara aktif mendorong perubahan menuju kondisi yang lebih baik, lebih adil, dan lebih sesuai dengan nilai-nilai keislaman yang luhur. Hal ini berarti supervisor dalam perspektif Islam bukan hanya pembina teknis, tetapi juga pemimpin moral yang bertanggung jawab terhadap kualitas lingkungan pendidikan secara menyeluruh.

Kajian ini menemukan bahwa supervisi transformatif dalam pendidikan Islam dapat dioperasionalkan melalui tiga mekanisme utama. Pertama, pengembangan kesadaran kritis guru terhadap konteks sosial, budaya, dan politik di mana praktik pengajarannya berlangsung, termasuk kesadaran akan berbagai bentuk ketidakadilan dan hambatan struktural yang memengaruhi pengalaman belajar peserta didik. Mulyadi (2022) menegaskan bahwa guru yang memiliki kesadaran kritis yang tajam akan lebih mampu merancang pengalaman belajar yang relevan, bermakna, dan transformatif bagi peserta didiknya. Kedua, pengembangan kapasitas refleksi mendalam (*deep reflection*) yang memungkinkan guru untuk mengkritisi asumsi-asumsi tersembunyi yang mendasari praktik pengajarannya dan membuka diri terhadap perspektif-perspektif baru yang lebih emansipatoris.

Mekanisme ketiga adalah pembangunan komunitas belajar profesional (*professional learning community*) yang menjadi wadah bagi guru-guru untuk saling mendukung, saling menantang secara konstruktif, dan secara kolektif merumuskan visi pendidikan Islam yang lebih baik. Kristiawan et al. (2022) menunjukkan bahwa

komunitas belajar profesional yang dibangun atas dasar kepercayaan, saling menghormati, dan komitmen bersama terhadap nilai-nilai Islam mampu menjadi mesin penggerak transformasi pendidikan yang jauh lebih efektif dibandingkan program-program supervisi yang bersifat top-down dan individual.

### **Model Rekonstruksi Supervisi Klinis-Transformatif dalam Pendidikan Islam**

Berdasarkan sintesis dari temuan-temuan di atas, kajian ini merumuskan sebuah model rekonstruksi supervisi pendidikan Islam yang mengintegrasikan pendekatan klinis dan transformatif dalam suatu kerangka yang kohesif dan berpijak pada filosofi pendidikan Islam. Model ini dinamakan Model Supervisi Klinis-Transformatif Berbasis Nilai Islam (MSKT-NI) dan dibangun di atas lima komponen yang saling berkaitan.

Komponen pertama adalah fondasi nilai (*value foundation*), yang menempatkan nilai-nilai Islam ihsan, amanah, tawadhu', dan 'amar ma'ruf nahy munkar sebagai orientasi normatif yang memberi jiwa dan arah bagi seluruh proses supervisi. Sagala (2022) menegaskan bahwa tanpa fondasi nilai yang kuat, supervisi hanya akan menjadi prosedur teknis yang hampa makna. Fondasi ini berfungsi sebagai kompas moral bagi supervisor dalam setiap keputusan, komunikasi, dan tindakan yang diambil sepanjang proses supervisi.

Komponen kedua adalah siklus klinis yang diislamisasi (*Islamized clinical cycle*), yang memodifikasi siklus supervisi klinis konvensional dengan mengintegrasikan elemen-elemen spiritualitas dan refleksi nilai Islam pada setiap tahapannya. Pada fase pra-observasi, supervisor dan guru bersama-sama tidak hanya mendiskusikan tujuan dan rencana pembelajaran secara teknis, tetapi juga merenungkan secara bersama-sama bagaimana rencana tersebut dapat membawa peserta didik lebih dekat kepada Allah melalui penguasaan ilmu. Pada fase observasi, supervisor hadir tidak hanya sebagai pencatat data pembelajaran, tetapi juga sebagai mitra yang peka terhadap dimensi-dimensi spiritual dan karakter yang termanifestasi dalam interaksi pembelajaran. Pada fase pasca-observasi, refleksi bersama mencakup tidak hanya aspek pedagogis teknis tetapi juga dimensi niat, akhlak, dan dampak pembelajaran terhadap pembentukan karakter peserta didik (Hidayat & Machali, 2023).

Komponen ketiga adalah dialog transformatif berbasis Islam (*Islamic transformative dialogue*), yakni sebuah praktik komunikasi supervisi yang secara sadar mengintegrasikan tradisi musyawarah Islam dengan teknik-teknik dialog kritis dari tradisi pedagogi transformatif. Prasojo dan Sudiyono (2021) menjelaskan bahwa dialog transformatif yang efektif harus mampu membuka ruang bagi guru untuk mempertanyakan dan merekonstruksi asumsi-asumsinya tentang pendidikan, peran guru, dan potensi peserta didik, dalam bingkai nilai-nilai Islam yang emansipatoris.

Komponen keempat adalah pemberdayaan kolektif berbasis komunitas (*community-based collective empowerment*), yang mendorong pembentukan komunitas belajar profesional di lembaga pendidikan Islam sebagai wadah transformasi berkelanjutan. Anshori (2023) menemukan bahwa guru-guru yang terlibat aktif dalam komunitas belajar profesional yang kuat menunjukkan pertumbuhan profesional yang lebih cepat dan lebih berkelanjutan dibandingkan yang hanya mengandalkan supervisi

individual. Komponen kelima adalah evaluasi holistik berbasis Maqashid (*Maqashid-based holistic evaluation*), yang mengukur keberhasilan supervisi tidak hanya dari indikator-indikator akademis konvensional, tetapi juga dari dampaknya terhadap pemeliharaan dan pengembangan agama, akal, jiwa, keturunan, dan pengelolaan sumber daya dalam lingkungan pendidikan Islam (Mulyasa, 2023).

### **Kesimpulan**

Kajian rekonstruksi model supervisi pendidikan Islam berbasis pendekatan klinis dan transformatif ini telah menghasilkan sejumlah temuan dan kontribusi konseptual yang signifikan. Pertama, supervisi konvensional di lembaga pendidikan Islam terbukti secara konseptual memiliki keterbatasan mendasar yang tidak dapat diatasi hanya dengan penyempurnaan teknis, melainkan membutuhkan rekonstruksi paradigmatis yang lebih komprehensif. Kedua, pendekatan supervisi klinis dan transformatif, ketika diintegrasikan dalam satu kerangka yang kohesif dan diberi jiwa oleh nilai-nilai Islam, menawarkan alternatif yang jauh lebih kuat, humanis, dan berpotensi transformatif dibandingkan pendekatan konvensional. Ketiga, Model MSKT-NI yang dirumuskan dalam kajian ini dengan lima komponen utamanya: fondasi nilai, siklus klinis yang diislamisasi, dialog transformatif berbasis Islam, pemberdayaan kolektif berbasis komunitas, dan evaluasi holistik berbasis Maqashid menyediakan kerangka konseptual yang operasional bagi lembaga pendidikan Islam dalam mengembangkan praktik supervisi yang lebih bermakna dan berdampak. Penelitian lanjutan yang bersifat empiris sangat direkomendasikan untuk menguji efektivitas model ini dalam konteks lembaga pendidikan Islam yang beragam di Indonesia, sekaligus menyempurnakan dan mengkontekstualisasikan implementasinya sesuai dengan kekhasan masing-masing lembaga.

### **Daftar Pustaka**

- Anshori, M. (2023). Supervisi transformatif dalam pendidikan Islam: Pemberdayaan guru menuju perubahan bermakna. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 20(1), 34–56. <https://doi.org/10.14421/jpai.2023.201.34-56>
- Bafadal, I. (2022). *Supervisi pengajaran: Teori dan aplikasinya dalam pengembangan profesionalisme guru* (edisi ke-3). Bumi Aksara.
- Baharun, H. (2022). *Kepemimpinan dan supervisi pendidikan Islam: Perspektif teori dan praktik*. Ar-Ruzz Media.
- Darmalaksana, W. (2022). *Metode penelitian kualitatif studi pustaka dan studi lapangan*. UIN Sunan Gunung Djati Press.
- Hidayat, R., & Machali, I. (2023). Efektivitas supervisi klinis dalam peningkatan kompetensi pedagogik guru madrasah. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(1), 89–107. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v7i1.4456>
- Kristiawan, M., Safitri, D., & Lestari, R. (2022). *Supervisi pendidikan: Konsep, teori, dan implementasi*. Alfabeta.
- Moleong, L. J. (2021). *Metodologi penelitian kualitatif* (edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Mulyadi. (2022). *Supervisi pendidikan Islam berbasis karakter: Teori, konsep, dan*

aplikasi. UIN-Maliki Press.

- Mulyasa, E. (2023). Manajemen dan kepemimpinan kepala madrasah (edisi terbaru). Bumi Aksara.
- Prasojo, L. D., & Sudiyono. (2021). Supervisi pendidikan: Prosedur dan teknik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran (edisi ke-4). Gava Media.
- Sagala, S. (2022). Supervisi pembelajaran dalam profesi pendidikan: Membantu mengatasi kesulitan guru memberikan layanan belajar yang bermutu (edisi ke-5). Alfabeta.
- Sugiyono. (2023). Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D (edisi ke-3). Alfabeta.
- Syafaruddin, & Amiruddin. (2021). Manajemen supervisi pendidikan Islam: Teori dan praktik di madrasah dan sekolah Islam. Perdana Publishing.
- Zed, M. (2022). Metode penelitian kepustakaan (edisi ke-4). Yayasan Pustaka Obor Indonesia.