



Institusionalisasi supervisi instruksional berbasis tauhid di SMA IBS Ar-Rohmah Putri 1 Malang

Desy Anita Karolina Sembiring^{1,2*}, Maisyaroh¹, Ahmad Nurabadi¹, Putri Ellen Gracia Risamasu², Febi Adriana Mutiara Sogalrey¹

¹Universitas Negeri Malang, Indonesia

²Universitas Cenderawasih, Indonesia

*desy.sembiring@fkip.uncen.ac.id

Abstract

This study examines the institutionalization of tawhid-based instructional supervision at SMA Ar-Rohmah Putri Islamic Boarding School in Malang, Indonesia. The objective is to analyze how instructional supervision becomes institutionalized as a sustainable organizational practice through the integration of Islamic values. Using Scott's three-pillar institutionalization framework, this qualitative case study was conducted from November to December 2025. Data were collected through in-depth interviews with three key informants, document analysis, and open-ended questionnaires completed by 26 teachers, then analyzed using thematic analysis by Braun and Clarke. Findings reveal that supervision institutionalization occurs through three interconnected pillars: (1) the regulative pillar, manifested through multi-level supervision structures and standardized procedures; (2) the normative pillar, functioning through internalization of tawhid values that provide moral legitimacy; and (3) the cognitive-cultural pillar, reflected in teachers' perception shift from supervision as evaluative threat to professional development necessity. The study identifies five main challenges and corresponding adaptive strategies, including peer supervision empowerment, differentiated supervision, layered verification mechanisms, and the "feedback as gift" culture. This study contributes theoretically by demonstrating that in Islamic educational contexts, the normative pillar serves as the primary driver of institutionalization, surpassing the regulative pillar.

Keywords: instructional supervision; institutionalization; tawhid values

Abstrak

Penelitian ini mengkaji institusionalisasi supervisi instruksional berbasis tauhid di SMA Ar-Rohmah Putri Pesantren Malang. Tujuannya adalah menganalisis bagaimana supervisi instruksional terinstitusionalisasi sebagai praktik organisasi berkelanjutan melalui integrasi nilai-nilai Islam. Menggunakan kerangka tiga pilar institusionalisasi Scott, studi kasus kualitatif ini dilaksanakan pada November hingga Desember 2025. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dengan tiga informan kunci, analisis dokumen, dan kuesioner terbuka kepada 26 guru, kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik Braun dan Clarke. Temuan menunjukkan bahwa institusionalisasi supervisi berlangsung melalui tiga pilar yang saling terhubung: (1) pilar regulatif, termanifestasi melalui struktur supervisi berlapis dan prosedur terstandar; (2) pilar normatif, bekerja melalui internalisasi nilai tauhid yang memberikan legitimasi moral; dan (3) pilar kognitif-kultural, tercermin dari transformasi persepsi guru terhadap supervisi dari ancaman evaluatif menjadi kebutuhan pengembangan profesional. Studi ini mengidentifikasi lima tantangan utama beserta strategi adaptifnya, meliputi pemberdayaan supervisi sejawat, supervisi terdiferensiasi, mekanisme verifikasi berlapis,

dan budaya umpan balik sebagai hadiah. Secara teoretis, penelitian ini berkontribusi dengan menunjukkan bahwa dalam konteks pendidikan Islam, pilar normatif berfungsi sebagai motor utama institusionalisasi yang melampaui kekuatan pilar regulatif.

Kata kunci: supervisi instruksional; institusionalisasi; nilai tauhid

Pendahuluan

Supervisi instruksional telah lama diposisikan sebagai fungsi inti dalam peningkatan kualitas pendidikan karena perannya dalam mengembangkan praktik pembelajaran guru secara berkelanjutan (Al Sharafat dkk., 2024; Aldawood dkk., 2019). Dalam perkembangannya, supervisi instruksional dipahami bukan sekadar mekanisme kendali mutu, melainkan sebagai proses profesional yang menuntut kualitas kepemimpinan, kompetensi supervisor, serta penggunaan pendekatan dan teknik yang tepat untuk mendukung peningkatan kualitas pembelajaran (Zepeda, 2017). Meski demikian, meskipun supervisi instruksional diakui secara luas sebagai instrumen penting dalam pengembangan profesional guru, implementasinya di tingkat organisasi sekolah tidak selalu berjalan konsisten dan berkelanjutan (Cansoy dkk., 2025; Fusarelli & Fusarelli, 2018).

Dalam konteks Indonesia, paradoks implementasi supervisi instruksional terlihat nyata, meskipun supervisi secara formal diwajibkan hampir di seluruh sekolah. Dalam praktiknya, supervisi sering bersifat administratif, sporadis, dan sangat bergantung pada inisiatif pribadi kepala sekolah atau pengawas. Kondisi ini dipicu oleh terbatasnya kapasitas supervisi instruksional pemimpin sekolah, persepsi guru terhadap supervisi sebagai praktik birokratis dan mencari-cari kesalahan, serta beban administratif yang tinggi sehingga menyisakan sedikit ruang bagi kepemimpinan instruksional (Cansoy dkk., 2025; Goldring dkk., 2020). Temuan serupa juga diperoleh di Kota Jayapura, di mana supervisi akademik menunjukkan efektivitas tinggi secara keseluruhan namun dalam implementasinya tetap bervariasi antar sekolah, dengan pendekatan sistematis dan kolaboratif yang menghasilkan capaian lebih optimal dibandingkan dengan pendekatan konvensional (Sembiring & Tijow, 2025). Ini mengindikasikan bahwa konsistensi sistem, bukan hanya sekedar kompetensi individual supervisor semata, namun menjadi faktor penentu keberhasilan pelaksanaan supervisi. Pergeseran paradigma supervisi dari pengawasan administratif menuju pendekatan kolaboratif atau *coaching* sering gagal diinstitusionalisasi karena keberhasilannya sangat bergantung pada komitmen individual daripada sistem organisasi yang terstruktur (Alene dkk., 2025). Akibatnya, ketika terjadi pergantian kepemimpinan atau rotasi personel, praktik supervisi yang sebelumnya efektif kerap mengalami gangguan atau bahkan terhenti.

Masalah utama supervisi instruksional bukan terletak pada ketiadaan pengetahuan tentang pendekatan yang efektif. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa supervisi kolaboratif dan klinis dapat meningkatkan kinerja guru melalui umpan balik reflektif dan terstruktur (Kholid & Rohmatika, 2019; Villavicencio-Martínez & Luna-Serrano, 2018). Temuan dari Wiyono dkk. (2022) terbukti supervisi kelompok berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru, sementara supervisi individual bekerja melalui jalur motivasi kerja, yang menunjukkan bahwa efektivitas supervisi bergantung pada kesesuaian teknik dengan kebutuhan dan karakteristik guru. Lebih jauh, dalam konteks

pesantren, Arifin dkk. (2023) menemukan bahwa supervisi klinis berbasis nilai multikultural di dua pesantren di Ponorogo mampu meningkatkan empat kompetensi guru secara bersamaan, dari sisi pedagogik, kepribadian, sosial dan profesional, yang mengindikasikan integrasikan nilai keislaman dalam supervisi berdampak lebih holistik dibandingkan supervisi teknis semata. Studi di madrasah juga menegaskan bahwa nilai-nilai Islam seperti *tauhid*, *tarbiyah*, dan *ummah* berfungsi sebagai mekanisme lokalisasi yang menggeser *framework* manajemen mutu global menjadi praktik yang kontekstual dan bermakna bagi komunitas sekolah (Mu'alimin dkk., 2026).

Namun masalahnya terletak pada lemahnya proses institusionalisasi praktik supervisi itu sendiri, yang menuntut penggunaan perspektif institusionalisasi organisasi. Dalam teori institusionalisasi, praktik dianggap berkelanjutan apabila tertanam dalam struktur formal, norma bersama, dan kerangka makna kolektif organisasi sehingga menjadi *taken-for-granted* dan tidak lagi bergantung pada aktor individual (Scott-Baumann dkk., 2019). Studi menunjukkan bahwa pilar regulatif melalui kebijakan dan tata kelola memainkan peran penting dalam menstabilkan praktik pendidikan (Sorensen & Dumay, 2024), sementara pilar normatif bekerja melalui ekspektasi profesional dan logika institusional yang memengaruhi bagaimana supervisi dipahami dan diimplementasikan (Liu dkk., 2025; Swank dkk., 2021).

Dalam konteks supervisi instruksional, keberlanjutan praktik cenderung tercapai ketika supervisi bergeser dari ketergantungan pada kepemimpinan individual menuju sistem yang terinstitusionalisasi dalam struktur organisasi, prosedur, dan budaya (Lintag dkk., 2025). Namun, studi di berbagai konteks non-Barat menegaskan bahwa proses institusionalisasi ini tidak otomatis, melainkan dipengaruhi oleh norma budaya, relasi hierarkis, dan kapasitas institusional yang membentuk bagaimana supervisi dipraktikkan dan dipahami (Cansoy dkk., 2025). Kerangka ini memungkinkan analisis mendalam tentang bagaimana supervisi instruksional bertransformasi dari praktik individual menjadi sistem organisasi yang mapan, khususnya dalam konteks pendidikan berbasis nilai.

SMA Ar-Rohmah Putri Pesantren Malang menawarkan konteks empiris yang relevan untuk mengkaji institusionalisasi supervisi instruksional. Sebagai pesantren putri dengan sistem residensial 24 jam, institusi ini secara bersamaan memadukan fungsi pendidikan akademik dan pengembangan spiritual. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru di pesantren tidak hanya bertumpu pada mekanisme formal, melainkan juga pada pola interaksi kultural yang khas, mulai dari pengajian rutin, silaturahmi, hingga pendekatan senioritas, yang secara organik membangun komunitas belajar profesional berbasis budaya lokal (Masnawati dkk., 2019). Studi pada pesantren lain menunjukkan bahwa institusionalisasi praktik pendidikan dapat tercapai ketika kepemimpinan berbasis nilai, sistem evaluasi terstruktur, dan mekanisme pengembangan sumber daya manusia secara konsisten tertanam dalam tata kelola institusional (Romlah dkk., 2025). Observasi awal di Ar-Rohmah mengindikasikan adanya sistem supervisi yang relatif terstruktur, meliputi pembentukan tim supervisi, jadwal rutin, instrumen terdokumentasi, dan mekanisme tindak lanjut, yang mengisyaratkan upaya institusionalisasi yang melampaui praktik individual.

Konteks Ar-Rohmah juga menghadirkan tantangan institusional yang khas. Pertama, integrasi nilai *tauhid* dalam supervisi instruksional berpotensi tereduksi menjadi formalitas administratif apabila tidak didukung oleh norma profesional yang konsisten dan pemahaman bersama (Tanjung dkk., 2020). Kedua, intensitas interaksi dalam lingkungan pesantren 24 jam memunculkan tantangan dalam menjaga batas profesional-personal antara supervisor dan guru, yang dalam konteks sekolah residensial berkorelasi dengan kebutuhan dukungan organisasi yang kuat untuk mencegah *burnout* dan ketegangan peran (Barnes dkk., 2018). Ketiga, keberlanjutan sistem supervisi menuntut mekanisme regenerasi kepemimpinan agar praktik yang telah mapan tidak runtuh akibat pergantian aktor kunci (Nolan-Arañez & Ludvik, 2018). Tantangan-tantangan ini menjadikan Ar-Rohmah sebagai kasus yang kaya untuk memahami dinamika institusionalisasi supervisi instruksional berbasis *tauhid*.

Berdasarkan kerangka tersebut, penelitian ini bertujuan mengkaji institusionalisasi supervisi instruksional di SMA Ar-Rohmah Putri Pesantren Malang menggunakan perspektif tiga pilar institusionalisasi Scott. Fokus penelitian diarahkan pada dua pertanyaan utama. Pertama, bagaimana struktur, mekanisme, dan praktik supervisi instruksional diinstitusionalisasi melalui pilar regulatif, normatif, dan kognitif-kultural guna mendukung keberlanjutan sistem supervisi? Kedua, tantangan apa yang muncul dalam proses institusionalisasi supervisi instruksional berbasis *tauhid*, dan strategi apa yang telah dikembangkan sekolah untuk mengatasinya? Melalui studi kasus mendalam ini, penelitian diharapkan memberikan kontribusi teoretis dan empiris bagi pengembangan supervisi instruksional berkelanjutan dalam konteks pendidikan Islam.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di SMA Ar-Rohmah Putri Pesantren Malang. Studi kasus dipilih karena memungkinkan eksplorasi mendalam tentang institusionalisasi supervisi instruksional dalam konteks spesifik yang tidak terpisahkan dari fenomena itu sendiri (Yin, 2018). Pemilihan lokasi didasarkan pada sistem supervisi yang terstruktur dengan integrasi nilai *tauhid* secara eksplisit yang telah dikembangkan oleh sekolah.

Pengumpulan data dilaksanakan pada November hingga Desember 2025 melalui tiga teknik. Pertama, wawancara mendalam dengan tiga informan purposif, yakni kepala sekolah selaku perancang sistem, wakil kepala sekolah bidang kurikulum selaku koordinator operasional, dan seorang guru alumni program Guru Penggerak yang mewakili perspektif transformasi paradigma. Wawancara dilakukan secara tatap muka, melalui Zoom, dan verifikasi via WhatsApp menggunakan panduan semi-terstruktur. Kedua, analisis dokumen struktural (susunan tim dan deskripsi jabatan), dokumen prosedural (SOP, jadwal, instrumen), dokumen substantif (rencana pembelajaran dan KPI guru), serta dokumen reflektif (catatan supervisi dan rencana tindak lanjut). Ketiga, kuesioner terbuka melalui *Google Forms* kepada 26 guru untuk menangkap variasi perspektif tentang pengalaman supervisi, integrasi nilai *tauhid*, dan tantangan yang dihadapi.

Urutan pengumpulan data bersifat interaktif, yakni dokumentasi untuk pemahaman sistem, wawancara untuk eksplorasi mendalam, kuesioner untuk variasi perspektif, dan

verifikasi untuk klarifikasi. Data dianalisis menggunakan analisis tematik Braun & Clarke (2006) melalui enam tahap: *familiarisasi* data, pengodean awal, pencarian tema, peninjauan tema, pendefinisian tema, dan penulisan laporan. Kerangka institusionalisasi tiga pilar Scott (2014) digunakan sebagai konsep sensitisasi untuk memandu identifikasi tema. Kredibilitas dijamin melalui triangulasi sumber dan metode, *member checking*, deskripsi tebal (*thick description*), dan reflektivitas. Penelitian dilaksanakan dengan *informed consent* dan menjaga anonimitas partisipan.

Hasil dan Pembahasan

A. Temuan penelitian

Temuan penelitian mengungkapkan bahwa institusionalisasi supervisi instruksional di SMA Ar-Rohmah Putri Pesantren Malang termanifestasi melalui tiga pilar institusionalisasi sebagaimana dikemukakan Scott (2014), yakni pilar regulatif (struktur formal), pilar normatif (nilai *tauhid*), dan pilar kognitif-kultural (budaya kolaboratif). Ketiga pilar ini berfungsi sebagai elemen fundamental yang secara bersamaan membangun legitimasi supervisi instruksional sebagai praktik organisasi di sekolah. Temuan ini selaras dengan literatur internasional yang memosisikan supervisi akademik bukan sekadar aktivitas teknis, melainkan sebagai praktik organisasi yang memperoleh legitimasi melalui aturan formal, norma bersama, dan sistem makna kolektif (Khasanah dkk., 2019).

1. Pilar regulatif: Formalisasi struktur dan prosedur supervisi

Dalam pilar regulatif, SMA Ar-Rohmah Putri mengembangkan struktur supervisi instruksional yang terinstitusionalisasi melalui pembentukan tim supervisi berlapis yang melibatkan pengawas eksternal, kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, dan guru senior terlatih. Struktur ini menunjukkan bahwa supervisi tidak diimplementasikan secara sentralistik dan hierarkis, melainkan terdistribusi sesuai kebutuhan kontekstual dan ketersediaan sumber daya. Hal ini mengindikasikan bahwa supervisi akademik yang terinstitusionalisasi secara efektif dicirikan oleh kejelasan struktur formal, fleksibilitas distribusi peran, dan mekanisme koordinasi yang mendukung keberlanjutan praktik supervisi.

Data kuesioner mengungkapkan distribusi pelaksana supervisi yang relatif berimbang, dengan kombinasi bervariasi antara kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, koordinator mata pelajaran, dan guru senior. Pola ini mencerminkan fleksibilitas struktur supervisi yang adaptif terhadap kebutuhan sekolah, sebagaimana direkomendasikan dalam model supervisi kolaboratif non-hierarkis berbasis komunitas belajar profesional. Keunikan struktur ini terletak pada sifatnya yang non-hierarkis, di mana kepala sekolah tidak hanya berperan sebagai supervisor tetapi juga menjadi subjek supervisi oleh wakil kepala sekolah bidang kurikulum dan guru senior. Temuan ini menandai pergeseran dari supervisi inspeksional menuju pendekatan *coaching* kolaboratif yang berorientasi pada pengembangan profesional berkelanjutan. Pergeseran serupa telah dilaporkan dalam berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa supervisi berbasis *coaching* dan mentoring lebih diterima oleh guru dan lebih berkelanjutan dibandingkan pendekatan inspeksi tradisional (Rikkerink dkk., 2016).

Dalam hal prosedur, supervisi dilaksanakan secara terjadwal setiap semester dengan tahapan sistematis meliputi pemeriksaan bahan ajar, observasi kelas, diskusi reflektif pasca observasi, dan mekanisme tindak lanjut yang terstruktur dan terkoordinasi. Praktik supervisi terjadwal yang disertai mekanisme tindak lanjut yang jelas ini selaras dengan temuan penelitian yang menekankan bahwa efektivitas supervisi akademik sangat ditentukan oleh adanya prosedur formal dan sistem tindak lanjut yang terinstitusionalisasi (Khasanah dkk., 2019).

Di luar supervisi formal, sekolah juga mengimplementasikan bentuk pengembangan profesional lainnya seperti mentoring individual, lokakarya, dan pelatihan. Kombinasi ini menunjukkan bahwa supervisi di SMA Ar-Rohmah Putri tidak berhenti pada evaluasi kinerja, melainkan berkembang menjadi ekosistem pembelajaran profesional kolaboratif yang berkelanjutan. Penelitian menunjukkan bahwa integrasi antara supervisi formal dan *coaching* kolaboratif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kompetensi pedagogis dan penguatan budaya belajar kolektif di sekolah (Entwistle & Rees-Davies, 2025).

Secara keseluruhan, temuan ini mengonfirmasi bahwa institusionalisasi supervisi instruksional tidak semata-mata ditentukan oleh adanya jadwal dan struktur formal, melainkan terutama oleh sistem tindak lanjut yang terinstitusionalisasi secara organisasional. Pendistribusian tanggung jawab supervisi kepada tim berlapis dengan koordinasi terpusat memungkinkan sekolah mempertahankan keberlanjutan supervisi sebagai praktik organisasi yang *legitimate* dan stabil, sekaligus mengatasi keterbatasan waktu dan kendala peran kepala sekolah.

2. Pilar normatif: Internalisasi nilai *tauhid* dalam supervisi

Pilar normatif supervisi instruksional di SMA Ar-Rohmah Putri dibangun melalui internalisasi nilai *tauhid* yang berfungsi sebagai sumber norma, ekspektasi profesional, dan legitimasi supervisi. Nilai-nilai ini tidak hanya berperan sebagai landasan ideologis, melainkan telah menjadi kerangka normatif yang mengarahkan perilaku profesional guru dalam praktik sehari-hari. Temuan empiris menunjukkan bahwa pengembangan spiritual telah terinstitusionalisasi sebagai norma organisasi yang mapan, tercermin dari konsistensi pelaksanaan dan tingkat penerimaan yang sangat tinggi di kalangan guru. Kondisi ini mengindikasikan bahwa nilai spiritual tidak berhenti di tataran deklaratif, melainkan telah terinternalisasi sebagai standar kepatutan profesional yang membentuk orientasi kerja dan komitmen pedagogis guru (Al Sharafat dkk., 2024; Singh dkk., 2024; Ye dkk., 2025).

Internalisasi nilai *tauhid* tampak nyata dalam praktik refleksi pasca pembelajaran yang dilakukan secara rutin oleh seluruh guru. Refleksi tidak sekadar dipahami sebagai prosedur pedagogis atau evaluasi teknis pembelajaran, melainkan dimaknai sebagai bentuk muhasabah profesional, yakni pertanggungjawaban diri secara moral dan spiritual yang menghubungkan praktik mengajar dengan kedalaman nilai. Pemaknaan refleksi ini memperkaya dimensi reflektif guru dengan mengintegrasikan aspek pedagogis dan identitas moral, sehingga proses refleksi tidak hanya berorientasi pada efektivitas metodologis tetapi juga pada makna dan tujuan pendidikan itu sendiri.

Pengembangan spiritual di SMA Ar-Rohmah Putri diimplementasikan melalui mekanisme yang sistematis dan berlapis, mencakup kajian Islam, *halaqah*, *tausiyah*,

ibadah bersama, dan *mentoring ruhiyah*. Pola pengembangan ini secara bersamaan menyentuh dimensi kognitif, afektif, dan *behavioral* guru, sehingga mendukung proses internalisasi nilai yang berkelanjutan. Pendekatan semacam ini memperkuat konsistensi antara keyakinan personal guru dan nilai-nilai institusional, yang pada gilirannya memperkuat motivasi intrinsik dalam menjalankan peran profesional.

Dalam konteks supervisi instruksional, diskursus tidak terbatas pada aspek instruksional teknis tetapi meluas mencakup dimensi niat (*niyyah*) dan keikhlasan (ikhlas) dalam mengajar. Niat mengajar sebagai bentuk ibadah muncul sebagai sumber motivasi intrinsik yang memberikan makna eksistensial pada profesi keguruan. Orientasi nilai ini berfungsi sebagai penyangga psikologis yang mempertahankan keberlanjutan komitmen profesional, bahkan ketika guru menghadapi tuntutan kerja yang tinggi. Dengan demikian, supervisi berbasis nilai *tauhid* tidak sekadar berperan sebagai instrumen kontrol, melainkan sebagai mekanisme penguatan makna dan orientasi moral dalam praktik pembelajaran (Yue dkk., 2024).

Internalisasi nilai *tauhid* juga mendorong transformasi pemahaman guru tentang peran mereka. Guru tidak lagi memandang diri hanya sebagai penyampai konten, melainkan sebagai teladan moral yang bertanggung jawab atas pembentukan intelektual dan spiritual siswa. Transformasi identitas profesional ini secara langsung berdampak pada praktik pembelajaran, di mana integrasi nilai *tauhid* dilakukan secara kontekstual dan substantif, menjadikan kelas sebagai arena refleksi bersama yang bermakna (Joseph & Ravikumar, 2024).

Untuk memastikan integrasi nilai *tauhid* tidak bersifat simbolik, sistem supervisi mengimplementasikan mekanisme akuntabilitas berlapis. Supervisor tidak hanya melakukan observasi pembelajaran, tetapi juga memverifikasi pemahaman siswa melalui pertanyaan reflektif dan menggali rasionalitas pedagogis guru dalam menghubungkan materi dengan penguatan nilai keimanan. Dialog pasca observasi diarahkan pada bukti konkret bagaimana pembelajaran berkontribusi pada pembentukan karakter dan spiritualitas siswa. Pendekatan ini mengonfirmasi bahwa akuntabilitas spiritual di SMA Ar-Rohmah Putri terinstitusionalisasi secara substantif dalam sistem supervisi, bukan sekadar dinyatakan secara normatif (Romanenko dkk., 2025).

3. Pilar kognitif-kultural: Transformasi budaya dari inspeksi menuju *coaching*

Dalam pilar kognitif-kultural, institusionalisasi supervisi di SMA Ar-Rohmah Putri ditandai oleh transformasi fundamental dalam cara guru memaknai supervisi. Supervisi yang sebelumnya dipersepsi sebagai ancaman evaluatif telah bergeser menjadi kebutuhan pengembangan profesional yang secara aktif dicari oleh guru. Pergeseran makna ini selaras dengan literatur yang melaporkan transisi global dari supervisi evaluatif menuju pendekatan *coaching* kolaboratif yang menekankan dukungan sejawat, refleksi bersama, dan pembelajaran profesional berkelanjutan (Dixon dkk., 2021; Munson & Dyer, 2020).

Transformasi ini tidak terjadi secara instan, melainkan berlangsung secara bertahap selama kurang lebih dua tahun sejak implementasi pendekatan *coaching* oleh wakil kepala sekolah bidang kurikulum yang merupakan alumni program Guru Penggerak. Seorang guru yang kini menjadi anggota tim supervisi menggambarkan perubahan ini

dengan menyatakan bahwa supervisi "telah menjadi kebutuhan" bahkan memunculkan "persaingan jadwal supervisi". Fenomena ini menunjukkan bahwa praktik *coaching* telah menjadi *taken-for-granted* sebagai suatu praktik yang legitimasinya tidak lagi dipertanyakan dan diterima sebagai bagian alami kehidupan profesional guru, yang merupakan karakteristik utama pilar kognitif-kultural dalam kerangka Scott (2014) (Woulfin, 2020).

Pergeseran makna ini tercermin dalam transformasi persepsi guru mengenai peran supervisor. Data kuesioner mengungkapkan bahwa hanya sebagian kecil guru yang masih memaknai supervisor sebagai "penilai yang mengevaluasi," sementara mayoritas memaknainya sebagai "mentor yang membimbing," "kolega yang berkolaborasi," bahkan "*murabbi* yang mendidik ruh". Dominasi pemaknaan kolaboratif dan *developmental* ini menandai terjadinya perubahan skema kognitif guru tentang supervisi. Literatur menunjukkan bahwa *coaching* non-evaluatif mendorong terbentuknya skema kognitif baru yang memandang supervisi sebagai sarana refleksi dan pertumbuhan profesional, bukan sebagai mekanisme kontrol (Entwistle & Rees-Davies, 2025; Tepetaş Cengiz & Bal, 2025).

Transformasi kognitif ini diperkuat oleh perubahan nyata dalam praktik supervisi. Supervisi tidak lagi dipahami sebagai proses "mencari kesalahan," melainkan sebagai upaya membantu guru melalui dialog reflektif, penekanan pada kekuatan, dan pemberdayaan guru untuk menemukan solusi pembelajaran secara mandiri. Pendekatan *coaching* ini menciptakan rasa aman psikologis (*psychological safety*) sehingga guru merasa aman membuka praktik pembelajaran tanpa takut disalahkan atau dipermalukan. Dengan rasa aman secara psikologis menjadikan prasyarat utama bagi kolaborasi efektif, pembelajaran profesional, dan inovasi pedagogis (Javed & Kohda, 2021; Myrberg dkk., 2025; Ubaka dkk., 2024).

Budaya kolaboratif semakin diperkuat melalui mekanisme supervisi sejawat yang terstruktur, mulai dari forum berbagi praktik baik yang diselenggarakan secara rutin setiap minggu, penataan ruang guru berdasarkan kluster mata pelajaran, dan sistem mentoring guru junior-senior. Sehingga supervisi sejawat di Ar-Rohmah berfungsi sebagai mekanisme kultural yang mempertahankan supervisi kolaboratif, bukan sekadar respons terhadap keterbatasan supervisor formal.

Ketiga pilar institusionalisasi tidak beroperasi secara linier maupun independen, melainkan membentuk sistem *sirkular* yang saling menopang. Pilar regulatif menyediakan kerangka struktural yang memastikan supervisi berlangsung konsisten dan terdokumentasi, pilar normatif memberikan legitimasi moral melalui internalisasi nilai tauhid sehingga supervisi dihayati sebagai pertanggungjawaban spiritual bukan sekadar kewajiban prosedural, dan pilar kognitif-kultural mendorong pergeseran skema kognitif guru dari supervisi sebagai ancaman evaluatif menjadi kebutuhan pengembangan diri yang aktif dicari, yang pada gilirannya memperkuat kepatuhan terhadap struktur regulatif bukan karena paksaan melainkan karena keyakinan. Di Ar-Rohmah, pilar normatif berfungsi sebagai *entry point* sekaligus *sustaining force* institusionalisasi melalui nilai *tauhid* yang mentransformasi makna struktur itu sendiri, seperti jadwal supervisi menjadi ruang *muhasabah*, observasi kelas menjadi cermin amanah mengajar, dan umpan balik menjadi bentuk nasihat, sehingga institusionalisasi

supervisi instruksional di Ar-Rohmah tidak dapat dipahami sebagai akumulasi tiga pilar yang terpisah, melainkan sebagai sistem nilai-struktur-makna yang beroperasi secara simultan dan koheren, menghasilkan praktik supervisi yang *taken-for-granted* bukan karena rutinitas semata, melainkan karena supervisi telah menjadi bagian integral dari identitas profesional-spiritual guru.

4. Tantangan dan strategi adaptif

Penelitian ini mengidentifikasi lima tantangan utama dalam proses institusionalisasi supervisi instruksional di SMA Ar-Rohmah Putri beserta strategi adaptif yang dikembangkan untuk mengatasinya (lihat Tabel 1).

Tabel 1. Tantangan, Strategi Adaptif, dan Hasil Institusionalisasi Supervisi

Tantangan	Strategi Adaptif	Hasil
Kapasitas supervisor terbatas (4 supervisor, 26 guru)	Pemberdayaan model supervisi sejawat + guru senior sebagai supervisor	96% guru terlibat dalam supervisi sejawat
Resistensi guru senior (19% guru dengan pengalaman 10+ tahun)	Supervisi terdiferensiasi + perekrutan guru senior ke tim supervisi	Guru senior menjadi bagian dari tim supervisi
Risiko integrasi <i>tauhid</i> menjadi formalitas	Observasi praktik + verifikasi dengan siswa + dialog reflektif spiritual	88% guru menyatakan aspek spiritual sangat memengaruhi pembelajaran
Kendala teknis-administratif (penjadwalan, persiapan)	Koordinasi terpusat oleh waka kurikulum + fleksibilitas jadwal	Fenomena "berebut jadwal supervisi"
Batas profesional-personal dalam asrama 24 jam	"Budaya umpan balik sebagai hadiah" + sistem <i>buddy</i> mentor	Guru lebih percaya diri dan terbuka berbagi kelemahan

Sumber: Hasil Penelitian Wawancara dan Angket (2025)

Keterbatasan kapasitas supervisor menjadi tantangan awal. Ar-Rohmah merespons melalui strategi hibrid berupa pemberdayaan supervisi sejawat dan pengembangan peran guru senior sebagai supervisor. Data menunjukkan bahwa 96% guru terlibat dalam supervisi sejawat, mengindikasikan bahwa strategi ini telah terinstitusionalisasi sebagai mekanisme pengembangan kapasitas kolektif yang melampaui solusi teknis semata (Maisyaroh dkk., 2021; Wiyono dkk., 2020).

Tantangan berikutnya berkaitan dengan potensi resistensi dari guru senior. Ar-Rohmah mengadopsi supervisi terdiferensiasi yang menekankan refleksi kolaboratif dan *self-directed learning*, sekaligus merekrut guru senior ke dalam tim supervisi sehingga terjadi pergeseran peran dari objek supervisi menjadi subjek supervisi. Dalam konteks pendidikan Islam, transformasi peran ini juga dimaknai sebagai penguatan fungsi guru senior sebagai *murabbi* bagi rekan yang lebih muda. Risiko integrasi nilai tauhid yang berhenti di tataran retorika diatasi melalui tiga mekanisme verifikasi yang saling melengkapi: observasi praktik pembelajaran di kelas, verifikasi pemahaman nilai kepada siswa, dan dialog reflektif spiritual pasca observasi. Dampaknya tercermin dalam temuan bahwa 88% guru menyatakan pengembangan spiritual sangat memengaruhi metode pembelajaran mereka, menunjukkan bahwa integrasi tauhid berlangsung di tataran praktik, bukan sekadar wacana.

Kendala teknis-administratif direspons melalui koordinasi terpusat oleh wakil kepala sekolah bidang kurikulum disertai fleksibilitas penjadwalan. Efektivitas strategi ini tercermin dalam fenomena “berebut jadwal supervisi,” yang menunjukkan bahwa supervisi tidak dipersepsi sebagai beban administratif melainkan sebagai kebutuhan pengembangan profesional. Tantangan terakhir berkaitan dengan batas profesional-personal dalam kehidupan asrama yang intensif. Ar-Rohmah membangun “budaya umpan balik sebagai hadiah” yang meringkai umpan balik sebagai bentuk kepedulian selaras dengan konsep nasihat dalam Islam, diperkuat melalui sistem *buddy* mentor yang menyediakan ruang aman bagi guru untuk berbagi kelemahan tanpa merasa terancam (Rahtikawatie dkk., 2021).

B. Pembahasan

1. Rekonfigurasi pilar institusionalisasi dalam konteks pendidikan Islam

Teori institusionalisasi Scott (2014) memosisikan pilar regulatif, normatif, dan kognitif-kultural sebagai fondasi yang bekerja secara bersamaan tanpa hierarki dominasi yang eksplisit. Namun, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa dalam konteks pendidikan Islam, relasi antar pilar tidak bersifat netral melainkan dikonfigurasi ulang oleh nilai-nilai dominan organisasi. Nilai *tauhid* sebagai inti pilar normatif institusionalisasi supervisi muncul sebagai penggerak utama yang melampaui kekuatan pilar regulatif. Temuan ini selaras dengan studi organisasi berbasis nilai yang menunjukkan bahwa legitimasi moral dapat menjadi sumber institusionalisasi yang lebih kuat dibandingkan kepatuhan regulatif, khususnya dalam organisasi berbasis keyakinan (Romanenko dkk., 2025).

Temuan ini memiliki resonansi dengan studi Mu'alimin dkk. (2026) di madrasah Indonesia, yang menemukan bahwa nilai-nilai Islam seperti tauhid, *tarbiyah*, dan *ummah* berfungsi sebagai mekanisme lokalisasi yang menggeser *framework* manajemen mutu global menjadi praktik yang kontekstual dan bermakna. Keselarasan ini menegaskan bahwa dalam institusi pendidikan Islam, pilar normatif berbasis nilai keagamaan secara konsisten menempati posisi sentral yang melampaui pilar regulatif formal. Namun demikian, terdapat perbedaan penting, di mana studi Mu'alimin dkk. (2026) menemukan bahwa nilai-nilai Islam bekerja lebih sebagai orientasi etis umum dalam manajemen mutu, sementara penelitian ini menunjukkan bahwa di Ar-Rohmah nilai *tauhid* dioperasionalkan secara lebih spesifik ke dalam instrumen supervisi, mekanisme verifikasi, dan dialog reflektif, yang menunjukkan tingkat institusionalisasi yang lebih dalam dan lebih terstruktur.

Di sisi lain, temuan ini bertendensi berbeda dengan studi Cansoy dkk. (2025) yang dilakukan di konteks Turki, yang menemukan bahwa pilar regulatif melalui kebijakan formal justru menjadi penentu utama konsistensi supervisi instruksional. Perbedaan ini bukan disebabkan oleh kelemahan salah satu pilar, melainkan oleh perbedaan mendasar dalam karakter organisasi. Sekolah-sekolah dalam studi Cansoy dkk. (2025) beroperasi dalam sistem pendidikan nasional yang bersifat sekuler-birokratis, di mana kepatuhan pada regulasi negara menjadi sumber legitimasi utama. Sebaliknya, Ar-Rohmah sebagai pesantren berbasis nilai beroperasi dalam logika institusional yang berbeda, di mana otoritas moral-spiritual memiliki daya legitimasi yang secara historis dan kultural lebih kuat dibandingkan mandat regulatif eksternal. Perbedaan ini memperkaya teori Scott

dengan menunjukkan bahwa kepentingan relatif ketiga pilar sangat dipengaruhi oleh konteks budaya dan nilai dominan organisasi.

Fenomena “berebut jadwal supervisi” menunjukkan bahwa partisipasi guru tidak digerakkan oleh kewajiban struktural melainkan oleh makna spiritual yang melekat pada supervisi. Motivasi intrinsik berbasis nilai spiritual memiliki daya tahan lebih kuat dibandingkan kepatuhan berbasis kontrol formal (Berkovich & Hassan, 2025; Fang dkk., 2025; Yue dkk., 2024). Internalisasi nilai spiritual sebagai standar profesional memperkuat komitmen pedagogis guru melampaui persyaratan regulatif (Al Sharafat dkk., 2024; Singh dkk., 2024; Ye dkk., 2025). Temuan ini memperkuat seruan untuk mengembangkan teori institusional yang lebih peka terhadap konteks non-Barat.

2. Institusionalisasi sebagai prasyarat transformasi supervisi berkelanjutan

Supervisi instruksional telah secara luas mendokumentasikan pergeseran paradigma dari model inspeksi hierarkis menuju *coaching* kolaboratif (Zepeda, 2017; Glickman dkk., 2018). Namun, sebagian besar studi masih memosisikan transformasi ini pada tataran gaya kepemimpinan individual atau kompetensi supervisor. Penelitian ini menunjukkan bahwa keberlanjutan transformasi paradigma supervisi hanya dapat tercapai apabila perubahan tersebut diinstitusionalisasi secara sistemis dalam struktur organisasi, nilai, dan budaya sekolah (Khasanah dkk., 2019).

Temuan ini sejalan dengan Wiyono dkk. (2020) yang membuktikan bahwa efektivitas supervisi tidak semata-mata ditentukan oleh teknik yang digunakan, melainkan oleh kesesuaian antara teknik, kebutuhan guru, dan sistem yang mendukungnya. Studi tersebut menemukan bahwa supervisi kelompok berpengaruh langsung pada kinerja guru, sementara supervisi individual bekerja melalui jalur motivasi. Yang relevan dengan temuan penelitian ini adalah adanya kombinasi supervisi formal terjadwal dan supervisi sejawat informal menghasilkan dampak yang lebih komprehensif. Sementara itu, Arifin dkk. (2023) dalam konteks pesantren Ponorogo menemukan bahwa supervisi klinis berbasis nilai mampu meningkatkan empat kompetensi guru secara bersamaan. Keselarasan ini memperkuat argumen bahwa integrasi nilai dalam supervisi menghasilkan dampak yang lebih holistik. Namun penelitian ini menjelaskan mengapa hal tersebut terjadi, yakni karena nilai menjadi penyangga legitimasi yang menginstitusionalisasikan praktik supervisi secara lebih kokoh.

Pertentangan yang lebih substantif muncul ketika temuan ini dihadapkan pada studi Sembiring & Tijow (2025) di Kota Jayapura, yang menemukan bahwa meskipun supervisi akademik menunjukkan efektivitas tinggi secara keseluruhan, implementasinya tetap bervariasi antar sekolah bahkan ketika pendekatan sistematis-kolaboratif sudah diterapkan. Variasi ini mengindikasikan bahwa pendekatan sistematis saja belum menjamin institusionalisasi yang merata. Perbedaan hasil antara kedua studi ini dapat dijelaskan melalui perbedaan konteks: sekolah-sekolah di Jayapura beroperasi dalam lingkungan dengan keberagaman sosio-kultural yang tinggi dan keterbatasan kapasitas institusional yang signifikan, sementara Ar-Rohmah sebagai institusi residensial dengan budaya organisasi yang kohesif memiliki kondisi yang lebih kondusif bagi institusionalisasi yang konsisten. Temuan komparatif ini menegaskan bahwa

institusionalisasi supervisi bukan hanya soal desain sistem, tetapi juga soal kesiapan ekosistem organisasi yang melingkupinya.

Kasus SMA Ar-Rohmah Putri mengilustrasikan bagaimana praktik *coaching* tidak berhenti pada preferensi personal pemimpin melainkan terinstitusionalisasi melalui penyelarasan lintas pilar. Dalam pilar regulatif, desain struktur supervisi non-hierarkis dan institusionalisasi forum kolaboratif menjadikan hubungan *coaching* sebagai norma struktural (Maisyaroh dkk., 2021; Rikkerink dkk., 2016; Wiyono dkk., 2020). Dalam pilar normatif, nilai spiritual memberikan legitimasi moral bagi relasi supervisi yang dialogis, dengan konsep *murabbi* sebagai fondasi kultural (Joseph & Ravikumar, 2024; Romanenko dkk., 2025). Dalam pilar kognitif-kultural, pergeseran persepsi guru menandai terjadinya perubahan skema kognitif yang mendalam (Dixon dkk., 2021; Munson & Dyer, 2020; Woulfin, 2020). Transformasi dari inspeksi evaluatif menuju *coaching developmental* menciptakan rasa aman psikologis yang memungkinkan praktik reflektif dan pertumbuhan profesional (Javed & Kohda, 2021; Myrberg dkk., 2025; Ubaka dkk., 2024). Kontribusi ini mengisi kesenjangan dalam literatur yang lebih banyak membahas seperti apa supervisi efektif seharusnya dibandingkan bagaimana supervisi efektif diinstitusionalisasi dan dipertahankan.

3. Integrasi teori institusionalisasi dan konsep *tarbiyah* Islam

Kontribusi teoretis lain dari penelitian ini terletak pada integrasi empiris antara teori institusionalisasi organisasi (Scott, 2014) dan konsep *tarbiyah* dalam pendidikan Islam. Kedua tradisi keilmuan ini selama ini berkembang secara paralel dengan dialog empiris yang terbatas. Teori organisasi modern cenderung memarginalkan dimensi spiritual sebagai elemen substantif institusionalisasi, sementara literatur pendidikan Islam sering bersifat normatif tanpa kerangka analisis organisasi yang sistematis.

Terdapat keselarasan penting antara temuan penelitian ini dengan studi Masnawati dkk. (2019) yang menemukan bahwa pengembangan profesional guru di pesantren dibangun melalui pola interaksi kultural yang khas, seperti pengajian rutin, silaturahmi, *imtikhan*, yang secara organik membentuk komunitas belajar profesional berbasis budaya lokal. Keduanya mengonfirmasi bahwa dalam konteks pesantren, mekanisme pengembangan profesional yang paling efektif tumbuh dari nilai dan praktik kultural internal institusi. Namun penelitian ini melampaui Masnawati dkk. (2019) dalam satu hal krusial yakni jika studi tersebut lebih mendeskripsikan pola interaksi pengembangan guru, penelitian ini menjelaskan mekanisme institusionalisasi yang memastikan pola tersebut bertahan melampaui pergantian individu sebagai dimensi yang absen dalam studi-studi sebelumnya tentang pesantren.

Pertentangan yang menarik muncul ketika temuan ini dibandingkan dengan beberapa studi di konteks madrasah yang menemukan bahwa integrasi nilai Islam dalam sistem manajemen pendidikan sering berhenti di tataran simbolik dan tidak mengubah praktik substantif (Rahman dkk., 2020; Tanjung dkk., 2020). Jika studi-studi tersebut menemukan kesenjangan antara nilai yang dideklarasikan dan praktik yang dijalankan, penelitian ini justru menemukan sebaliknya. Di Ar-Rohmah, nilai *tauhid* berhasil menembus ke dalam praktik supervisi yang konkret dan terverifikasi. Perbedaan ini kemungkinan besar disebabkan oleh dua faktor yang saling terkait. Pertama, Ar-Rohmah sebagai pesantren putri residensial 24 jam memiliki intensitas sosialisasi nilai

yang jauh lebih tinggi dibandingkan madrasah non-residensial; kedua, sekolah ini secara sadar mengembangkan mekanisme verifikasi berlapis yang mencegah integrasi nilai terdegradasi menjadi formalitas, sebagai sebuah inovasi prosedural yang membedakan Ar-Rohmah dari konteks-konteks lain.

Penelitian ini menunjukkan bahwa supervisi dalam konteks pendidikan Islam memiliki dimensi spiritual-transformatif yang tidak sepenuhnya tertangkap oleh teori supervisi konvensional. Peran supervisor tidak hanya sebagai pemimpin instruksional tetapi sebagai *murabbi* yang berkontribusi pada pembentukan karakter dan spiritual guru. Integrasi pengembangan spiritual melalui mekanisme sistematis menunjukkan bagaimana nilai spiritual dioperasionalkan dalam prosedur organisasi (Al Sharafat dkk., 2024; Singh dkk., 2024). Konsep mengajar sebagai ibadah dan penekanan pada *niyyah* serta ikhlas memberikan makna eksistensial yang mempertahankan komitmen profesional melampaui motivator ekstrinsik (Yue dkk., 2024), mentransformasi identitas profesional guru dari penyampai konten menjadi teladan moral (Joseph & Ravikumar, 2024). Penelitian ini juga menyoroti tantangan spesifik pada konteks pesantren putri, khususnya dalam menjaga batas profesional-personal di tengah kehidupan komunal 24 jam, beserta strategi “budaya umpan balik sebagai hadiah” sebagai respons adaptif (Rahtikawatie dkk., 2021). Pendekatan ini membuka ruang bagi pengembangan teori organisasi Islam yang lebih berbasis empiris, menjembatani kesenjangan antara nilai-nilai Islam dan realitas operasional organisasi pendidikan.

4. Strategi adaptif sebagai mekanisme institusionalisasi kontekstual

Temuan penelitian ini tidak hanya mengidentifikasi tantangan dalam proses institusionalisasi, tetapi juga mendokumentasikan bagaimana respons adaptif yang dikembangkan sekolah secara organik berfungsi sebagai mekanisme institusionalisasi itu sendiri. Argumen ini penting karena literatur institusionalisasi umumnya membahas tantangan sebagai hambatan terhadap institusionalisasi, sementara penelitian ini menunjukkan sebaliknya: di SMA Ar-Rohmah Putri, setiap tantangan yang muncul justru mendorong pengembangan strategi yang pada akhirnya memperdalam institusionalisasi supervisi secara keseluruhan.

Strategi pemberdayaan supervisi sejawat sebagai respons atas keterbatasan kapasitas supervisor merupakan ilustrasi paling jelas dari mekanisme ini. Temuan bahwa 96% guru terlibat dalam supervisi sejawat sejalan dengan Rikkerink dkk. (2016) yang menunjukkan bahwa model supervisi terdistribusi menghasilkan rasa kepemilikan kolektif yang lebih kuat. Namun berbeda dari studi Rikkerink dkk. (2016) yang menemukan bahwa supervisi sejawat di sekolah-sekolah Belanda masih memerlukan *scaffolding* eksternal yang intensif. Di Ar-Rohmah mekanisme ini tampak lebih mandiri dan organik dikarenakan kemungkinan adanya ikatan komunal pesantren menyediakan infrastruktur relasional yang sudah terbangun sebelum supervisi sejawat diformalkan. Perbedaan ini mengimplikasikan bahwa efektivitas supervisi sejawat tidak hanya ditentukan oleh desain program, tetapi juga oleh kualitas modal sosial yang ada dalam komunitas sekolah.

Strategi supervisi terdiferensiasi bagi guru senior bersesuaian dengan temuan Cansoy dkk. (2025) yang mengidentifikasi resistensi guru berpengalaman sebagai hambatan paling persisten dalam implementasi supervisi instruksional. Namun

sementara Cansoy dkk. (2025) merekomendasikan pendekatan persuasif-komunikatif untuk mengurangi resistensi, Ar-Rohmah mengambil langkah yang lebih struktural dengan merekrut guru senior ke dalam tim supervisi itu sendiri dengan mengubah sumber resistensi menjadi agen institusionalisasi. Pendekatan ini lebih sejalan dengan argumen Lintag dkk. (2025) tentang institusional *agency* yang terdistribusi, dan menunjukkan bahwa dalam konteks pendidikan Islam transformasi peran tersebut memperoleh legitimasi tambahan melalui konsep *murabbi*.

Mekanisme verifikasi berlapis sebagai strategi mengatasi risiko formalisasi simbolik nilai tauhid menghadirkan temuan yang bertendensi berbeda dengan Rahman dkk. (2020) dan Tanjung dkk. (2020) yang menemukan integrasi nilai keislaman dalam supervisi di madrasah cenderung berhenti pada dokumen dan retorika. Kesenjangan antara nilai dan praktik ini tampak tidak terjadi di Ar-Rohmah, dan penelitian ini mengidentifikasi mekanisme verifikasi berlapis sebagai variabel pembeda yang kritis. Temuan ini memiliki implikasi praktis yang signifikan di mana institusi-institusi lain tidak hanya perlu mendeklarasikan nilai, tetapi secara aktif merancang prosedur operasional yang memaksa nilai tersebut memanifestasikan diri dalam praktik yang dapat diamati dan dievaluasi.

“Budaya umpan balik sebagai hadiah” merupakan temuan yang paling orisinal dan tidak memiliki padanan langsung dalam literatur supervisi instruksional umum. Studi tentang *psychological safety* seperti Javed & Kohda (2021) dan Ubaka dkk. (2024) umumnya merekomendasikan pendekatan non-evaluatif dan komunikasi empatik sebagai cara membangun rasa aman psikologis. Ar-Rohmah mengonfirmasi efektivitas prinsip-prinsip ini, namun menambahkan dimensi yang absen, dengan pembingkaiian spiritual melalui konsep *nasihah* menjadikan kerentanan profesional bukan sekadar sesuatu yang dapat ditoleransi, melainkan sesuatu yang memiliki nilai moral positif. Dalam konteks pendidikan Islam, fondasi rasa aman psikologis dapat dibangun melalui sumber daya kultural-spiritual yang tidak tersedia dalam konteks sekuler, menghasilkan kedalaman kepercayaan yang melampaui apa yang dapat dicapai melalui teknik komunikasi semata.

Secara keseluruhan, kelima strategi adaptif yang dikembangkan SMA Ar-Rohmah Putri tidak sekadar berfungsi sebagai *problem-solving* teknis, melainkan sebagai mekanisme pendalaman institusionalisasi yang bekerja dari dalam sistem. Pola ini mengimplikasikan bahwa dalam konteks pendidikan Islam berbasis pesantren, kapasitas institusional untuk merespons tantangan secara adaptif merupakan komponen institusionalisasi itu sendiri, bukan sekadar variabel moderator yang memengaruhi efektivitas supervisi dari luar sistem.

Kesimpulan

Ketiga pilar institusionalisasi tidak beroperasi secara linier maupun independen, melainkan membentuk sistem *sirkular* yang saling menopang, yakni pilar regulatif menyediakan kerangka struktural yang memastikan supervisi berlangsung konsisten dan terdokumentasi, pilar normatif memberikan legitimasi moral melalui internalisasi nilai tauhid sehingga supervisi dihayati sebagai pertanggungjawaban spiritual bukan sekadar kewajiban prosedural, dan pilar kognitif-kultural mendorong pergeseran skema

kognitif guru dari supervisi sebagai ancaman evaluatif menjadi kebutuhan pengembangan diri yang aktif dicari, yang pada gilirannya memperkuat kepatuhan terhadap struktur regulatif bukan karena paksaan melainkan karena keyakinan. Dalam konteks Ar-Rohmah, pilar normatif berfungsi sebagai *entry point* sekaligus *sustaining force* institusionalisasi dengan nilai tauhid mentransformasi makna struktur itu sendiri, seperti jadwal supervisi menjadi ruang muhasabah, observasi kelas menjadi cermin amanah mengajar, dan umpan balik menjadi bentuk *nasihah*, sehingga institusionalisasi supervisi instruksional di Ar-Rohmah tidak dapat dipahami sebagai akumulasi tiga pilar yang terpisah, melainkan sebagai sistem nilai-struktur-makna yang beroperasi secara simultan dan koheren, menghasilkan praktik supervisi yang *taken-for-granted* bukan karena rutinitas semata, melainkan karena supervisi telah menjadi bagian integral dari identitas profesional-spiritual guru.

Daftar Pustaka

- Al Sharafat, M. Q. M., AlMasaeid, L. M. O., & Al-Zou'bi, R. M. S. (2024). Teachers' Perspectives on Public School Principals' Instructional Leadership Practices: An Assessment Using the Hallinger Scale. *Journal of Educational and Social Research*, 14(3), 324–342. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0076>
- Aldawood, H., Alhejaili, A., Alabadi, M., Alharbi, O., & Skinner, G. (2019). Integrating Digital Leadership in an Educational Supervision Context: A Critical Appraisal. *2019 International Conference on Engineering Applications, ICEA 2019 - Proceedings*. <https://doi.org/10.1109/CEAP.2019.8883484>
- Alene, A. A., Tsegaye, M. A., & Wolle, G. S. (2025). Secondary school principals' adaptive leadership practices amid the quality education crisis in Amhara regional state, Ethiopia. *Social Sciences and Humanities Open*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101349>
- Arifin, S., Utama, Aryani, S. A., Prayitno, H. J., & Waston. (2023). Improving The Professional Teacher Competence Through Clinical Supervision Based on Multicultural Values in Pesantren. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(3), 386–402. <https://doi.org/10.31538/nzh.v6i3.4037>
- Barnes, T. N., Cipriano, C., McCallops, K., Cucuini-Harmon, C., & Rivers, S. E. (2018). Examining the relationship between perceptions of teaching self-efficacy, school support and teacher and paraeducator burnout in a residential school setting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 284–295. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1461452>
- Berkovich, I., & Hassan, T. (2025). Principals' digital transformational leadership, teachers' commitment, and school effectiveness. *Education Inquiry*, 16(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2173705>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cansoy, R., Kılınç, A. Ç., & Türkoğlu, M. E. (2025). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: evidence from a centralised educational context. *Educational Studies*, 51(1), 114–131. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2322942>
- Dixon, M., Lee, C., & Corrigan, C. (2021). 'We were all looking at them quite critically': collaborative reflection on a university-based coach education program. *Reflective Practice*, 22(2), 203–218. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1873759>
- Entwistle, L.-L., & Rees-Davies, L. (2025). Teachers' perceptions of cognitive coaching:

- impacts on self-efficacy, improvement and growth. *Coaching*. <https://doi.org/10.1080/17521882.2025.2570687>
- Fang, Z., Zou, W., & Ding, X. (2025). Engagement or exhaustion? The double-edged sword effect of dual-level transformational leadership on the well-being of young teachers in Chinese secondary schools. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05395-6>
- Fusarelli, L. D., & Fusarelli, B. C. (2018). Instructional supervision in an era of high-stakes accountability. In *The Wiley Handbook of Supervision* (pp. 131–155). <https://doi.org/10.1002/9781119128304.ch6>
- Goldring, E., Grissom, J., Neumerski, C. M., Blissett, R., Murphy, J., & Porter, A. (2020). Increasing principals' time on instructional leadership: exploring the SAM@ process. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 19–37. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2018-0131>
- Javed, A., & Kohda, Y. (2021). Developing a Measure of Psychological Safety by Employing Two-level Facilitation: A Group Dynamic Perspective. *2021 7th International Conference on Information Management, ICIM 2021*, 159–166. <https://doi.org/10.1109/ICIM52229.2021.9417133>
- Joseph, J. P., & Ravikumar, T. (2024). Relationship between Digital Leadership and Organizational Culture: Role of Digital Literacy. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 5(2), 493–500. <https://doi.org/10.47857/irjms.2024.v05i02.0551>
- Khasanah, U., Kristiawan, M., & Tobari. (2019). The implementation of principals' academic supervision in improving teachers' professionalism in the state primary schools. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(8), 1107 – 1115. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85073373205&partnerID=40&md5=aaa4d38baa3cecefde2890342f28b628>
- Kholid, I., & Rohmatika, R. V. (2019). Integrated Clinical Supervision Model: Efforts to Increase Teacher's Performance of Madrasah Aliyah. *Journal of Physics: Conference Series*, 1155(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1155/1/012091>
- Lintag, R. B., Tolentino, J. C. G., Peña, J. T., Navarro, C. M., & Laxamana, A. G. (2025). Supervisory Practices of Deans for Quality Instruction in Teacher Education Institutions in Central Luzon Region, Philippines. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(10), 794–817. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.10.38>
- Liu, P., Alias, B. S., & Mansorb, A. N. (2025). The relationship between transformational leadership and teacher organizational commitment: Empirical evidence from China. *Humanities and Social Sciences Letters*, 13(1), 145–155. <https://doi.org/10.18488/73.v13i1.4035>
- Maisyaroh, Budi Wiyono, 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). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1962232>
- Masnawati, E., Bafadal, I., Imron, A., & Supriyanto, A. (2019). Teachers' professional development coaching based on islamic boarding school culture. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9), 1909–1916. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070909>
- Mu'alimin, M., Muhith, A. M., & Hepni, H. (2026). School principals' and teachers' perspectives on school quality management in Islamic schools: insights from Indonesia. *International Journal of Educational Management*, 1–15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2025-0387>
- Munson, J., & Dyer, E. B. (2020). Collaborative sensemaking through side-by-side

- coaching: Examining in-the-moment discursive reasoning opportunities for teachers and coaches. *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL*, 4, 1831–1838. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85102870315&partnerID=40&md5=0e9c355c3f01ef520bc5a519bfef1c24>
- Myrberg, E., Henningsson, M., Tennerhed, C., Wahlqvist, M., & Liljedahl, M. (2025). How peer coaching can contribute to doctors' development as clinical supervisors: an interview study. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07660-3>
- Nolan-Arañez, S. I., & Ludvik, M. B. (2018). Positing a framework for cultivating spirituality through public university leadership development. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 11(1), 94–109. <https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2017-0018>
- Rahman, N. A., Zabidi, F. N. M. M., & Halim, L. (2020). Integration of tauhidic elements for environmental education from the teachers' perspectives. *Religions*, 11(8), 1–17. <https://doi.org/10.3390/rel11080394>
- Rahtikawatie, Y., Chalim, S., & Ratnasih, T. (2021). Investigating The Role of Religious Leadership at Indonesia's Islamic Boarding Schools in The Sustainability of School Management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021(96), 51–65. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.96.4>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R.-J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223–249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Romanenko, K., Rieznikov, S., Khvatova, O., Kovalchuk, O., & Romanenko, M. (2025). The Intersection of Spirituality and Artificial Intelligence: Psychological Dimensions of Educational Leadership and Management. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(SI1), 372–391. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.227>
- Romlah, S., Hamzah, A. F., & Makhzuniyah, M. (2025). Qudwatuna as a Leadership Model in Education Quality Development. *Munaddhomah*, 6(3), 404–419. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v6i3.1871>
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). SAGE Publications.
- Scott-Baumann, A., Ebbiary, A., Mohammad, S. A. D., Dhorat, S., Begum, S., Pandor, H., & Stolyar, J. (2019). Towards contextualized islamic leadership: Paragliding and the universities and muslim seminaries project. *Religions*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/rel10120662>
- Sembiring, D. A. K., & Tijow, M. A. (2025). The Relevance and Impact of Academic Supervision on Educational Excellence in Secondary Schools. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, Dan Supervisi Pendidikan)*, 10(1), 260–274. <https://jurnal.univpgr-palembang.ac.id/index.php/JMKSP/article/view/16860>
- Singh, P., Mishra, M. K., Kumar, S., & Sharma, N. (2024). The mediating and moderating effect of organisational justice and transformational leadership on employee mindfulness and employee wellbeing. *International Journal of Work Innovation*, 5(1), 37–57. <https://doi.org/10.1504/IJWI.2024.136093>
- Sorensen, T. B., & Dumay, X. (2024). The European Union's governance of teachers and the evolution of a bridging issue field since the mid-2000s. *European Educational Research Journal*, 23(2), 237–260. <https://doi.org/10.1177/14749041241234695>
- Swank, J. M., Liu, R., Colburn, A. A. N., & ... (2021). Development and initial validation of the Supervision Competencies Scale (SCS). *International Journal for ...* <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09427-z>

- Tanjung, B. N., Rahman, Y., Suryana, A. T., Sumar, W. T., Mufid, A., & Purwanto, A. (2020). The influence of transformational leadership, job satisfaction and organizational citizenship behavior on the performance of Islamic school teachers. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 539–546. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.78>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Bal, M. (2025). Evaluation of the coaching practice with teachers in the implementation of retelling activities in preschool period. *Teaching and Teacher Education*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105134>
- Ubaka, A., Cardador, M. T., & Wayne, S. J. (2024). Relaxing into differences and energizing into differences: How group-based play enables demographically diverse adults to co-create a climate of psychological safety. *Journal of Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1002/job.2821>
- Villavicencio-Martínez, R. A., & Luna-Serrano, E. (2018). Design and validation of an evaluation questionnaire of clinical supervision. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 24(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.9672>
- Wiyono, B. B., Burhanuddin, & Maisyaroh. (2020). Comparative effect of the supervision of the principal and quality of organizational management in school education. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra10), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4155681>
- 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 (Switzerland)*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/su14094865>
- WOULFIN, S. L. (2020). Crystallizing coaching: An examination of the institutionalization of instructional coaching in three educational systems. *Teachers College Record*, 122(10). <https://doi.org/10.1177/016146812012201006>
- Ye, J.-H., Wang, Y., & Nong, W. (2025). The Relationship Between Self-Leadership and Flourishing Among Chinese Vocational Undergraduate Students: A Mediation Model Based on Learning Motivation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025(1). <https://doi.org/10.1155/cad/9040904>
- Yue, X., Zou, L., Ye, Y., & Cai, T. (2024). The Impact of Undergraduates Servant Leadership on Their Employability. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241260936>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th Ed.). Sage Publications.