

## Interaksi Supervisi, Pendidik Dan Pembelajaran Siswa

Asril<sup>1</sup>, Ahmad Asdi<sup>2</sup>, Sufyarma Marsidin<sup>3</sup>, Rifma<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dinas Pendidikan Kota Sawahlunto, Sawahlunto

<sup>2</sup>Kanwil Kementerian Agama Provinsi Sumatera Barat

<sup>3,4</sup>Universitas Negeri Padang, Padang

Corresponding Author: ✉ [rifmar34@fip.unp.ac.id](mailto:rifmar34@fip.unp.ac.id)

### ABSTRACT

Latar Belakang/Pendahuluan: Interaksi supervisi adalah bagian sentral dari pendidikan. Peneliti mengeksplorasi dan menggambarkan konstruksi dari interaksi supervisi untuk lebih memahami pengaruhnya terhadap pembelajaran siswa. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi bagaimana Pendidik dan siswa menggunakan interaksi supervisi terhadap pembelajaran siswa selama pendidikan. Persepsi dan pengalaman Pendidik dan siswa dieksplorasi dan dijelaskan. Metodologi: Penelitian ini mengikuti pendekatan penelitian kualitatif. Data diperoleh peneliti melalui wawancara individu semi terstruktur dengan siswa dan Pendidik. Tema diidentifikasi melalui analisis tematik. Hasil: Tiga tema yang berkontribusi pada konstruksi interaksi supervisi dikembangkan sebagai elemen kontekstual, personal dan relasional. Pertimbangan elemen-elemen ini dalam interaksi pengawasan mempengaruhi pembelajaran siswa dan hubungan masa depan dengan pasien. Kesimpulan: Kepemimpinan dan manajemen yang selaras secara emosional dan efektif oleh Pendidik merupakan hal mendasar dalam konstruksi interaksi pengawasan.

**Keywords** *Pembelajaran, Siswa, Interaksi Pengawasan*

## PENDAHULUAN

Interaksi pengawasan membentuk bagian integral dari dukungan dan pembelajaran kepada siswa dalam fisioterapi dan di seluruh pendidikan kedokteran (Launer, 2014). Itu interaksi supervisi dipandang sebagai kunci bagi siswa untuk mengembangkan kompetensi klinis dan identitas profesional dalam komunitas praktik (Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka, 2007). Interaksi sering menjadi katalisator untuk praktik reflektif yang efektif yang penting untuk menjadi pembelajar seumur hidup dengan cara yang mengarahkan diri sendiri. Dalam sebuah penelitian yang dilakukan oleh Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka (2007), para peneliti menyimpulkan dengan menyoroti peran penting Pendidik dan pentingnya keterampilan transaksional yang efektif selama interaksi pengawasan klinis. Selanjutnya, para peneliti menyoroti perlunya penelitian lebih lanjut tentang konstruksi interaksi pengawasan selama pendidikan klinis.

Pendidik adalah peserta terkemuka dalam interaksi supervisi. Launer (2014) menyoroti keterampilan yang harus dimiliki Pendidik untuk pengawasan yang efektif: kemampuan untuk menegaskan siswa dengan tepat; kompetensi emosional ke dalam konteks dan kehidupan siswa, pengetahuan menyeluruh tentang harapan dan hasil yang perlu dicapai siswa; dan terakhir, keterampilan mendorong siswa untuk berpartisipasi aktif dalam diskusi dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang relevan. Selama pengawasan interaksi, Pendidik harus memiliki pemahaman yang baik tentang teori pembelajaran yang mendukung praktik pengajaran mereka. Demikian juga, siswa harus memahami bagaimana pengetahuan dibangun dan bagaimana pembelajaran terjadi untuk terlibat secara efektif dalam kegiatan belajar yang sesuai (Kauffman dan Mann,2014).

Hasil interaksi supervisi yang efektif dapat mendorong praktik reflektif yang efektif (Launer,2014), yang merupakan keterampilan penting untuk mendorong pembelajaran mandiri seumur hidup (Kauffman dan Mann,2014). Launer (2014) menggambarkan proses supervisi dan refleksi sebagai hubungan yang saling terkait dengan pembelajaran siswa pada titik fokus. Refleksi atas umpan balik yang diterima selama supervisi melengkapi siklus pembelajaran dan memfasilitasi pendekatan pembelajaran yang lebih dalam (Joy dan Kolb,2009). Hubungan yang terbentuk antara mahasiswa dan Pendidik memberikan kontribusi lebih untuk mencapai hasil belajar daripada metode supervisi yang sebenarnya (Kilminster dan Jolly,2000). Selain itu, Haidet dan Stein (2006) menyimpulkan bahwa hubungan yang dialami siswa dengan Pendidik akan menjadi dasar untuk interaksi masa depan dengan pasien.

Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka (2007) berfokus pada evaluasi interaksi alami antara Pendidik dan siswa dalam konteks fisioterapi. Para peneliti menemukan bahwa konstruksi interaksi didorong oleh Pendidik. Struktur interaksi ini dan partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan, penalaran klinis dan pembelajaran mandiri, dapat mempengaruhi pembelajaran siswa. Temuan mereka menekankan pentingnya penataan interaksi pengawasan yang cermat. Dengan mengingat hal tersebut di atas, dukungan yang tepat untuk Pendidik Klinik dan siswa penting untuk mengoptimalkan pembelajaran siswa selama pendidikan klinis. Dalam konteks penelitian ini Pendidik mendapat dukungan melalui program pengembangan staf dari Fakultas yang berkontribusi terhadap kepemimpinan, serta bagaimana mengelola keragaman dalam peran dan fungsinya masing-masing. Siswa, dengan cara yang sama, menerima dukungan untuk berpartisipasi secara aktif dalam interaksi dan mengetahui dan memahami bagaimana pembelajaran dibangun.

Penting untuk menyebutkan kurikulum yang hilang dalam pendidikan kedokteran (Bunga,2005). Kurikulum yang hilang mencakup psikodinamika yang dibutuhkan untuk kehidupan sehari-hari, kompetensi emosional untuk manajemen diri dan ketahanan dalam situasi yang berbeda. Pengajaran kompetensi emosional dapat membantu siswa untuk menjadi lebih sadar diri dan memperdalam proses refleksi, sehingga meningkatkan pengaturan diri yang dapat meningkatkan hubungan selama interaksi di semua bidang kehidupan (Bunga,2005). Pertimbangan tambahan dalam supervisi klinis adalah konteks organisasi dan kelembagaan dan terkait budaya yang berlaku di penempatan, disebut sebagai kurikulum tersembunyi (Hafferty, O'Donnell, DeWitt, dan Baldwin,2015). Kurikulum tersembunyi tertanam dalam konteks organisasi dan kelembagaan dan budaya terkait yang berlaku di penempatan. Ini adalah sumber pembelajaran yang sangat berpengaruh dengan pemodelan peran, percakapan dan interaksi, paparan sistem yang berbeda, hierarki dan faktor lainnya (Hafferty, O'Donnell, DeWitt, dan Baldwin,2015).

Dalam konteks penelitian, seluk-beluk konstruksi interaksi supervisi, tidak konsisten dan partisipasi sebenarnya dari Pendidik dan siswa tidak jelas. Peneliti bertujuan untuk mengeksplorasi persepsi dan pengalaman saat ini selama interaksi supervisi baik dari perspektif Pendidik maupun siswa untuk mendapatkan pemahaman terhadap praktik interaksi supervisi saat ini. Ada permintaan untuk lebih banyak interaksi pengawasan dan sebelum itu dapat dipertimbangkan dalam batasan waktu dan keuangan, penting untuk mengembangkan pemahaman terhadap praktik interaksi pengawasan saat ini.

## **METODE PENELITIAN**

Penelitian dilakukan di SMA 2 Kota Sawahlunto di mana interaksi pengawasan merupakan bagian integral dari pendidikan siswa. Sistem penyelidikan fenomenologis digunakan untuk mengeksplorasi pengalaman, mendalam, dari Pendidik dan siswa selama interaksi supervisi (Ng, Lingard, dan Kennedy,2014). Peneliti mengumpulkan data dengan wawancara semi-terstruktur individu untuk mendapatkan pemahaman tentang kompleksitas yang terlibat dalam konstruksi interaksi supervisi.

## **HASIL DAN PEMBAHASAN**

Peneliti terlibat dengan data dan sebagai pemahaman meningkat, tiga tema yang signifikan dalam konstruksi efektif interaksi pengawasan antara Pendidik dan mahasiswa fisioterapi, dikembangkan. Tema-tema ini adalah elemen kontekstual, relasional dan pribadi dan direpresentasikan pada hasil wawancara di bawah ini.

Tema pertama yang dikembangkan, elemen kontekstual, mengacu pada organisasi dan kelembagaan karakteristik penempatan di mana siswa menyelesaikan pendidikan klinis mereka dalam konteks berbasis tempat kerja. Ini termasuk kurikulum tersembunyi. Baik Pendidik dan siswa menyebutkan kontribusi berharga dari penempatan untuk pendidikan.

Faktor pribadi peserta yang terlibat dalam interaksi sering disebutkan dan termasuk karakteristik setiap individu unik dalam interaksi pengawasan – budaya, identitas dan latar belakang mereka, termasuk semua kualitas unik, nilai, atribut pribadi, dan pengalaman masa lalu.

Beberapa siswa menggambarkan kepribadian dan cara mengajar Pendidik sebagai tantangan untuk pembelajaran mereka sendiri. Baik Pendidik dan siswa mengidentifikasi budaya unik siswa sebagai pertimbangan penting selama interaksi supervisi.

Seorang Pendidik menyejajarkan hubungan antara dokter dan pasien dengan hubungan antara Pendidik dan siswa dan menggambarkan kesamaan antara keduanya.

Pendidik: karena ada konteks untuk pasien, ada juga banyak konteks untuk siswa dan saya sangat fokus pada 'mengapa'. Mengapa mereka tidak mau belajar atau mengapa mereka tidak tertarik, mengapa mereka tidak mengajukan pertanyaan kepada saya? Mengapa? Jadi sebanyak kita perlu bertanya 'mengapa' dengan pasien, kita perlu bertanya kadang-kadang dengan siswa.

Perspektif supervisi satu siswa menyoroti tantangan yang harus dihadapi siswa dalam menerima dan menangani umpan balik.

Siswa: ...Saya hanya memiliki sedikit pandangan negatif tentang pengawasan. Hanya untuk fakta bahwa saya merasa seperti saya akan dihakimi dan saya tidak tahu apakah saya harus bersama guru disaat pengawasan.

Mengenai konteks struktur interaksi supervisi yang sebenarnya, sebagian besar peserta mengatakan bahwa Pendidik memimpin. Siswa mempersiapkan diri sesuai dan memimpin dan membangun interaksi mingguan dengan memilih pasien sesuai dengan kebutuhan dan harapan siswa. Siswa merasakan pembelajaran mereka lebih terarah dan berorientasi pada tujuan ketika Pendidik memberikan struktur umum untuk interaksi supervisi selama penempatan.

Selanjutnya, siswa menyebutkan pentingnya mengembangkan pemahaman dalam hubungan antara peserta yang terlibat dalam interaksi.

Siswa: Dan saya pikir untuk sesi supervisi, itu hanya untuk memahami satu per satu. Dan setiap orang berpikir secara kritis terkadang berbeda

dan memiliki pendekatan yang berbeda terhadapnya, dan untuk memahami... keduanya memiliki hubungan yang baik – supervisor dan siswa – untuk memahami dari mana masing-masing berasal.

Salah satu siswa secara khusus menyebutkan harapannya untuk terinspirasi melalui pembelajaran reflektif.

S1: Saya merasa tertarik ketika adanya refleksi selama pembelajaran, di mana saya dapat meningkatkan, apa yang saya lakukan salah dan bagaimana mungkin melakukannya dengan lebih baik.

Tema ketiga yang dikembangkan dari data terkait dengan peran dan atribut pribadi peserta dalam interaksi supervisi. Siswa menunjukkan atribut Pendidik mana yang mempengaruhi pembelajaran mereka. Pendidik yang mendominasi menghambat partisipasi dan pembelajaran siswa.

Seorang siswa menyatakan bahwa untuk meningkatkan pembelajaran individu siswa, Pendidik harus fleksibel dan menerima bahwa setiap orang berpikir secara berbeda.

Siswa: Seorang supervisor yang sangat ketat dan kaku dalam berpikir cenderung menghalangi saya, karena cara saya...setiap orang berpikir secara berbeda dan jika seorang supervisor tidak mampu fleksibel di sekitar berpikir secara berbeda dan pendekatan yang berbeda akan menghalangi pemikiran saya, karena tidak ada dua orang yang berpikiran sama.

Temuan dalam penelitian ini menyoroti pentingnya mempertimbangkan faktor kontekstual, relasional dan pribadi dalam konstruksi interaksi supervisi. Kombinasi berbagai elemen yang terlibat dalam interaksi memainkan peran penting dalam partisipasi aktif peserta, dan berkontribusi pada pembelajaran siswa pada akhirnya. Hal ini menunjukkan bahwa model supervisi digantikan oleh hubungan antara Pendidik dan siswa.

Tema faktor kontekstual didukung oleh Morris dan Blaney (2014), yang menyoroti pentingnya dukungan tempat kerja untuk mendorong kolaborasi dan aspek sosial pembelajaran. Di penelitian ini, ketika staf klinis tidak hadir untuk membuat dampak yang signifikan, siswa berjuang untuk mengelola pembelajaran mereka di penempatan masing-masing. Ketersediaan pasien yang tepat merupakan faktor penting untuk dipertimbangkan bagi siswa untuk mengembangkan pengetahuan, keterampilan dan sikap mereka. Pendidik harus peka terhadap kenyataan bahwa beberapa siswa dapat terpinggirkan dalam situasi belajar tertentu dan oleh karena itu, harus berusaha untuk membuat kesempatan belajar sama-sama dapat diakses oleh semua siswa.

Baik Pendidik maupun siswa mengakui pentingnya mengenali budaya, identitas, dan latar belakang individu siswa yang unik. Para peserta sepakat

bahwa pemahaman setiap orang diperlukan untuk menetapkan kegiatan belajar dan mengajar yang tepat untuk mencapai tujuan pembelajaran yang ditetapkan. Temuan beresonansi dengan kesamaan antara pendekatan yang berpusat pada siswa dan pendekatan yang berpusat pada pasien, seperti yang disebutkan oleh Stewart et al. (1995). Pengungkapan tak terduga dari seorang mahasiswa mengenai praktik supervisi, menyoroti pentingnya persiapan yang memadai dari Pendidik terhadap peran mereka dalam pendidikan klinis, untuk memastikan kepekaan dan daya tanggap terhadap kebutuhan siswa. Konsepsi pribadi tentang makna dan tujuan pendidikan klinis sangat penting dalam pendekatan pengajaran dan pembelajaran untuk setiap peserta (Higgs dan McAllister, 2006).

Selain itu, kepemimpinan dalam pembinaan interaksi supervisi juga penting. Menurut siswa, partisipasi aktif kedua belah pihak selama interaksi supervisi berkontribusi terhadap pembelajaran mereka. Mereka menghargai bimbingan dari, dan kolaborasi dengan Pendidik. Sebagai siswa mengambil tanggung jawab untuk menetapkan tujuan sesuai dengan kebutuhan belajar mereka, mereka mengakui perubahan kepemimpinan dalam pembangunan sesi. Pentingnya pengambilan keputusan bersama selama interaksi pengawasan dicatat. Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka (2007) mengakui peran dominan Pendidik dalam temuan mereka. Supervisi dalam pendidikan klinis ditujukan untuk memfasilitasi pembelajaran siswa, oleh karena itu pentingnya pengambilan keputusan bersama dan tanggung jawab bersama ditekankan. Diakui bahwa elemen relasional diakui sebagai hal yang penting terhadap pembelajaran siswa, dengan tingkat keterlibatan timbal balik dan pemahaman tentang hubungan para peserta. Peran signifikan dan penting dari Pendidik dalam interaksi supervisi sering disebutkan dalam literatur (Ernstzen, 2013; Harden dan Crosby, 2000). Dalam penelitian ini siswa menyatakan bahwa ada hambatan belajar ketika Pendidik tidak peka terhadap mereka kebutuhan belajar. Jika Pendidik membangun interaksi sesuai dengan pandangan dan harapan mereka sendiri, pembelajaran siswa menjadi terbatas. Siswa mengatakan bahwa terkadang mereka dituntut untuk memenuhi harapan Pendidik daripada hasil belajar yang ditetapkan. Ini membingungkan dan dipandang sebagai penghalang untuk belajar. Demikian pula, jika Pendidik tidak menyesuaikan gaya mengajar atau memfasilitasi mereka dengan kebutuhan siswa, siswa tidak mendapatkan manfaat yang optimal dari interaksi.

Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka (2007) memperluas peran penting hubungan Pendidik Klinik dalam pendidikan klinis khususnya kolaborasi dan partisipasi aktif dalam hubungan kekuatan yang setara. Siswa

memandang hubungan sebagai kemitraan, di mana mereka ingin berpartisipasi dan berkolaborasi pada tingkat yang sama dan menjadi bagian dari proses pengambilan keputusan. Temuan menunjukkan bahwa belajar paling baik didukung di mana hubungan antara dua orang yang unik didirikan. Sangat penting untuk membangun pemahaman dan pertimbangan bersama antara Pendidik dan siswa. Persepsi siswa ini sesuai dengan literatur yang menggarisbawahi pentingnya keterampilan interaksional, terutama oleh Pendidik dan partisipasi aktif siswa dalam hubungan yang berpusat pada pembelajaran (Laitinen-Väänänen, Talvitie, dan Luukka,2007). Dalam konteks yang sama dengan penelitian ini, Meyer (2013) mengidentifikasi kebutuhan untuk keterlibatan timbal balik antara Pendidik dan siswa. Siswa menginginkan undangan untuk berpartisipasi dan menjadi bagian dari proses pengambilan keputusan. Siswa menunjukkan perlunya umpan balik khusus dan ruang dan waktu untuk refleksi untuk menanggapi umpan balik dengan tepat. Lebih lanjut, pandangan peserta didik selaras dengan temuan dalam studi terkait dari konteks yang sama di mana siswa menyatakan perlunya timbal balik dalam hubungan sehingga mereka dapat mengajukan pertanyaan dan merasa nyaman (Meyer,2013).

Baik Pendidik Klinik maupun mahasiswa menekankan bahwa harus ada harapan yang jelas mengenai partisipasi mereka selama kegiatan pembelajaran. Namun, pandangan mereka berbeda tentang bagaimana harapan ini harus diungkapkan, ditafsirkan, dan dijalankan. Siswa mengatakan bahwa mereka perlu diundang untuk berpartisipasi dan merasa terinspirasi untuk mencapai tujuan pembelajaran jika mereka terlibat dalam proses pengambilan keputusan. Selanjutnya, siswa menunjukkan bahwa harapan yang jelas berkontribusi pada pembelajaran mereka. Mereka membutuhkan umpan balik khusus, dan ruang untuk merenungkan dan mempertimbangkan umpan balik yang diterima. Ketidaksiharian harapan antara Pendidik dan siswa digaungkan dalam Delany dan Bragge (2009) pendapat. Harapan siswa yang tidak jelas dan tidak terpenuhi mempengaruhi pembelajaran siswa dan menyebabkan frustrasi, menciptakan hambatan untuk belajar. Dia disarankan agar harapan dikomunikasikan dengan jelas oleh Pendidik serta fasilitas kesehatan dan universitas (Ernstzen,2013).

Ernstzen dan Bitzer (2012) menemukan bahwa Pendidik yang dominan dapat menghambat inisiatif dan dampak motivasi siswa. Konsekuensi dari tidak berpartisipasi dalam aktivitas otentik membuat siswa kehilangan kesempatan untuk belajar dari kesalahan yang mungkin terjadi, dan dengan demikian menjadi penghalang untuk pembelajaran yang optimal. Mahasiswa memandang peran Pendidik sebagai salah satu penyedia ruang bagi

mahasiswa untuk berefleksi secara memadai. Mahasiswa mengaku mengapresiasi dan menghargai para Pendidik Klinik yang fleksibel dan tidak kaku dalam melakukan pengawasan.

Berdasarkan hasil dalam penelitian ini, pentingnya program pengembangan fakultas yang tepat untuk mendukung Pendidik sangat penting. Seorang Pendidik harus terampil dalam faktor-faktor yang berhubungan dengan keragaman, konteks dan hubungan interpersonal. Pengembangan fakultas dapat secara formal diarahkan pada peran yang berbeda dari Pendidik dan pada tujuan dalam pengawasan, tetapi juga harus mencakup pengembangan kepemimpinan, beasiswa dan manajemen perubahan (Steinert, 2014). Kompetensi Pendidik harus didefinisikan dengan jelas dan program serta dukungan dirancang untuk mengembangkan kebutuhan individu Pendidik. Pendidik harus didorong dan didukung untuk berkolaborasi dan membentuk komunitas praktik untuk memastikan siswa menerima pendidikan klinis yang efektif (Steinert,2014).

Jangka waktu yang relatif singkat untuk melakukan studi dan pengumpulan data harus dilihat sebagai batasan. Sebuah saran akan melakukan wawancara selama jangka waktu yang lebih lama untuk mengeksplorasi perkembangan praktek klinis dan keterlibatan dengan interaksi supervisi selama periode total pendidikan klinis siswa. Jumlah peserta yang relatif kecil membatasi generalisasi temuan hanya pada konteks yang serupa. Temuan penelitian ini dapat berkontribusi pada peningkatan pendidikan klinis di divisi fisioterapi dan juga untuk konstruksi interaksi pengawasan yang efektif. Ini termasuk pengaturan harapan yang jelas, mempertimbangkan elemen kontekstual, relasional dan pribadi untuk memfasilitasi pembelajaran yang optimal oleh siswa. Pengakuan unsur-unsur ini dapat berkontribusi untuk pemahaman yang lebih baik terhadap konstruksi interaksi supervisi dalam pendidikan kedokteran.

## **KESIMPULAN**

Pertimbangan yang cermat dan efektif dari elemen kontekstual, relasional, dan pribadi penting untuk dipertimbangkan ketika membangun interaksi supervisi yang berkontribusi pada pembelajaran siswa. Kompetensi emosional yang didukung dari para peserta dalam sesi-sesi ini dapat menyebabkan responsivitas yang sensitif terhadap satu sama lain serta variabel-variabel yang terlibat. Pengembangan fakultas, untuk mendukung Pendidik dalam perannya, harus mencakup keterampilan dalam kepemimpinan, manajemen konflik, serta menghadapi keragaman. Demikian juga, siswa membutuhkan dukungan untuk mempersiapkan partisipasi aktif dalam pembelajaran mereka. Ini harus

mencakup dukungan dalam kompetensi emosional untuk meningkatkan pengaturan diri, refleksi dan umpan balik. Terakhir, harapan yang jelas harus dikomunikasikan kepada semua pihak yang terlibat dalam pendidikan klinis, termasuk penempatan dan Fakultas.

#### DAFTAR PUSTAKA

- Delany C, Bragge P 2009 Sebuah studi mahasiswa fisioterapi dan persepsi Pendidik tentang belajar dan mengajar. *Guru Kedokteran* 31: e402-e411.
- Ernstzen DV 2013 Peran dan atribut fisioterapi Pendidik: Apakah ada kesepakatan antara pendidik dan siswa? *Jurnal Pendidikan Profesi Kesehatan Afrika* 5: 91-94.
- Ernstzen DV, Bitzer E 2012 Peran dan atribut dari guru klinis yang berkontribusi terhadap lingkungan belajar yang menguntungkan: Sebuah studi kasus dari fisioterapi. *Jurnal Fisioterapi Afrika Selatan* 68: 9-14.
- Bunga LK 2005 Kurikulum yang hilang: Pengalaman dengan pendidikan dan pelatihan kompetensi emosional bagi mahasiswa kedokteran dan kedokteran. *Jurnal Asosiasi Medis Nasional* 97: 1280-1286.
- Hafferty FW, O'Donnell JF, DeWitt C, Baldwin M 2015 Itu kurikulum tersembunyi dalam pendidikan profesional kesehatan. Hanover: Dartmouth College Press, University Press of New England. Diakses pada 12 September 2017, dari database Project MUSE.
- Haidet P, Stein HF 2006 Peran siswa-guru hubungan dalam pembentukan dokter. *Jurnal Penyakit Dalam Umum* 21Suppl 1:S16-S20
- Harden RM, Crosby J 2000 Guru yang baik lebih dari sekedar dosen-Dua belas peran guru. *Guru Kedokteran* 20: 334-347.
- Higgs J, McAllister L 2006 Menjadi Pendidik. *Kemajuan dalam Pendidikan Ilmu Kesehatan* 12: 187-200.
- Joy S, Kolb DA 2009 Apakah ada perbedaan budaya dalam pembelajaran? gaya? *Jurnal Internasional Hubungan Antarbudaya* 33: 69-85.
- Kauffman DM, Mann KV 2014 Mengajar dan belajar kedokteran pendidikan: Bagaimana teori dapat menginformasikan praktek. Dalam: Swanwick T (Ed) *Memahami pendidikan kedokteran: Bukti, teori dan praktik*, Pp. 7-29. Wiley-Blackwell: Oxford
- Kilminster SM, Jolly BC 2000 Pengawasan yang efektif secara klinis pengaturan praktek: Sebuah tinjauan literatur. *Pendidikan Kedokteran* 34: 827-840.
- Laitinen-Väänänen S, Talvitie U, Luukka M 2007 Klinis supervisi sebagai interaksi antara Pendidik dan siswa. *Fisioterapi dan Praktek* 23: 95-103.

- Launer J 2014 Supervisi, pendampingan dan pembinaan. Di: Swanwick T (Ed) Memahami pendidikan kedokteran: Bukti, teori dan praktek, Pp. 111-122. Wiley-Blackwell: Oxford
- Lingard L, Albert M, Levinson W 2008 Penelitian kualitatif: Grounded theory, metode campuran, dan penelitian tindakan. *Bmj* 337: 459-461.
- Meyer IS 2013 Peran Ganda Pendidik Sebagai Mentor dan Asesor: Pengaruh terhadap Hubungan Belajar Mengajar. <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/85784>.
- Morris C, Blaney D 2014 Pembelajaran berbasis pekerjaan. Dalam: Swanwick T (Ed) Pengertian pendidikan kedokteran: Bukti, teori dan praktek, hal. 97-110. Wiley-Blackwell: Oxford
- Ng S, Lingard L, Kennedy TJ 2014 Penelitian kualitatif di pendidikan kedokteran: Metodologi dan metode. Dalam: Swanwick T (Ed) Memahami pendidikan kedokteran: Bukti, teori dan praktik, Pp. 371-384. Wiley-Blackwell: Oxford
- Steinert Y 2014 Mengembangkan pendidik medis: Sebuah perjalanan, bukan sebuah tujuan. Dalam: Swanwick T (Ed) Memahami pendidikan kedokteran: Bukti, teori dan praktik, Pp. 3-6. Wiley-Blackwell: Oxford
- Stewart M, Brown JB, Weston WW, McWhinney IR, McWilliam CL, Freeman TR 1995 Pengobatan yang berpusat pada pasien: Mengubah metode klinis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Vaismoradi M, Turunen H, Bondas T 2013 Analisis konten dan analisis tematik: Implikasi untuk melakukan penelitian deskriptif kualitatif. *Ilmu Keperawatan dan Kesehatan* 15: 398-405.