



## Pengawasan Dalam Pendidikan Guru Pemula

Joben<sup>1</sup>, Syaifuddin Zuhri Daulay<sup>2</sup>, Sufyarma Marsidin<sup>3</sup>, Rifma<sup>4</sup>

<sup>1,2</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

Pengawasan dalam pendidikan guru pemula merupakan komponen penting dari pengalaman profesional, secara luas dianggap sebagai aspek yang paling dihargai dari pembelajaran guru prajabatan. Kunci dari pengalaman ini adalah pekerjaan supervisor yang ditunjuk universitas yang membimbing para pemula selama pembelajaran di kelas mereka. Ini adalah peran yang dikotomis dan sering diremehkan, penuh dengan tantangan, namun tetap kurang berteori dan kurang diteliti. Terletak dalam kerangka kesiapan mengajar, tinjauan pustaka ini memberikan sinopsis tentang tantangan yang dihadapi penyediaan program pendidikan guru yang berkualitas dan pengawasan guru prajabatan dan merinci segudang tugas yang dilakukan oleh pengawas ini. Pentingnya penelitian tentang kontribusi guru berpengalaman ini untuk pembelajaran guru prajabatan akan diklarifikasi.

### Keyword

*Supervisi, Pendidikan Guru, Guru Prajabatan*

## PENDAHULUAN

Pengawasan guru prajabatan pada pengalaman profesional telah lama menjadi fitur penting dari program pendidikan guru pemula (ITE), namun kontribusi pengawas yang ditunjuk universitas (UAS) dalam mendukung calon guru melalui perjalanan belajar mereka masih belum diteliti (Cuenca, 2012; Hays & Clements, 2011). Dukungan ini sangat penting untuk pengembangan guru berkaliber tinggi yang merupakan komponen penting dari sistem pendidikan yang berkualitas, dianggap sebagai pusat kemakmuran suatu bangsa (White, Bloomfield & Le Cornu, 2010).

Tinjauan ini dimulai untuk memeriksa literatur saat ini tentang supervisi guru preservice, sebagai dasar untuk penyelidikan kontribusi UAS untuk pembelajaran guru masa depan ini. Hal ini dibingkai oleh pentingnya pendidikan dan kompleksitas pengajaran, dan akan menyoroiti tantangan dalam memberikan pengalaman belajar profesional yang berkualitas bagi guru prajabatan. Seluk-beluk menyediakan para pelajar ini pengawasan yang sangat dibutuhkan akan diklarifikasi. Melalui lensa kesiapan untuk ruang kelas, sebagaimana dimaksud dalam Kelompok Penasihat Menteri Pendidikan Guru [TEMAG] Bertindak Sekarang, Guru Siap di Kelas (TEMAG, 2014), perjalanan

belajar guru prajabatan akan digali. Perjalanan menuju 'kesiapan kelas' ini saat ini terjadi di lingkungan politik neoliberal, menyebabkan stres yang signifikan bagi guru, dengan kontradiksi pentingnya sosial pengajaran berinteraksi dengan latar belakang pengujian standar dan 'pengawasan tidak langsung' (Connell, 2013; Patrick, 2013). Dengan adanya paradigma 'praktik terbaik berbasis bukti' ini, kebutuhan akan penyelidikan lebih lanjut terhadap aktivitas supervisor akan menjadi jelas, demikian juga kebutuhan akan model supervisi yang jelas untuk mendefinisikan peran tersebut.

Dalam konteks tinjauan ini, istilah mentor mengacu pada guru kelas yang memberikan bimbingan kepada guru prajabatan saat menjalani pengalaman profesional. Istilah supervisor, atau UAS, mengacu pada guru pihak ketiga yang dipekerjakan oleh universitas untuk mengunjungi guru prajabatan selama pengalaman profesional mereka, untuk memberikan dukungan dan arahan. Kedua pemangku kepentingan ini berkontribusi terhadap penilaian siswa guru.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### 1. Kompleksitas Peran Pengawasan

Mempersiapkan lulusan untuk realitas mengajar adalah menantang, membutuhkan tugas pedagogis yang kompleks untuk dilakukan (Cuenca, 2012). Pengawasan adalah strategi pembelajaran dan pengajaran yang kuat, berdasarkan pada hubungan kolaboratif, yang memungkinkan guru prajabatan untuk mengembangkan keterampilan profesional mereka dan yang terpenting, identitas profesional mereka sendiri (Cooper dkk, 2010). Dalam konteks tinjauan ini, supervisi dipahami dilakukan oleh guru berpengalaman yang dipekerjakan secara khusus oleh universitas untuk mengunjungi guru prajabatan saat menjalani pengalaman profesional. Mereka dilatih oleh dan berhubungan dengan staf akademik yang mengajarkan teori, dan bertindak sebagai penghubung antara universitas dan sekolah di mana para pemula dilatih. Perannya kompleks, membutuhkan supervisor untuk menjaga hubungan, memberikan umpan balik, dan menumbuhkan refleksi kritis. Namun, itu juga merupakan peran dikotomis dengan kontradiksi yang melekat, memiliki prioritas yang bersaing dari penilai dan pendukung/mentor (Chur-Hansen & McLean, 2006; Le Maistre dkk, 2006; Winchester-Seeto dkk, 2016).

### 2. Mentoring

Apakah seseorang berpendapat bahwa pendampingan telah ada sejak Homer? *Pengembaraan atau Fenelon's Les aventures de télémaque* (Roberts, 1999), konsep seorang pemula yang didukung oleh rekan yang lebih

berpengalaman dan berpengetahuan (West, 2016) telah berlaku dalam beberapa bentuk selama berabad-abad. Kerangka mentoring ada untuk profesi yang terlalu banyak untuk disebutkan, tinjauan singkat yang menggambarkan kesamaan kompetensi mentor secara luas termasuk dukungan, penetapan tujuan, keandalan, konten dan pengetahuan kontekstual, umpan balik, pemodelan peran, dan refleksi. Namun, struktur yang dibentuk oleh badan akreditasi di ITE, ditambah dengan kompleksitas lingkungan sosial kelas memerlukan model yang jauh lebih rinci untuk membimbing calon guru.

Dalam pendidikan, pendampingan telah lama menjadi fitur program ITE, dengan berbagai tingkat kualitas, yang mengarah pada rekomendasi bahwa AITSL menerapkan pedoman untuk memastikan bahwa guru pembimbing terampil untuk membimbing secara efektif (TEMAG, 2014). Ambrosetti, Dekkers dan Knight (2017) mengamati sifat kompleks dari pendampingan dan mencatat bahwa peningkatan fokus pada pendampingan dalam ITE telah melihat munculnya berbagai pendekatan alternatif. Graves (2017) merujuk pada literatur penting yang menyoroti kualitas utama dari mentor yang efektif untuk guru preservice.

Adalah di luar cakupan makalah ini untuk merinci banyak sekali kerangka kerja pendampingan yang ditawarkan untuk pengajaran, tetapi dua contoh berikut memberikan bukti keberhasilan program yang masih digunakan sampai sekarang. AITSL mengembangkan sumber pelatihan online untuk guru pembimbing pada tahun 2013 yang ditinjau secara independen pada tahun 2015 dan terbukti memenuhi kebutuhan pembelajaran profesional para peserta. Sumber daya yang tersedia secara gratis ini telah diperbarui pada tahun 2017 (AITSL, 2017) dan sedang ditinjau kembali. Model lima faktor Hudson (2005) telah mengarah pada pengembangan yang tersedia secara komersial Mentoring untuk Pengajaran yang Efektif program, yang dirancang khusus untuk memajukan praktik pendampingan untuk guru prajabatan dan karir awal. Ini terdiri dari 11 modul yang berfokus pada bidang utama umpan balik, refleksi, hubungan, konteks sekolah, pengetahuan, dan pemodelan, dan telah sukses secara luas, secara nasional dan internasional. Hasil dari penyelidikan model ini oleh penulis menunjukkan bahwa mentor yang menerapkan prinsip-prinsip yang diuraikan dalam lima faktor berkontribusi untuk memastikan dukungan yang efektif untuk guru preservice (Bird & Hudson, 2015).

Contoh-contoh ini memberikan alat yang berguna bagi mereka yang mengawasi guru prajabatan, tetapi tidak secara eksplisit mengakui berbagai pemangku kepentingan yang terlibat dalam pengawasan ITE dan kompleksitas yang dapat timbul dari interaksi. Oleh karena itu, mereka tidak merangkum besarnya peran UAS yang melampaui pendampingan untuk memberikan

bimbingan, dukungan, mediasi, dan penilaian formatif dan sumatif. Ada kebutuhan yang jelas untuk memahami keseluruhan peran ini dan untuk mengembangkan model yang sejalan dengan tujuan ini.

### 3. Penilaian

Di Australia, guru prajabatan dinilai berdasarkan Standar Nasional AITSL untuk Guru yang terdiri dari tujuh bidang kompetensi, dan masing-masing harus memenuhi tingkat Pascasarjana untuk dinilai sebagai kelas siap pakai. Standar yang ditetapkan “mewakili penanda atau titik referensi untuk penilaian tentang kesiapan guru pemula” (Swabey dkk, 2010, hal. 31). TEMAG (2014) menunjukkan bahwa Standar AITSL memberikan dasar yang kuat untuk jaminan kualitas di ITE, tetapi menyarankan mereka tidak diterapkan secara efektif sebagai ukuran penilaian, dengan kerangka waktu implementasi yang terlalu lambat dan persyaratan untuk bukti pencapaian Standar tidak memadai.

Rekomendasi 6 dari Laporan TEMAG (2014) menunjukkan bahwa program ITE harus memastikan “penilaian yang ketat dan berulang-ulang terhadap guru prajabatan sepanjang pendidikan mereka” (hal. xiv), yang menunjukkan bahwa harus ada penilaian yang tulus terhadap kerangka kerja nasional yang merangkum berbagai keterampilan yang dibutuhkan untuk mengajar. Rekomendasi 19 dan 23 (hal. xvi) dari laporan tersebut menetapkan bahwa penyedia ITE harus memformalkan kemitraan dengan sekolah untuk memastikan penyampaian pengalaman profesional terstruktur dengan penilaian yang disepakati. Dengan penilaian asli yang didukung oleh bukti kuat (TEMAG, 2014), berbagai pemangku kepentingan, seperti staf pengajar universitas, guru mentor, guru prajabatan, pemimpin sekolah, dan pengawas, memerlukan pemahaman bersama tentang persyaratan penilaian dan indikator pencapaian. Sebagai perwakilan universitas, UAS diposisikan untuk mengelola pemahaman pemangku kepentingan dan mengkomunikasikan harapan program ITE kepada staf sekolah (Cuenca, 2012). Namun, ada tantangan dalam mengembangkan pemahaman umum tentang apa yang merupakan bukti, bahkan ketika dilengkapi dengan indikator yang jelas, yang dapat dikaitkan dengan persepsi guru pendamping tentang peran mereka, harapan mereka tentang tahap pembelajaran guru prajabatan, dan interpretasi UAS. kriteria dan bukti (Sim dkk, 2013).

Penilaian dalam pembelajaran di tempat kerja adalah kompleks dan mencakup sumatif: penilaian elemen terkait pekerjaan (Yorke, 2011) dan formatif: penyediaan informasi tentang kinerja siswa untuk berkontribusi pada pembelajaran (Yorke, 2003). Umpan balik yang sesuai dengan perkembangan sangat penting dalam mendukung siswa untuk merefleksikan pengajaran mereka untuk menginformasikan pembelajaran mereka dan memberi mereka

umpan balik yang berharga untuk kemajuan (Sachs & Rowe, 2016; Walker, Oliver & Mackenzie, 2020), dan mendorong dialog dan harga diri (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Selanjutnya, para pemula menghargai masukan dari para ahli yang berpengalaman (Peach et al., 2014). Oleh karena itu, UAS, sebagai guru yang berpengalaman, merupakan kontributor penting dan dihargai untuk aspek pembelajaran mereka (Chur-Hansen & McLean, 2006).

Konsep umpan balik sebagai alat penting untuk pembelajaran jauh melampaui ITE tetapi sebagaimana ditetapkan, berkaitan dengan persiapan guru prajabatan, karena penyampaian umpan balik merupakan komponen mendasar dari pengalaman profesional. Sebuah studi psikologis yang dilakukan oleh Belschak dan Den Hartog (2009) menyelidiki konsekuensi yang berhubungan dengan pengaruh dari pengiriman umpan balik. Studi ini mencatat bahwa pemberian kritik dapat bermanfaat dalam merangsang pembelajaran dan penetapan tujuan, dan meningkatkan kinerja. Namun, penulis mengingatkan bahwa harus berhati-hati dalam penyampaiannya, karena ini terjadi di ruang interaktif sosial dengan banyak pemangku kepentingan, menemukan bahwa umpan balik negatif, yang disampaikan secara positif masih dapat merangsang pengaruh positif dan meningkatkan tingkat komitmen.

Studi lain di luar bidang ITE memberikan wawasan berharga tentang umpan balik sebagai elemen penting dari pengawasan. Chur-Hansen dan McLean (2006) mengamati bahwa umpan balik adalah aspek kunci dari pengawasan psikiatri dan mengidentifikasi bahwa ada kebutuhan untuk umpan balik yang teratur dan berkelanjutan, menyeimbangkan komentar positif dengan kritik, karena ada manfaat yang diidentifikasi, hingga menyoroiti kesulitan. Aspek kedua dari penelitian ini termasuk wawancara dengan 21 supervisor yang mengidentifikasi alasan keengganan untuk memberikan umpan balik kritis, termasuk kekhawatiran akan merusak hubungan, takut akan tanggapan mentee, dan akibat hukum. Tidak mengherankan dalam jaringan interaksi yang rumit antara kepribadian dalam pengawasan pengalaman profesional, keengganan ini dapat terjadi dan berpotensi merusak penyampaian umpan balik yang efektif.

#### **4. Manajemen Hubungan**

Seluk-beluk negosiasi sosial dan kerentanan pemula (Britzman, 2003) yang mempengaruhi pengalaman profesional untuk supervisor dan guru preservice disorot oleh Bloomfield (2010). Dia memberikan wawasan tentang beberapa dari banyak seluk-beluk yang dapat terjadi di ruang yang kurang dapat diprediksi ini, dengan supervisor dan mentor berpotensi enggan memberikan kritik, guru preservice mencari penerimaan, dan mentor dan

supervisor berinteraksi untuk menilai pemula. Studi Bloomfield berfokus pada satu guru sekolah dasar sarjana Australia dan menyoroti keadaan afektif guru prajabatan, mengamati konflik batin antara keinginannya untuk menjalin hubungan baik dengan murid-muridnya, mentor dan supervisor, dan kesulitannya dalam menerima kritik. Studi lebih lanjut menggambarkan kekuatan mentor sebagai penilai dan tantangan guru preservice dalam secara terbuka mengkritik kinerja mereka sendiri dengan mereka. Penulis mencatat bahwa ini sampai taraf tertentu diringankan oleh supervisor yang objektif namun menjelaskan tantangan yang melekat pada UAS dalam mengembangkan hubungan dengan mentor dan mentee.

Sering dikutip dalam literatur, studi kasus oleh Bullough dan Draper (2004), memberikan contoh lain dari kenyataan yang menantang ini. Dalam studi ini, supervisor berpendapat teori pribadi mengajar yang kontras dengan mentor kelas, menciptakan situasi yang sulit bagi siswa dalam menavigasi interaksi antara dua pemangku kepentingan kekuasaan. Situasi ini menambah kompleksitas pada lingkungan yang sudah stres dan menyoroti tidak hanya jaringan sosial yang ada dalam pengalaman profesional, tetapi juga bagaimana interaksi ini dapat mengacaukan pemula dan menghambat perkembangan penting identitas profesional mereka sendiri dalam waktu singkat yang mereka miliki di ruang kelas. (Flores & Day, 2006).

Kedua studi kasus ini menggambarkan anekdot pengalaman profesional guru prajabatan dan menggambarkan bahwa UAS berada dalam posisi yang kuat, namun rapuh, mengelola interaksi ini untuk kepentingan siswa yang mencoba mempraktikkan teori yang telah mereka pelajari di universitas.

### **5. Menjembatani Kesenjangan Teori-Praktik**

Pembagian teori-praktik diakui secara luas selama ini telah menjadi fitur ITE (Harford & MacRuairc, 2008; Loughran & Hamilton, 2016; Sim et al., 2013; Zeichner, 2010). Britzman (2003) merefleksikan pemisahan teori dari praktik, menyarankan bahwa berteori tidak boleh diberlakukan secara terpisah dari pengalaman, atau dipaksakan sebagai kebenaran, melainkan didasarkan pada pengalaman pemangku kepentingan dan bergantung pada interpretasi dan perubahan. Hays dan Clements (2011) menunjukkan bahwa "peran supervisi bermain dalam pembelajaran dan, khususnya bagaimana berfungsi untuk menjembatani kesenjangan teori-praktik tetap belum dijelajahi dan kurang berteori dalam literatur".

Loughran dan Hamilton (2016) berpendapat bahwa teori-praktik membagi dibentuk oleh cara-cara di mana teori dan praktek dirasakan dan diterapkan oleh mentor dan oleh siswa mengajar. Mereka berpendapat bahwa proses belajar mengajar akan dilihat secara berbeda jika digambarkan sebagai

rezim pelatihan atau magang yang tertulis, sebagai lawan dari proses bermasalah di mana pembelajaran berasal dari penyelidikan dan refleksi.

Dalam membahas hubungan antara kursus di kampus dan pengalaman kerja, pendidik mani Ken Zeichner (2010) merinci sejumlah program di seluruh Amerika Serikat yang telah berusaha untuk menjembatani kesenjangan hierarkis antara pelatihan akademik yang otoritatif dan pembelajaran di tempat kerja. Contoh-contoh ini menyoroti cara-cara di mana para praktisi ini berusaha menciptakan apa yang dia gambarkan sebagai ruang 'hibrida' di mana pembelajaran transformatif dapat berlangsung. Ini termasuk integrasi guru berkualifikasi tinggi ke dalam program ITE selama dua tahun, menggabungkan penelitian guru praktik ke dalam kurikulum berbasis kampus, pengembangan multimedia, sumber daya berbasis web oleh guru praktik, dan analisis termediasi dari kesenjangan antara kursus kampus dan guru prajabatan pengalaman di sekolah. Ada potensi strategi ini untuk mengurangi kesenjangan, tetapi tidak ada yang membahas kemungkinan UAS terlatih yang berkontribusi pada aspek lingkungan belajar profesional ini. Pelatihan terfokus untuk UAS mungkin merupakan komponen efektif dari model pengawasan.

Grudnoff (2011) mencatat bahwa kesenjangan teori-praktik telah diidentifikasi sebagai masalah internasional, memberikan contoh 20 ulasan ITE di Selandia Baru antara tahun 1990 dan 2010 dan menyelaraskan hasilnya dengan negara lain, di mana program dikritik karena dianggap terlalu teoretis dan kurang praktik kelas yang memadai. Allen (2009) juga mengutip beberapa penulis untuk mendukung argumen yang sama. Dalam konteks Australia, TEMAG (2014) menekankan pentingnya penyediaan kesempatan untuk mengintegrasikan teori dan praktik, mencatat bahwa pengalaman profesional menyediakan tautan penting untuk integrasi ini, dan bahwa penyelia adalah komponen penting dari hubungan ini. UAS diposisikan secara unik untuk membantu pemula menerapkan teori yang telah mereka pelajari ke pengaturan kelas. Namun, kapasitas ini hanya dapat diwujudkan jika dipupuk secara efektif. Untuk mengasumsikan bahwa karena seseorang memiliki pengetahuan dan pengalaman di ruang kelas, seseorang dapat secara efektif menjembatani kesenjangan teori-praktik, tidak memperhitungkan bahwa pengawas sering kali memiliki pengetahuan terbatas tentang rincian teoretis tertentu yang disampaikan kepada guru prajabatan yang mereka dukung. Selain itu, kualitas pengawasan dapat dipengaruhi oleh teori apa yang mereka pertahankan dari studi mereka sendiri, atau nilai yang mereka tempatkan pada pentingnya. Palmeri dan Peter (2019) mengamati bahwa pengawas diberikan kesempatan belajar profesional yang terbatas di ruang program ITE. Namun, peluang ini dapat mencakup tinjauan tentang dasar-dasar teoretis dari pembelajaran siswa,

sehingga meningkatkan pengetahuan UAS tentang proses pendidikan guru yang dapat membantu menjembatani kesenjangan ini saat mereka membimbing guru prajabatan melalui pembelajaran di sekolah mereka. Namun, peran penting ini melampaui peran pemandu.

## 6. Dualitas Peran

Desain supervisi bervariasi secara internasional, tetapi banyak konfigurasi mencakup persyaratan untuk menyelesaikan penilaian formatif dan sumatif guru prajabatan, serta perancah, dukungan, dan mentor pemula untuk menerapkan teori yang telah mereka pelajari, ke pengaturan kelas mereka. Dualitas peran ini diselidiki oleh Burns dan Badiali (2015), yang memperluas karya Nolan dan Hoover tahun 2010 yang telah mengidentifikasi tujuh dimensi pengawasan dan evaluasi. Burns dan Badiali mengakui klaim bahwa "pengawasan dan evaluasi berbeda sehubungan dengan tujuan, alasan, ruang lingkup, hubungan, fokus data, keahlian dan perspektif" (2015, hal. 421), tetapi memperluas konsep untuk memasukkan "tingkat tindakan", yaitu partisipasi aktif dan/atau pasif. Dimensi tambahan ini menekankan partisipasi aktif supervisor dan guru prajabatan dalam aspek pendampingan supervisi, tetapi mengamati bahwa supervisor adalah satu-satunya peserta aktif dalam proses evaluasi. Perlu dicatat bahwa dimensi supervisi ini tidak secara khusus dikaitkan dengan supervisi guru prajabatan tetapi merupakan bagian dari fokus yang jauh lebih besar pada supervisi instruksional di seluruh profesi guru, yang dapat menampilkan supervisi reguler staf pengajar oleh pemimpin sekolah. Namun, fokus pada peran ganda UAS ini memiliki relevansi bagi pengawas ITE, di mana tujuan pengawasan dari perspektif pendampingan adalah untuk menumbuhkan pertumbuhan, tetapi dari pandangan evaluasi, adalah untuk memastikan kompetensi minimum.

Penyatuan peran ini menghadirkan kontradiksi dan ada pihak yang berpendapat bahwa pengawasan dan evaluasi harus dilihat sebagai entitas yang terpisah (Burns et al., 2016). Namun, ini juga dapat memperburuk perebutan kekuasaan yang disebutkan sebelumnya, jika guru pembimbing memiliki pengaruh yang lebih besar terhadap penilaian. Pengawas, sebagai pihak ketiga dan perwakilan universitas, dapat memperbaiki dampak dari posisi kekuasaan mentor kelas, meskipun paradigma ini mempertahankan conflation. Saat ini di Australia Barat, peran tersebut ada dalam bentuk dikotomis ini, karena pengawasan diakui signifikansinya (TEMAG, 2014), sehingga menawarkan alasan kuat lainnya untuk penyelidikan terperinci terhadap upaya pengawasan.



## 7. Merangsang Latihan Reflektif

Latihan reflektif sangat penting untuk pembelajaran di tempat kerja (Nielsen et al., 2017; Vaughan, 2014). Dengan demikian, pentingnya UAS menggabungkan stimulasi praktik reflektif pada pemula ke dalam repertoar profesional mereka tidak dapat diremehkan. Diakui sebagai negara dengan sistem pendidikan berkinerja tinggi (Darling-Hammond, 2006; Sim et al., 2013; TEMAG, 2014), Finlandia dan Singapura telah mengembangkan model yang menggabungkan fokus eksplisit pada refleksi dan budaya berpikir kritis. Sastra sering mengakui karya Dewey dan Schön sebagai dasar untuk praktik reflektif (Dimova & Loughran, 2009; Harford & MacRuairc, 2008; Lyons, 2009). Bates, Ramirez dan Drits (2009) mengamati bahwa literatur tentang pendidikan guru penuh dengan pentingnya kemampuan guru untuk terlibat dalam refleksi kritis. Namun, Harford dan MacRuairc (2008) menyarankan bahwa sementara guru menyadari pentingnya tampil reflektif, mereka tidak selalu mengakui penerapannya pada pengalaman mengajar mereka yang sebenarnya. Studi skala kecil mereka melaporkan peningkatan nyata dalam pengembangan keterampilan reflektif siswa ITE selama satu tahun melalui penggunaan video rekan sebagai alat analisis dalam komunitas praktik. Meskipun tidak dimaksudkan untuk mengurangi keberhasilan hasil, penelitian dilakukan dengan siswa dalam program diploma pascasarjana satu tahun yang peningkatannya bisa dibilang akan nyata terlepas, karena sifat kursus yang intensif.

Model komunitas praktik yang diadopsi oleh penulis ini adalah salah satu yang semakin populer karena kapasitasnya untuk mengembangkan dialog kritis dengan rekan-rekan. Sementara mengajar telah dilihat oleh beberapa orang sebagai upaya individualistik (Daniel dkk, 2013; Le Cornu & Ewing, 2008), pendekatan ini memberikan kesempatan untuk penggunaan wacana yang sering, sistematis, dan transformatif sebagai aspek penting dari refleksi kritis dalam sebuah komunitas. Daniel dkk. (2013, p. 160) menggambarkan pengembangan "mekanisme ketelitian" dalam basis pengetahuan. Sementara mengakui studi mereka dibatasi oleh pengalaman peserta yang berada di tahun pertama kursus mereka.

Guru prajabatan memerlukan tugas terstruktur untuk mempromosikan refleksi dan untuk memeriksa pengajaran mereka secara kritis saat menjalani pengalaman profesional (Choy dkk, 2014; TEMAG, 2014). Mereka perlu diberikan kesempatan untuk berefleksi secara kritis, melalui penggunaan keterampilan pengawasan khusus untuk menghasilkan pembelajaran transformatif melalui stimulasi refleksi kritis (Choy dkk, 2014; Crasborn dkk, 2008; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Zeichner, 2009). Namun, Bloomfield et al.

(2004) mencatat bahwa karena kompleksitas pengajaran dan lingkungan pengalaman profesional, mencapai tujuan ini dapat menjadi masalah. Jadi model supervisi yang mengidentifikasi metode efektif untuk merangsang praktik reflektif dapat berkontribusi untuk mengurangi masalah yang disebabkan oleh lilitan ini.

### **8. Tantangan Pengawasan**

Peran supervisor sangat kompleks, membantu menjembatani kesenjangan yang ada antara pembelajaran teoretis di kampus dan realitas kelas (Harford & MacRuairc, 2008; Sim dkk, 2013; Zeichner, 2010). UAS bertugas menyelesaikan pelatihan oleh universitas, menyebarluaskan pengetahuan kursus kepada guru mentor, mengamati guru preservice di ruang kelas, memberikan umpan balik, menghasilkan refleksi, penghubung dengan universitas dan staf sekolah, mengelola masalah antara mentor dan mentee, dan menilai siswa. Keragaman yang saling berhubungan ini membuat usaha ini agak menantang.

Diakui bahwa administrasi pengawasan oleh penyedia ITE dipengaruhi oleh tantangan sumber daya (Burns dkk, 2016; Hays & Clements, 2011; Le Cornu & Ewing, 2008). Pengawasan guru prajabatan bersifat padat karya dan dilaksanakan di bawah kendali anggaran yang semakin ketat (Burns dkk, 2016; Hays & Clements, 2011; Le Cornu & Ewing, 2008). Universitas harus membayar guru pendamping dan UAS yang mendukung dan menilai guru prajabatan. Dari sisi sumber daya manusia, UAS ini harus berkualitas, guru yang berpengalaman, dan perguruan tinggi diharuskan mempekerjakan dalam jumlah yang cukup untuk memberikan pengawasan kepada semua siswanya. Pendidik guru mani Linda Darling-Hammond (2005) merefleksikan pentingnya sumber daya yang memadai untuk memungkinkan dukungan yang lebih besar kepada guru prajabatan dalam mendorong komitmen dan pertumbuhan mereka.

Dalam mengakui tantangan biaya penempatan pengalaman profesional, TEMAG (2014) mengacu pada: Kelas ataslaporan (Parlemen Australia, 2007), yang menyatakan bahwa kendala keuangan telah membuat universitas tidak memiliki pilihan selain mengurangi tingkat pengawasan yang ditawarkan kepada mahasiswa ITE mereka. Mengingat bahwa penelitian membuktikan pentingnya pengalaman profesional yang berkualitas (Rots dkk, 2007; White dkk, 2010), implikasi untuk tingkat pengawasan yang berkurang berpotensi menempatkan kualitas lulusan dalam risiko, karena para ahli ini diberikan lebih sedikit waktu. untuk mendukung guru prajabatan untuk mengembangkan seperangkat keterampilan kompleks yang diperlukan untuk mengajar di masa mereka pada pengalaman profesional.

## KESIMPULAN

Ada hubungan yang jelas antara peran penting yang dimainkan pendidikan dalam kemakmuran suatu bangsa dan tindakan konsekuensi oleh pemerintah untuk memastikan kualitas sistem pendidikan mereka. Dalam upaya meningkatkan pendidikan Australia melalui program ITE, Pemerintah telah meminta saran dari pakar industri dan tinjauan komprehensif atas pengalaman profesional telah dilakukan (Sim dkk, 2013; TEMAG, 2014). Namun, baik sumber daya yang telah dikembangkan sebagai hasil investigasi ini, maupun parameter yang ditetapkan oleh AITSL untuk memandu mentor dan supervisor tidak membahas kontribusi spesifik dan unik yang diberikan supervisor untuk pembelajaran tenaga kerja pengajar di masa depan.

Seluk-beluk peran mengajar dan kompleksitas serta tantangan pengawasan tempat kerja dibahas dengan baik dalam literatur (Peach dkk, 2014; Winchester-Seeto dkk, 2016), namun kontribusi yang diberikan pengawas untuk pembelajaran guru preservice tetap di bawah -diteorikan (Hays & Clements, 2011; Palmeri & Peter, 2019). Perlunya pengawasan yang berkualitas, yang diberikan oleh guru yang berpengalaman, untuk memandu perjalanan belajar peserta didik tidak boleh diremehkan. Mereka mungkin adalah kontributor yang paling diremehkan untuk pembelajaran guru prajabatan (Burns & Badiali, 2015), dan memahami bagaimana UAS bekerja dan dampaknya sangat penting dalam mendefinisikan peran ini.

Prioritas sekarang adalah membuat teori supervisi melalui penyelidikan kontribusi yang dirasakan oleh supervisor terhadap pembelajaran guru prajabatan, dari perspektif kedua pemangku kepentingan. Analisis ini akan memfasilitasi pengembangan model yang membantu universitas untuk mengartikulasikan tugas khusus UAS dan mengoptimalkan pelatihan mereka untuk memaksimalkan kualitas pemberian supervisi untuk generasi guru berikutnya. Cuenca meringkas ini dengan sempurna dengan mengatakan "dialog ... harus diambil sebagai panggilan untuk terus mengidentifikasi masalah dan mengatasinya [mereka] melalui lebih banyak dialog, konseptualisasi, dan investigasi" (2012, p. xiv).

## REFERENCES

- Allen, JM (2009). Menilai praktik daripada teori: Bagaimana guru pemula mengorientasikan kembali praktek dalam transisi dari universitas ke tempat kerja. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 25(5), 647-654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>

- Ambrosetti, A., Knight, BA & Dekkers, J. (2014). Memaksimalkan potensi pendampingan: Sebuah kerangka kerja untuk pendidikan guru pra-jabatan. *Mentoring & Bimbingan: Kemitraan dalam Pembelajaran*, 22(3), 224-239.
- Institut Pengajaran dan Kepemimpinan Sekolah Australia (2015). Standar akreditasi dan Prosedur.
- Institut Pengajaran dan Kepemimpinan Sekolah Australia (2017). Mengawasi guru prajabatan - program pelatihan online. <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/supervisingpre-service-teachers>
- Institut Pengajaran dan Kepemimpinan Sekolah Australia (2019). Pendidikan guru pemula: Laporan data 2019. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/research-evidence/itedata-report/2019/aitsl-ite-data-report-2019.pdf>
- Bates, AJ, Ramirez, L. & Drita, D. (2009). Menghubungkan supervisi universitas dan kritis refleksi: Mentoring dan modeling. *Guru Pendidik*, 44(2), 90-112.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Memahami identitas guru: Gambaran umum tentang isu-isu dalam literatur dan implikasi untuk pendidikan guru. *Jurnal Pendidikan Cambridge*, 39(2), 175-189.
- Belschak, FD & Den Hartog, DN (2009). Konsekuensi positif dan negatif umpan balik: Dampak pada emosi dan perilaku peran ekstra. *Psikologi Terapan*, 58(2), 274-303.
- Burung, L. & Hudson, P. (2015). Menyelidiki model pendampingan untuk pengajaran yang efektif. *Jurnal Efektivitas Mengajar dan Prestasi Belajar Siswa*, 2(2), 11-21. [http://webcontent.angelo.edu/flipbook/coe/College\\_of\\_Education/JTESA\\_WINTER\\_2015\\_A1/files/assets/basic-html/page-1.html#](http://webcontent.angelo.edu/flipbook/coe/College_of_Education/JTESA_WINTER_2015_A1/files/assets/basic-html/page-1.html#) [juga di
- Bloomfield, D. (2010). Emosi dan 'bertahan': Seorang guru pra-jabatan menavigasi pengalaman profesional. *Jurnal Pendidikan Guru Asia-Pasifik*, 38(3), 221-234.
- Bloomfield, D., Taylor, N. & Maxwell, TW (2004). Meningkatkan hubungan antara universitas dan sekolah melalui penelitian tindakan pada praktikum pengajaran. *Jurnal Pendidikan & Pelatihan Vokasi*, 56(3), 355-372. <https://doi.org/10.1080/13636820400200259>
- Boshuizen, HPA (2016). Mengajar sebagai regulasi dan berurusan dengan kompleksitas. *Ilmu Instruksional*, 44(3), 311-314.
- Brante, G. (2009). Pekerjaan multitasking dan sinkron: Kompleksitas dalam pekerjaan guru. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 25(3), 430-436.

- Britzman, DP (2003).Praktek membuat praktek: Sebuah studi kritis belajar untuk mengajar, edisi revisi. Universitas Negeri New York Press. <https://www.sunypress.edu/p-3821-practicemakes-practice.aspx>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P. & Louviere, J. (2013). Retensi dan atrisi guru: Pandangan guru karir awal.Jurnal Pendidikan Guru Australia, 38(3).
- Bullough, RV & Draper, RJ (2004). Memahami triad yang gagal.Jurnal Guru Pendidikan,55(5), 407-420.
- Luka bakar, RW, Jacobs, J. & Yendol-Hoppey, D. (2016). Sifat perubahan peran supervisor universitas dan fungsi supervisi guru prajabatan di era praktik yang kaya secara klinis.Aksi dalam Pendidikan Guru,38(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226203>
- Caballero, CL, Walker, A. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2011). Skala Kesiapan Kerja (SRG): Mengembangkan ukuran untuk menilai kesiapan kerja lulusan perguruan tinggi.Jurnal Pengajaran dan Pembelajaran untuk Kelayakan Kerja Lulusan,2(2), 41-54. <https://doi.org/10.21153/jtlge2011vol2no1art552>
- Choy, D., Wong, AFL, Goh, KC, & Ling Low, E. (2014). Pengalaman praktikum: Prapersepsi diri guru layanan tentang pertumbuhan profesional mereka.Inovasi dalam Pendidikan dan Pengajaran Internasional,51(5), 472-482. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.791552>
- Chur-Hansen, A. & Mclean, S. (2006). Tentang menjadi supervisor: Pentingnya umpan balik dan cara memberikannya.Psikiatry Australia,14(1), 67-71.
- Connell, R. (2013). Kaskade dan pendidikan neoliberal: Sebuah esai tentang agenda pasar dan konsekuensinya.Studi Kritis dalam Pendidikan,54(2), 99-112.
- Cooper, L., Orrell, J. & Bowden, M. (2010).Pembelajaran terintegrasi kerja: Panduan untuk efektif praktek. Routledge. <https://www.routledge.com/Work-Integrated-Learning-A-Guideto-Effective-Practice/Cooper-Orrell-Bowden/p/book/9780415556774>
- Corcoran, E. (1981). Kejutan transisi: Paradoks guru pemula.Jurnal Guru Pendidikan,32(3), 19-23.
- Cuenca, A. (2012).Mengawasi guru siswa: Masalah, perspektif, dan arah masa depan. Penerbit Sense.
- Curtin University (2019).Atribut lulusan Curtin. Inovasi Pembelajaran dan Pengajaran Pusat Keunggulan. [https://litec.curtin.edu.au/local/downloads/learning\\_teaching/tl\\_hanbook/tlbookchap2\\_2012.pdf](https://litec.curtin.edu.au/local/downloads/learning_teaching/tl_hanbook/tlbookchap2_2012.pdf)

- Daniel, GR, Auhl, G. & Hastings, W. (2013). Umpan balik dan refleksi kolaboratif untuk pertumbuhan profesional: Mempersiapkan guru pra-jabatan tahun pertama untuk berpartisipasi dalam komunitas praktik. *Jurnal Pendidikan Guru Asia-Pasifik*, 41(2), 159-172.
- Darling-Hammond, L. (2005). Mengajar sebagai sebuah profesi: Pelajaran dalam persiapan guru dan pengembangan profesional. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2006). Membangun pendidikan guru abad 21. *Jurnal dari Pendidikan Guru*, 57(3), 300-314.
- Graves, S. (2010). Mentoring guru pra-jabatan: Sebuah studi kasus. *Jurnal Australasia Awal Masa kanak-kanak*, 35(4), 14-20.
- Grudnoff, L. (2011). Memikirkan kembali praktikum: Keterbatasan dan kemungkinan. *Asia Pacific Jurnal Pendidikan Guru*, 39(3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Hardy, I. (2016). Untuk mendukung pembelajaran guru: Menentukan dan mengontekstualisasikan guru penyelidikan sebagai praktik profesional. *Jurnal Pendidikan Guru Asia-Pasifik*, 44(1), 4-19.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Melibatkan guru siswa dalam reflektif yang bermakna praktek. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 24(7), 1884-1892.
- Hays, J. & Clements, M. (2011). Pengawasan dalam pengalaman kerja untuk program pembelajaran. Konferensi Dunia ke-17 tentang Pendidikan Koperasi dan Pekerjaan yang Terintegrasi (WACE): Tantangan global bersejarah, Filadelfia, PA. [http://www.waceinc.org/philly2011/conference\\_proceedings/Refereed%20Papers/Australia/JAYHAY~1.PDF](http://www.waceinc.org/philly2011/conference_proceedings/Refereed%20Papers/Australia/JAYHAY~1.PDF)
- Hitz, R. (2008). Apakah profesi guru bisa dipercaya? *Phi Delta Kappan*, 89(10), 746-750.
- Hudson, P., Skamp, K. & Brooks, L. (2005). Pengembangan instrumen: Pendampingan untuk pengajaran sains dasar yang efektif. *Pendidikan sains*, 89(4), 657-674.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). Kerja emosional dari kepedulian dalam mengajar. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 22(1), 120-134.
- Joseph, D. (2019). "Mencoba untuk tetap bertahan": Pengajaran karir awal di lingkungan Australia. *Isu dalam Penelitian Pendidikan*, 29(2), 444-457.
- Keogh, J., Maguire, T. & O'Donoghue, J. (2015). Kesiapan kerja lulusan di tanggal 21 abad. Konferensi Pendidikan Tinggi dalam Transformasi, Dublin, Irlandia. (hal.385-395).
- Le Cornu, R. (2015). Komponen kunci dari pengalaman profesional yang efektif dalam pendidikan guru pemula di Australia. *Institut Pengajaran dan*

- Kepemimpinan Sekolah Australia. [https:// www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/key-components-of-effective-professional-experience-in-initial-teacher-education-in-australia](https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/key-components-of-effective-professional-experience-in-initial-teacher-education-in-australia)
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Rekonseptualisasi pengalaman profesional dalam prapendidikan guru layanan... merekonstruksi masa lalu untuk merangkul masa depan. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 24(7), 1799-1812.
- Le Maistre, C., Boudreau, S. & Paré, A. (2006). Mentor atau penilai? Membantu dan menilai pendatang baru untuk profesi. *Jurnal Pembelajaran Tempat Kerja*, 18(6), 344-354.
- Loughran, J. & Hamilton, ML (2016). Mengembangkan pemahaman guru pendidikan. Dalam J. Loughran & ML Hamilton (Eds.), *Buku Pegangan Internasional Pendidikan Guru: Volume 1* (hal. 3-22). Springer Singapura.
- Lyons, N. (2009). *Buku pegangan refleksi dan penyelidikan reflektif: Memetakan cara mengetahui untuk pertanyaan reflektif profesional. Peloncat*. <https://>
- (2017). (Kembali) beralih ke praktik dalam pendidikan guru: Pengetahuan yang terkandung dalam belajar mengajar. *Guru dan Pengajaran*, 23(1), 42-58.
- Mayer, D., Doecke, B., Ho, P., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Utara, S. & Walker-Gibbs, B. (2014). *Studi Pendidikan Guru dan Tenaga Kerja (LTEWS), Laporan Akhir. Persemakmuran Australia*. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30075036>
- Mpisi, A., Groenewald, E. & Barnett, E. (2020). Mengalami 'keberbedaan': Guru perjalanan pendidik dengan guru pra-jabatan tahun pertama. *Masalah dalam Penelitian Pendidikan*, 30(2), 573-592. <http://www.iier.org.au/iier30/mpisi.pdf> Universitas Murdoch (2019). *Atribut lulusan di Universitas Murdoch*.
- Nicol, DJ & Macfarlane-Dick, D. (2006). Penilaian formatif dan pengaturan diri pembelajaran: Sebuah model dan tujuh prinsip praktik umpan balik yang baik. *Studi di Pendidikan Tinggi*, 31(2), 199-218.
- Nielsen, W., Juanjo, M., Clarke, A., O'Shea, S., Hoban, G. & Collins, J. (2017). Australia guru pembimbing: Motivator dan tantangan untuk menginformasikan pembelajaran profesional. *Jurnal Pendidikan Guru Asia-Pasifik*, 45(4), 346-368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1304527>
- Gallchóir, C., O'Flaherty, J. & Hinchion, C. (2019). Guru yang bekerja sama saya dan saya: Bagaimana bimbingan cerita guru pra-jabatan selama penempatan sekolah. *Jurnal Pendidikan untuk Pengajaran*, 45(4), 373-388.

- OECD (Organisasi untuk Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan) (2016). PISA 2015 Hasil (Volume I): Keunggulan dan kesetaraan dalam pendidikan. Paris: Penerbitan OECD.
- OECD (Organisasi untuk Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan) (2019). Program untuk Penilaian Pelajar Internasional (PISA): Hasil dari PISA 2018 - Australia.
- Palmeri, AB & Peter, JA (2019). Konstruksi yang digabungkan: Mengurai edukatif dan fungsi evaluatif supervisi guru prajabatan. *Jurnal Pengawasan Pendidikan*, 2(2), 67-82.
- Parlemen Australia (2007). Top of the class: Laporan penyelidikan ke dalam pendidikan guru. [3.5 MB] [https://www.aph.gov.au/parliamentary\\_business/committees/house\\_of\\_representatives\\_committees?url=evt/teacheduc/report.htm](https://www.aph.gov.au/parliamentary_business/committees/house_of_representatives_committees?url=evt/teacheduc/report.htm)
- Patrick, R. (2013). "Jangan mengguncang perahu": Mentor dan guru pra-jabatan yang saling bertentangan narasi pengalaman profesional. *Peneliti Pendidikan Australia*, 40, 207-226
- Peach, D., Ruinard, D. & Webb, F. (2014). Umpan balik tentang kinerja siswa di tempat kerja: Peran pengawas tempat kerja. *Jurnal Pendidikan Koperasi Asia-Pasifik*, 15(3), 241-252.
- Polikoff, MS, Desimone, LM, Porter, AC & Hochberg, ED (2015). kebijakan mentor dan kualitas pendampingan. *Jurnal Sekolah dasar*, 116(1), 76-102. <https://doi.org/10.1086/683134>
- Prikshat, V., Kumar, S. & Nankervis, A. (2019). Kompetensi terintegrasi kesiapan kerja model: Konseptualisasi dan pengembangan skala. *Pendidikan + Pelatihan*, 61(5), 568-589.
- Roberts, A. (1999). Mentor Homer: Tugas dipenuhi atau disalahartikan?
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Pendidikan guru, lulusan komitmen mengajar dan masuk ke dalam profesi guru. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*, 23(5), 543-556.
- UNESCO (Organisasi Ilmu Pengetahuan dan Kebudayaan Pendidikan Perserikatan Bangsa-Bangsa) (2019). Masa depan pendidikan. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>
- Universitas Australia Barat (2019). Atribut pascasarjana. [diverifikasi 31 Mei 2021]
- Vaughan, B. (2014). Kualitas supervisi/pendampingan yang dilaporkan siswa dalam Pekerjaan Pembelajaran Terpadu. Dalam K. Moore, (Ed.), *Work Integrated Learning: Membangun Kapasitas - Prosiding Konferensi Nasional ACEN 2014* (hal.185-189). Tweed Heads, 1-3 Oktober. Jaringan Pendidikan Kolaboratif Australia.



- [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/17458/228219\\_162325\\_2014-ACEN-Conference-Full-Proceedings.pdf](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/17458/228219_162325_2014-ACEN-Conference-Full-Proceedings.pdf)
- Walker, R., Oliver, R. & Mackenzie, R. (2020). Wawancara dengan siswa sekolah menengah: Persepsi umpan balik. *Isu dalam Penelitian Pendidikan*, 30(4), 1576-1595.
- Barat, A. (2016). Kerangka kerja untuk mengkonseptualisasikan model pendampingan dalam pendidikan pengaturan. *Jurnal Internasional Kepemimpinan dan Perubahan*, 4(1), 23-29.
- Putih, S., Bloomfield, D. & Le Cornu, R. (2010). Pengalaman profesional di zaman baru: Isu dan tanggapan terhadap lanskap pendidikan yang berubah. *Jurnal Pendidikan Guru Asia-Pasifik*, 38(3), 181-193.
- Winchester-Seeto, T., Rowe, A. & Mackaway, J. (2016). Berbagi beban: Memahami peran akademisi dan supervisor tuan rumah dalam pembelajaran yang terintegrasi dengan pekerjaan. *Jurnal Pendidikan Koperasi Asia-Pasifik*, 17(2), 101-118. [https://www.ijwil.org/files/APJCE\\_17\\_2\\_101\\_118.pdf](https://www.ijwil.org/files/APJCE_17_2_101_118.pdf)
- Yorke, M. (2003). Penilaian formatif dalam pendidikan tinggi: Bergerak menuju teori dan peningkatan praktik pedagogik. *Pendidikan yang lebih tinggi*, 45(4), 477-501.
- Yorke, M. (2011). Pembelajaran yang melibatkan pekerjaan: Menuju perubahan paradigma dalam penilaian. *Kualitas di Pendidikan Tinggi*, 17(1), 117-130.
- Zeichner, K. (2010). Memikirkan kembali hubungan antara kursus kampus dan lapangan pengalaman di perguruan tinggi dan Pendidikan Guru Berbasis Universitas. *Jurnal Pendidikan Guru*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>