

BAB I PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Kepemimpinan sekolah merupakan kunci keberhasilan sekolah (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013: 63). Sekolah yang berkualitas dipimpin oleh kepala sekolah yang baik, sementara sekolah yang gagal, dipimpin oleh kepala sekolah yang lemah (Leithwood & Riehl, 2003: 1). Leithwood & Riehl (2003: 2) menambahkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah menduduki tempat kedua terpenting setelah pembelajaran di kelas. Tanpa kepala sekolah yang berkualitas, akan sulit bagi peserta didik untuk mendapatkan proses pembelajaran yang efektif (Briggs, Davis, & Rhines Cheney, 2012: 1). Stoll, Fink and Earl (2002: 167) menambahkan bahwa kepemimpinan yang baik secara berkesinambungan tidak hanya dapat membuat nilai peserta didik meningkat namun juga dapat mempertahankan kelangsungan peningkatan mutu pembelajaran secara berkesinambungan. Bahkan menurut Bass (1997) kepemimpinan dianggap sebagai satu-satunya faktor terpenting dalam keberhasilan atau kegagalan suatu organisasi (Hoy and Miskel, 2013: 13).

Mengingat peran kepala sekolah begitu penting, penyiapan kepala sekolah sejak awal perlu menjadi fokus perhatian pemangku kepentingan. Orr and Orphanos (2010: 19) menemukan bahwa penyiapan kepala sekolah yang berkualitas akan memberikan pengaruh positif pada peningkatan mutu sekolah dan iklim sekolah. Penelitian ini diperkuat dengan berbagai penelitian yang menegaskan bahwa kepala sekolah yang disiapkan dengan baik memiliki dampak yang signifikan terhadap peningkatan prestasi siswa (Waters, Marzano, & McNulty, 2003: 3; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004: 5; Cowie & Crawford, 2008: 688; Barber, Whelan, & Clark, 2010: 28; Valentine & Prater, 2011: 17; dan Pina, Cabrel, & Alves, 2015: 954). Namun sayangnya, beberapa peneliti masih mempertanyakan program penyiapan kepala sekolah untuk menghasilkan kepala sekolah yang lebih baik (Murphy, 2002: 177; Levine, 2005: 12; Darling-Hammond et al., 2007: 13; Cowie and Crawford, 2008: 684; dan Wildy and Clarke, 2008: 729).

Beberapa kritik disampaikan terhadap program penyiapan kepala sekolah. Program penyiapan kepala sekolah cenderung mengisolasi program kepemimpinan dari komunitas yang lebih luas (Levine, 2005: 11), sebagaimana hasil dari dua survey nasional di *United States* tahun 2003 dan 2006 yang menyatakan bahwa 2/3 kepala sekolah merasakan bahwa program penyiapan kepala sekolah terlepas dari realitas dan tidak menyiapkan mereka untuk menjadi pemimpin pembelajaran yang efektif (Hernandez et al., 2012: 11; Lynch 2012: 41).

Hal senada diungkapkan oleh Levine (2005) yang melakukan penelitian selama empat tahun di Amerika Serikat dengan studi kasus terhadap 25 program kepemimpinan sekolah serta penelitian-penelitian evaluasi program penyiapan kepala sekolah lainnya. Levine (2005: 37) menyimpulkan bahwa terlalu sedikit program yang mampu menghubungkan teori dan praktik (Hale & Moorman, 2003: 4; Hess & Kelly, 2005: 3; Levine 2005: 37). Penelitian-penelitian ini menemukan bahwa mata diklat tidak diurutkan dan tidak terorganisasikan dengan baik sehingga tidak mampu memberi tahapan belajar yang baik (*Scaffolded Learning*) dan hubungan antara pengalaman *off-the-job* dan *on-the-job training* (Hale & Moorman, 2003: 1; Hess & Kelly, 2005: 20).

Masalah yang serupa ditemukan pada diklat Program Penyiapan Calon Kepala Sekolah (PPCKS) di Indonesia. Berdasarkan penelitian evaluasi the *Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership* (ACDP) tahun 2006, ditemukan bahwa pelaksanaan mentoring kepada calon kepala sekolah pada tahap *On-the-Job Learning* (OJL) belum optimal. Hal ini dikarenakan mereka tidak pernah menerima pelatihan tentang mentoring calon kepala sekolah. Tidak banyak hal yang spesifik ditemukan pada penelitian ACDP tersebut terkait keterlibatan mentor dalam membimbing Calon Kepala Sekolah (CKS) karena tujuan penelitian ACDP tidak hanya untuk mengkaji tahap OJL tapi seluruh rangkaian PPCKS. Namun, di akhir penelitian, salah satu rekomendasi dari penelitian ACDP ini adalah memberikan pelatihan pada kepala sekolah mentor.

Selain tindak-lanjut dari riset ACDP, untuk menemukan bukti/data bahwa pelaksanaan mentoring kepala sekolah memang belum optimal dan untuk mengidentifikasi keterampilan mentoring mana yang masih perlu ditingkatkan

dilakukan studi pendahuluan.

Studi pendahuluan awal menemukan bahwa keinginan mentor untuk membantu calon kepala sekolah mengerjakan penugasan OJL sangat besar. Mentor memfasilitasi dan mendukung semua kebutuhan calon kepala sekolah sampai mau menanda-tangani apa saja yang harus mereka tanda tangani. Salah satu calon kepala sekolah mengutip perkataan kepala sekolah mentornya, “Laksanakan aja tugas OJLnya bu, apa yang diperlukan saya fasilitasi, semua dokumen yang diperlukan di sekolah silahkan dipelajari, itu aja yang kita punya, nanti kalo ibu perlu tekan saya, saya akan tekan.” Namun, sebagian besar responden SD merasa kurang puas terhadap layanan mentoring kepala sekolah karena mentor kurang memahami substansi pengelolaan 8 SNP, dokumen administrasi kurang lengkap, dan ada kepala sekolah yang mengepalai 2 (dua) sekolah sehingga terlalu sibuk untuk melakukan pembinaan terhadap mentee. Lebih lanjut berdasarkan hasil wawancara, keterampilan bertanya dan memberikan umpan balik secara konstruktif juga belum optimal dilakukan, sedangkan keterampilan mendengarkan dianggap baik oleh semua responden SD.

Selain temuan tersebut, terdapat 2 (dua) responden yang menyatakan puas terhadap layanan mentor. Hal ini disebabkan mentor memahami pengelolaan sekolah, dokumen administrasi tersedia dan mentor dapat memberikan pembimbingan yang dibutuhkan mentee. Hasil identifikasi lebih lanjut dari kedua responden ini bahwa kedua mentor telah mengikuti pelatihan penguatan kepala sekolah.

Penelitian awal ini menemukan bahwa terdapat ketidakpuasan calon kepala sekolah terhadap layanan kepala sekolah mentor dan penyebab ketidakpuasan telah diuraikan di atas, namun belum banyak informasi secara spesifik tentang keterampilan apa yang harus ditingkatkan dari kepala sekolah mentor agar layanan mentoring dapat lebih baik dan calon kepala sekolah dapat belajar secara optimal dengan pendampingan dari kepala sekolah sebagai mentor. Oleh karena itu dilakukan studi pendahuluan lanjutan yang bertujuan untuk mengidentifikasi keterampilan mentoring/coaching mana yang perlu ditingkatkan dari kepala sekolah mentor. Studi lanjutan ini dilakukan dengan menyebarkan

kuesioner dengan 33 (tiga puluh tiga) item keterampilan mentoring/coaching berdasarkan buku dari van Nieuwerburgh (2017), dan melakukan FGD untuk mengonfirmasi dan menggali hasil kuesioner. Penelitian ini menggunakan responden dari salah satu kabupaten di Jawa Timur yang terdiri dari kepala sekolah, guru/Calon Kepala Sekolah (CKS), dan Pengawas Sekolah (PS). Responden kepala sekolah adalah Kepala Sekolah (KS) dari SDN di kabupaten tersebut (445 KS), pengawas pembinanya (33 PS), dan guru/CKS dari masing-masing KS (1002). Hasil dari penelitian kedua ini mendukung sekaligus menambah temuan dari studi pendahuluan awal bahwa keterampilan mentoring/coaching yang perlu ditingkatkan adalah 1. Keterampilan kunci terdiri dari keterampilan mendengarkan, bertanya, memparafrase, dan menyimpulkan; 2. Kerangka Percakapan terdiri dari keterampilan merumuskan tujuan, memetakan realita dan akar masalah; 3. Coaching dengan Hati yaitu tidak cepat menghakimi.

Berdasarkan rekomendasi dari responden, mentor memerlukan penyamaan persepsi dan diklat untuk melatih keterampilan mentoring/coaching karena mentor yang tidak dilatih cenderung akan menghadapi kesulitan dalam menjalankan perannya sebagai mentor (Hobson and Malderez, 2013: 214). Pelatihan yang mendalam untuk praktik mentoring/coaching bertujuan untuk meningkatkan keterampilan mendengarkan, bertanya, mengomunikasikan hal-hal positif, dan memberikan umpan balik secara konstruktif pada lingkungan yang reflektif, konfidensial dan nyaman (Cheliotis & Reilly, 2010: 33).

Jika pelatihan kepala sekolah mentor tidak dilakukan maka alokasi jam diklat OJL yaitu 200 JP dan merupakan alokasi waktu diklat terbanyak jika dibandingkan dengan pembelajaran IN-1 dan IN-2 (total 100 jam), maka pembelajaran OJL akan kurang maksimal sehingga hasil PPCKS ini juga akan kurang optimal. Padahal, berdasarkan ulasan riset yang telah dipaparkan sebelumnya bahwa penyiapan calon kepala sekolah sangat penting untuk keberhasilan kepemimpinan sekolah. Peserta akan kehilangan kesempatan untuk belajar dari sumber belajar (mentor) yang seharusnya telah banyak makan “asam garam” kepemimpinan dan manajerial. Pengalaman empirik akan kurang maksimal didapatkan karena tidak adanya bimbingan dari mentor, padahal umpan balik dan

mentoring kepala sekolah sangat menentukan keberhasilan peserta diklat PPCKS.

Asumsi ini didukung oleh berbagai penelitian seperti Brashear, Ballenger, Boles, and Barksdale (2006) pada Leavitt (2011: 5) bahwa mentor dapat meningkatkan kinerja mentee; Aust, Newberry, O'Brian & Thomas (2005); Bullock (2004) pada Dorner & Kumar (2017: 283) bahwa kolaborasi antara mentor dan mentee yang didukung oleh teknologi ditemukan efektif untuk peningkatan pembelajaran mentee. Jika diklat tidak maksimal maka kesiapan peserta saat mereka diangkat menjadi kepala sekolah akan kurang maksimal. Kurangnya bimbingan oleh kepala sekolah mentor pada mereka di diklat PPCKS akan menyebabkan keterlambatan penguasaan keterampilan tertentu yang seharusnya mereka dapatkan saat OJL. Hal ini memengaruhi proses perubahan yang akan terjadi di sekolah yang mereka pimpin. Ujung akhirnya akan mempengaruhi percepatan peningkatan prestasi peserta didik di sekolah masing-masing.

Berdasarkan uraian masalah di atas, ditemukan beberapa masalah pada mentoring kepala sekolah yaitu 1) belum adanya penyamaan persepsi antara mentor dan calon kepala sekolah tentang tugas kepala sekolah sebagai seorang mentor. 2) kurangnya pemahaman tentang penugasan OJL dan peran mentor dalam membimbing calon kepala sekolah melaksanakan tugas OJL. 3) kurangnya pengetahuan kepala sekolah mentor tentang tugas kepala sekolah dan pengelolaan 8 SNP yang ada di sekolah. 4) kurangnya keterampilan kepala sekolah mentor dalam melaksanakan coaching penyelesaian masalah pembelajaran. 5) tingginya tingkat kesibukan kepala sekolah mentor sehingga perlu diklat yang fleksibel dalam hal waktu. Empat dari kelima masalah yaitu masalah 1, 2, 4, 5 ini akan diatasi dengan mengembangkan diklat mentoring/coaching yang menggunakan model EL kaffah dengan model *delivery* moda kombinasi.

Belum ada kajian penelitian khusus/spesifik tentang model *Experiential Learning (EL) Kaffah* karena kata kaffah yang berasal dari bahasa Arab sengaja disematkan pada model pembelajaran berbasis pengalaman sebagai wujud pengganti/keterwakilan berbagai kata/teori/penelitian yang digunakan untuk pengembangan alur/siklus dari *EL Kolb* (1984). Oleh karena teori/penelitian yang digunakan adalah *EL* dan model *delivery* adalah moda kombinasi, di bawah ini

disampaikan kajian penelitian tentang keberhasilan dari teori terkait.

Menurut Egbert and Mertins (2010: 60) dan Austin and Rust (2015: 150) bahwa *EL* lebih efektif dibandingkan jenis pelatihan lainnya karena *EL* meningkatkan motivasi untuk belajar dan mempertahankan pengetahuan peserta lebih lama dengan cara membuat peserta terlibat dalam proses pembelajaran secara aktif. Pendapat ini diperkuat oleh Gosen dan Washbush (2004: 279) yang meneliti tentang keefektifan *EL* yang mengindikasikan efek positif dari metode pembelajaran ini. Bansal (2014: 18) menambahkan bahwa kemampuan pembelajar dalam memecahkan masalah mengalami kenaikan dengan strategi *EL* dibandingkan dengan strategi mengajar yang tradisional. Zlotkowski (1996: 5) menyarankan bahwa pengalaman praktis secara langsung merupakan cara terbaik bagi pembelajar untuk menghadapi situasi yang kompleks. Lebih lanjut Abele, Wennermer & Eichhorn (2010: 239) pada studinya terhadap materi manajemen operasional menyatakan bahwa rata-rata kemampuan mengingat setelah 3 bulan belajar berbasis pengalaman (*EL*) adalah sebanyak 65 persen dibandingkan dengan hanya mendengarkan (ceramah: sekitar 10 persen) atau melihat (selama seminar sekitar 32 persen).

Pendekatan pembelajaran pada model pembelajaran *EL* menggunakan konstruktivisme karena program mentoring dengan gaya konstruktivis telah diteliti sebagai program yang *developmental* (Wildman, Magliaro, Niles & Niles, 1992: 210; Furlong, 1995: 227; Richter, Kunter & Ludtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013: 171). Konstruktivisme akan dimediasi oleh pengajar agar tujuan pembelajaran dapat tercapai, seperti penelitian yang dilakukan oleh Mercer and Sams (2006: 515) terhadap program intervensi, "*Thinking Together*". Temuan penelitian ini menegaskan bahwa aktivitas kolaborasi yang dimediasi guru dapat memudahkan pembelajar mengkonstruksi jawaban secara bersama.

Selain keberhasilan *EL* di atas, *EL* yang sangat populer digunakan di pendidikan dan pelatihan yaitu *EL* dengan Siklus Kolb, menuai berbagai kritikan. Kritikan tersebut antara lain *EL* Kolb dianggap terlalu sederhana (Jarvis, 1987: 92; Moon, 2001a: 06), menyerupai rumus/formula (Marsick dan Watkins, 1990: 32); mengabaikan konteks pembelajaran secara sosial, sejarah dan budaya; dianggap

terlalu individualistik dan psikologis (Fenwick, 2003: 3); lingkungan sosial tidak menjadi bagian dari konstruksi pengetahuan (Fenwick, 2000: 250); kurangnya penekanan pada pentingnya refleksi untuk pembelajaran dan pengembangan; dan tidak menggunakan hati/emosi, fisik, dan konteks (Jowitt, 2012: 225). Oleh karena itu, untuk lebih mengoptimalkan *EL* dalam meningkatkan kepala sekolah mentor, semua kritikan tersebut akan diolah menjadi suatu model pembelajaran yang disebut *EL Kaffah*, yang melibatkan tidak hanya pikiran, tapi juga hati, fisik, dan konteks. Selain itu, refleksi akan diperbanyak, konstruksi pemahaman tidak hanya dilakukan secara individu, tapi juga kelompok dengan melibatkan konteks sekolah, dan pemanfaatan umpan balik/penguatan untuk *scaffolding* keterampilan kepala sekolah mentor.

Kelebihan *EL Kaffah* dibandingkan dengan *EL Kolb* adalah *EL Kaffah* mengharmonisasi kritikan terhadap *EL Kolb* ke dalam sintak-sintak *EL Kolb*, dengan menerapkan konstruksi individu dan sosial, pelibatan hati/emosi, fisik, pikiran dan konteks, dan penambahan frekuensi refleksi di setiap mata diklat. Selain itu, model *EL Kaffah* juga mengoptimalkan peran pengajar dalam pemberian penguatan/umpan balik kepada peserta diklat.

Dengan mempertimbangkan kesibukan kepala sekolah mentor yang cukup tinggi, efisiensi biaya, tahap awal (transisi) pengenalan diklat *online*, dan kemampuan *IT* kepala sekolah yang terlalu variatif, maka moda pelatihan yang dilaksanakan adalah diklat dengan moda daring kombinasi atau *Blended Learning* (BL). Graham (2005: 05) mengatakan bahwa BL dapat meningkatkan pemahaman pembelajar dibandingkan dengan pembelajaran *online* atau tradisional. Riset menunjukkan bahwa level kepuasan pembelajar dapat ditingkatkan dengan menggunakan BL (Oh & Park, 2009: 334; Songkram, 2012: 960). Banyak peneliti setuju bahwa BL adalah metode yang paling sesuai untuk strategi pembelajaran (Khlaisang & Koraneekij, 2012: 126 dan Songkram, 2012: 960). Lebih lanjut Clifford & Thrope (2007: 46) menyatakan bahwa *BL* merupakan kunci sukses bagi pembelajaran berbasis pekerjaan. Jadi jika *BL* menggunakan pendekatan *EL* merupakan kombinasi yang sesuai. *BL* dengan pendekatan yang beragam lebih fleksibel dan efisien, oleh karena itu membuat orang dewasa dapat belajar dengan

lebih efektif (Yuen, 2010: 4; Zhao & Yang, 2011: 301; Gao, 2012: 243). Hubackova & Semradova (2016: 557) menambahkan bahwa bahwa BL tidak hanya dapat diterima, tapi disukai oleh peserta. Lebih lanjut, McCutcheon, O'Halloran & Lohan (2017: 32) meneliti dan mendapatkan hasil yang menyatakan bahwa *BL* menambahkan nilai pedagogis jika dibandingkan dengan pembelajaran *online* untuk keterampilan melakukan supervisi klinis bagi perawat. Kedua penelitian itu diperkuat oleh Wai dan Kok Seng (2013: 39) yang melakukan studi kasus terhadap 120 mahasiswa jurusan bisnis pada universitas swasta dengan menggunakan kuesioner yang bertujuan untuk menilai keefektifan dan efisiensi *BL* dengan menggunakan analisis jalur. Hasil dari studi empiris tersebut menyatakan bahwa *BL* meningkatkan pengalaman pembelajaran dan hasil belajar mahasiswa.

Hal terakhir yang memperkuat dikembangkannya model pembelajaran *EL Kaffah* adalah adanya pemahaman yang sama dengan para pengambil keputusan di LPPKSPS bahwa pengembangan model pembelajaran ini memang benar diperlukan untuk meningkatkan layanan, output dan outcome dari PPCKS serta meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor.

B. Rumusan Masalah

Rumusan masalah dari penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Bagaimanakah kondisi terkini keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS?
2. Apakah model *EL Kaffah* layak untuk meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS?
3. Apakah model *EL Kaffah* efektif untuk meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS?

C. Tujuan Penelitian

Tujuan penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Mengkaji potret kondisi terkini keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS.
2. Menguji kelayakan model *EL Kaffah* sehingga dapat meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS.
3. Menguji keefektifan model *EL Kaffah* sehingga dapat meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS.

D. Manfaat Penelitian

Manfaat penelitian dijabarkan menjadi dua bagian yaitu manfaat teoretis dan praktis, sebagai berikut.

1. Manfaat Teoretis

Hasil penelitian dan pengembangan produk model *EL Kaffah* diharapkan dapat bermanfaat:

- a. Memberikan sumbangan pemikiran terkait *Experiential Learning (EL)* dan mentoring/coaching, khususnya dalam peningkatan keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS.
- b. Memberikan sumbangan ilmiah terkait *EL* dengan hadirnya model *EL Kaffah* yang merupakan pengembangan dari model *EL Kolb*.
- c. Menjadi salah satu referensi penelitian atau pengembangan terkait *EL* dan mentoring/coaching, serta menjadi bahan kajian lebih lanjut.

2. Manfaat Praktis

Model *EL Kaffah* diharapkan dapat menjadi model *EL* yang memberikan kontribusi dalam peningkatan keterampilan kepala sekolah mentor dalam melakukan mentoring dan coaching kepada calon kepala sekolah. Jika pelatihan kepala sekolah mentor tidak dilakukan maka alokasi jam diklat *OJL* sebagai pengalaman empirik, dengan alokasi waktu diklat terbanyak yaitu 200 JP, akan kurang maksimal. Peserta akan kehilangan kesempatan belajar dari sumber belajar (mentor) yang telah banyak makan “asam garam” kepemimpinan dan manajerial secara optimal. Oleh karena itu manfaat praktis yang diharapkan dengan hadirnya produk model *EL Kaffah* adalah:

- a. Meningkatnya keterampilan kepala sekolah mentor PPCKS,
- b. Meningkatnya kualitas diklat PPCKS,
- c. Meningkatnya kualitas dan kesiapan calon kepala sekolah dengan hadirnya kepala sekolah mentor PPCKS yang berkualitas.

E. Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

Di bawah ini diuraikan asumsi penelitian dan keterbatasan pengembangan, sebagai berikut.

1. Asumsi Penelitian

Pengembangan produk ini berdasarkan pada asumsi pengembangan sebagai berikut:

- a. Kepemimpinan sekolah merupakan kunci keberhasilan sekolah (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013: 62). Sekolah yang berkualitas dipimpin oleh kepala sekolah yang baik, sementara sekolah yang gagal, dipimpin oleh kepala sekolah yang lemah (Leithwood and Riehl: 2003: 5).
- b. Penyiapan kepala sekolah yang berkualitas akan memberikan pengaruh positif pada peningkatan mutu sekolah dan iklim sekolah (Orr & Orphanos: 2010: 18).
- c. *EL* merupakan suatu proses yang menciptakan pengetahuan melalui transformasi pengalaman (Kolb, 1984: 41). Pengalaman saja tidak memadai untuk membuat peserta diklat belajar. Pengalaman harus dilengkapi dengan

tahapan pembelajaran *EL* yang perlu didampingi atau difasilitasi oleh mentor.

- d. Dengan mempertimbangkan kesibukan kepala sekolah mentor yang cukup tinggi, efisiensi biaya, tahap awal (transisi) pengenalan diklat *online*, dan kemampuan *IT* kepala sekolah yang terlalu variatif, maka model delivery diklat yang sesuai adalah moda kombinasi atau *Blended Learning (BL)*.

Berdasarkan uraian tentang *EL* dan seluruh kritik terhadap siklus *EL*, maka desain model pembelajaran *EL* Kaffah yang akan digunakan tetap menggunakan siklus *EL* Kolb dengan optimalisasi kegiatan refleksi dan diperkaya dengan umpan balik dari pengajar diklat. Selain itu, model pembelajaran *EL* Kaffah mengaplikasikan pembelajaran yang melibatkan tidak hanya pikiran, tapi juga hati, fisik, dan konteks peserta diklat. Selain itu, konstruksi pengetahuan tidak hanya dilakukan secara individu tapi juga secara berkelompok.

2. Keterbatasan Pengembangan

Keterbatasan pengembangan produk ini adalah sebagai berikut.

- a. Akses *LMS* hanya bisa digunakan jika peserta memiliki jaringan internet yang memadai, sehingga daerah yang tidak memiliki koneksi internet belum bisa menggunakan *LMS EL* Kaffah.
- b. Peserta yang dapat mengikuti diklat mentoring adalah kepala sekolah mentor PCKS yang “melek” *IT* (minimal keterampilan dasar menggunakan komputer) agar tidak kesulitan dengan teknis pengoperasian *Learning Management System (LMS)* pada diklat mentoring. Namun hal ini dapat dimitigasi dengan memberdayakan staf/asisten yang ‘melek’ *IT* untuk membantu memanfaatkan fitur-fitur aplikasi *online* pada *LMS*. Sementara, pembelajaran *online* tetap dilakukan oleh peserta yang bersangkutan.
- c. Model coaching pada video hanya satu model dengan contoh keterampilan coaching berdurasi sangat singkat, sehingga peserta diharapkan dapat belajar berlatih dengan model-model coach yang lain.