Populis: Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik
P-ISSN: 1907-9893 | E-ISSN: 3090-7047
Volume 18 No. 1 | November 2023
https://ojs3.unpatti.ac.id/index.php/populis/index

RESEARCH ARTICLE OPEN ACCESS

Transformasi Pengembangan Kapasitas Guru: Dari Cascade Model ke Pelatihan Berbasis Sekolah di Kota Ambon

Teacher Capacity Development Transformation: From Cascade Model to School-Based Training in Ambon City

https://doi.org/10.30598/populis.18.1.126-146

Ince Mulyadi Ilyas[1*], Fatima Suatrat[2], Rais Rahman Haulussy[3]
[1]Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Pattimura, Ambon 97233, Indonesia
[2]Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Pattimura, Ambon 97233, Indonesia
[3]Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Pattimura, Ambon 97233, Indonesia
*yadimulilyaz@gmail.com

Abstract

Teacher capacity development is a crucial aspect of improving the quality of education, but the model used can affect its effectiveness. This study analyzes the transformation of teacher capacity development in Ambon City from the cascade model approach to school-based training. The cascade model, which has been commonly applied, tends to experience material dilution during the delivery process and fails to fully meet the needs for improving teacher capacity. This model also limits the definition of capacity and its target beneficiaries. To address these limitations, this study proposes an expanded capacity development model, including continuous school-based training for all teachers, incremental training, and regular training for trainers and school principals. The study employs a qualitative approach with data collection techniques through in-depth interviews, observations, and document analysis. The findings show that the school-based approach is more effective in comprehensively improving teacher competence compared to the cascade model. This study contributes to the academic discourse on the best strategies for teacher capacity development in Indonesia, particularly in Ambon City. It also provides valuable insights for stakeholders in similar contexts. Therefore, the policy recommendations from this study can serve as a reference for the development of social sciences and humanities, particularly in designing more inclusive and sustainable education policies.

Keywords: *Teacher Capacity Development, Cascade Model, School-Based Training, Teacher Competence, Sustainable Education*

Info Artikel
Naskah diterima: *08/01/2023*
Revisi terakhir: *17/02/2023*
Disetujui: *21/02/2023*

Copyright © by the Authors

This work is licensed under Creative Commons Attribution License 4.0 CC-BY International license

PENDAHULUAN

Peningkatan kapasitas guru sebagai elemen fundamental dalam penguatan sistem pendidikan, terutama dalam menghadapi dinamika kurikulum dan perkembangan pedagogi. Namun, implementasi model pelatihan yang digunakan dalam pengembangan profesional guru masih menjadi tantangan. Di Kota Ambon, pendekatan cascade model telah lama diterapkan sebagai strategi utama dalam peningkatan kapasitas guru. Model ini mengandalkan pelatihan berjenjang, di mana sejumlah kecil guru diberikan pelatihan terlebih dahulu, kemudian mereka bertugas untuk melatih rekan-rekannya di tingkat sekolah. Sayangnya, pendekatan ini kerap mengalami kendala dalam transfer pengetahuan yang efektif. Seiring berjalannya proses, materi pelatihan mengalami penyusutan, pemahaman

peserta menjadi beragam, dan efektivitas pelatihan berkurang (Erlangga, 2022; Meyer et al., 2019). Akibatnya, peningkatan kapasitas yang diharapkan tidak sepenuhnya tercapai. Persoalan ini menjadi penting untuk dibahas karena berkaitan langsung dengan kualitas pengajaran yang diberikan kepada siswa dan, pada akhirnya, dengan mutu pendidikan secara keseluruhan (Graham et al., 2020; Yip et al., 2019).

Beberapa penelitian sebelumnya telah membahas efektivitas berbagai model pelatihan guru dalam berbagai konteks. Sancar et al. (2021) dan Sims & Fletcher-Wood (2021) menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru yang efektif harus berbasis pada konteks sekolah dan berorientasi pada praktik nyata di dalam kelas. Demikian pula, Claramita et al. (2019) menegaskan bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan dan berbasis komunitas memiliki dampak lebih besar terhadap peningkatan kompetensi dibandingkan dengan pelatihan yang bersifat satu arah atau berjenjang. Lebih lanjut, Bascopé et al. (2019) mengungkapkan bahwa efektivitas pelatihan guru sangat bergantung pada kesinambungan dan keterlibatan langsung dalam praktik pengajaran sehari-hari. Hal ini diperkuat oleh temuan Ghiroldi et al. (2020) dan Pedrini et al. (2022), yang menekankan bahwa pendekatan berbasis sekolah lebih memungkinkan guru untuk menginternalisasi keterampilan baru karena mereka dapat langsung mengaplikasikannya di dalam kelas dengan dukungan dari sesama rekan kerja dan manajemen sekolah.

Sementara itu, di Indonesia, kajian tentang model pelatihan guru masih menunjukkan ketimpangan dalam implementasi. Reza & Syahrani (2021) dan Wahyudi (2021) menemukan bahwa sebagian besar pelatihan guru di Indonesia masih bersifat seminaris dan kurang memberikan dampak jangka panjang terhadap keterampilan mengajar. Imran et al. (2020) mengidentifikasi bahwa meskipun cascade model telah diterapkan di banyak daerah, efektivitasnya dalam meningkatkan kualitas pembelajaran masih dipertanyakan karena kurangnya monitoring dan evaluasi yang berkelanjutan. Studi lain oleh Hima et al. (2021) dan Rahman (2019) juga mengindikasikan bahwa model pelatihan guru yang terlalu formal dan tidak berbasis praktik cenderung kurang efektif dalam meningkatkan pemahaman pedagogi. Dalam konteks Kota Ambon, Haumahu & Tupamahu, (2022) dan Noya Van Delsen et al. (2021) menemukan bahwa tantangan utama dalam pengembangan kapasitas guru adalah keterbatasan akses terhadap pelatihan yang relevan dengan kebutuhan lokal serta kurangnya sistem dukungan setelah pelatihan berlangsung.

Sejalan dengan kajian tersebut, beberapa penelitian internasional juga memberikan wawasan mengenai bagaimana model pengembangan kapasitas yang lebih berbasis sekolah dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran. Ferguson et al. (2021) menunjukkan bahwa pendekatan berbasis komunitas dalam pelatihan guru memiliki dampak yang lebih berkelanjutan karena memungkinkan adanya refleksi bersama dalam lingkungan kerja. Harfitt (2019) berpendapat bahwa penguatan kapasitas kolektif dalam komunitas sekolah lebih efektif dibandingkan pelatihan individual yang bersifat satu arah. Elkomy & Elkhaial (2022) juga menegaskan bahwa sistem pelatihan yang mengintegrasikan praktik langsung, diskusi reflektif, dan dukungan dari rekan sejawat lebih mampu meningkatkan kualitas pengajaran

guru dalam jangka panjang. Kajian Philipsen et al. (2019) menyoroti bahwa model pelatihan yang memberdayakan guru sebagai agen perubahan dalam lingkup sekolah dapat menghasilkan dampak yang lebih luas terhadap praktik pedagogi dan kesejahteraan profesional mereka.

Di sisi lain, penelitian-penelitian terdahulu cenderung berfokus pada perbandingan efektivitas model pelatihan tanpa memberikan solusi konkret bagi konteks lokal seperti Kota Ambon, di mana tantangan geografis, sosial, dan kelembagaan memiliki dampak signifikan terhadap pengembangan kapasitas guru. Kajian tentang cascade model lebih sering menyoroti kelemahannya dibandingkan dengan mengusulkan alternatif yang dapat langsung diimplementasikan dalam lingkungan sekolah An et al. (2022). Selain itu, model pengembangan kapasitas yang bersifat *one-size-fits-all* sering kali mengabaikan kebutuhan spesifik guru dalam berbagai kondisi lokal Voon et al. (2019). Oleh karena itu, masih terdapat celah penelitian mengenai bagaimana model pelatihan yang lebih adaptif dapat diterapkan secara efektif dalam konteks pendidikan di Ambon.

Dalam merespons kebutuhan tersebut, penelitian ini mengusulkan model pengembangan kapasitas guru yang lebih inklusif, yaitu melalui pendekatan pelatihan berbasis sekolah. Alih-alih mengandalkan penyebaran materi berjenjang yang rentan mengalami degradasi, pendekatan ini menekankan keberlanjutan pelatihan dalam lingkungan sekolah dengan strategi yang lebih komprehensif, termasuk pelatihan bertahap (incremental training) dan sistem dukungan bagi pelatih serta kepala sekolah. Dengan pendekatan ini, pengembangan kapasitas guru tidak lagi bersifat episodik, tetapi menjadi bagian dari ekosistem sekolah yang berkelanjutan.

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis efektivitas transisi dari cascade model ke pelatihan berbasis sekolah dalam meningkatkan kapasitas guru di Kota Ambon. Studi ini juga bertujuan untuk memberikan rekomendasi kebijakan bagi pengembangan kapasitas guru yang lebih adaptif terhadap kebutuhan lokal. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya diskusi akademik mengenai strategi pengembangan kapasitas guru serta memberikan wawasan bagi pembuat kebijakan dan praktisi pendidikan dalam merancang sistem pelatihan yang lebih efektif dan berkelanjutan.

METODE PENELITIAN

Pendekatan penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan desain studi kasus. Pemilihan pendekatan kualitatif didasarkan pada kebutuhan untuk memahami secara mendalam dinamika pengembangan kapasitas guru di Kota Ambon, yang tidak dapat sepenuhnya dijelaskan melalui angka atau statistik semata (Creswell & Creswell, 2018). Metode ini memungkinkan eksplorasi yang lebih kaya terhadap pengalaman guru dalam menjalani pelatihan, kendala yang mereka hadapi, serta efektivitas model pelatihan yang diterapkan (Grzanka & Moradi, 2021). Selain itu, penelitian ini tidak hanya bertujuan untuk mengukur efektivitas pelatihan secara umum, tetapi juga untuk menangkap nuansa sosial, budaya, dan institusional yang membentuk pengalaman para guru dalam mengembangkan

kompetensinya (Kautt, 2019).

Pemilihan Kota Ambon sebagai lokasi penelitian didasarkan pada beberapa pertimbangan kontekstual dan akademik. Secara geografis, Kota Ambon merupakan pusat pendidikan di Maluku, dengan berbagai sekolah yang memiliki tantangan tersendiri dalam peningkatan kapasitas guru. Selain itu, karakteristik sosial dan budaya di Ambon, termasuk faktor-faktor seperti kondisi geografis kepulauan, akses terhadap sumber daya pendidikan, dan sistem dukungan antar-guru, menjadi faktor yang mempengaruhi efektivitas model pelatihan (Rahawarin et al., 2021).

Informan dalam penelitian ini dipilih secara purposif dengan mempertimbangkan relevansi pengalaman serta peran mereka dalam sistem pelatihan guru di Kota Ambon. Pemilihan informan dilakukan secara cermat untuk memastikan bahwa data yang diperoleh memberikan gambaran yang komprehensif dan mendalam tentang efektivitas pelatihan. Secara keseluruhan, penelitian ini melibatkan 20 informan yang dipilih berdasarkan prinsip keberagaman pengalaman (*maximum variation sampling*) agar dapat mencakup berbagai perspektif terkait pelatihan guru (Vindrola-Padros & Johnson, 2020).

Kelompok pertama terdiri dari 12 guru SD dan SMP di Kota Ambon, yang dipilih karena mereka merupakan peserta utama dalam program pelatihan berbasis sekolah maupun cascade model. Variasi pengalaman serta tingkat partisipasi mereka dalam pelatihan menjadi faktor penting dalam pemilihan, karena dapat memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai efektivitas metode pelatihan yang diterapkan. Kelompok kedua adalah 4 kepala sekolah, yang memiliki peran strategis dalam mendukung implementasi pelatihan di sekolah masing-masing. Mereka memberikan wawasan berharga tentang kebijakan sekolah serta bagaimana pelatihan guru diterapkan dalam konteks kelembagaan, termasuk tantangan yang dihadapi dalam proses tersebut.

Kelompok ketiga mencakup 2 fasilitator pelatihan guru. Sebagai pihak yang terlibat langsung dalam penyampaian materi dan proses fasilitasi pelatihan, mereka menawarkan perspektif penting mengenai keunggulan dan keterbatasan metode pelatihan yang digunakan. Terakhir, 2 pejabat dari Dinas Pendidikan Kota Ambon juga diikutsertakan dalam penelitian ini. Mereka memberikan pandangan dari sudut kebijakan dan strategi yang telah diterapkan untuk mendukung pengembangan kapasitas guru di Kota Ambon.

Data dalam penelitian ini dikumpulkan melalui tiga metode utama, yaitu wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan analisis dokumen. Metode-metode ini dipilih untuk memastikan triangulasi sumber, sehingga temuan dapat diverifikasi dari berbagai perspektif dan memberikan gambaran yang lebih komprehensif (Levitt et al., 2021). Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur untuk memungkinkan fleksibilitas dalam mengeksplorasi isu-isu yang muncul selama proses penelitian (Edwards & Holland, 2020). Guru-guru yang menjadi informan diminta berbagi pengalaman mereka terkait pelatihan, tantangan yang dihadapi, serta sejauh mana pelatihan tersebut membantu meningkatkan kompetensi mereka dalam mengajar.

Selain guru, kepala sekolah dan fasilitator pelatihan juga diwawancarai untuk memahami bagaimana kebijakan dan strategi pelatihan diterapkan dalam konteks sekolah serta mengevaluasi efektivitas pelatihan. Di sisi lain, pejabat dari Dinas Pendidikan memberikan perspektif mengenai kebijakan pengembangan kapasitas guru serta pelaksanaan cascade model di Kota Ambon.

Observasi dilakukan di sekolah-sekolah tempat guru yang telah mengikuti pelatihan mengajar. Tujuan dari observasi ini adalah untuk melihat bagaimana materi pelatihan diterapkan dalam praktik pengajaran sehari-hari (Coronella & Aiken-Wisniewski, 2022). Fokus observasi meliputi interaksi antara guru dan siswa, penggunaan strategi mengajar yang dipelajari dalam pelatihan, serta bentuk dukungan dari kepala sekolah dan sesama guru dalam mengaplikasikan hasil pelatihan. Analisis dokumen dilakukan terhadap modul pelatihan, laporan evaluasi pelatihan, dan kebijakan terkait pengembangan kapasitas guru di Kota Ambon. Tujuan dari analisis dokumen ini adalah untuk memahami desain pelatihan, bagaimana efektivitasnya diukur, serta bagaimana kebijakan tersebut dituangkan dalam dokumen resmi (Bowen, 2019).

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan menggunakan teknik analisis tematik sebagaimana dikemukakan oleh Bowen (2019). Proses ini dilakukan secara sistematis melalui beberapa tahap untuk memastikan bahwa data yang diperoleh dapat diinterpretasikan secara akurat dan bermakna. Tahap pertama adalah transkripsi dan organisasi data, di mana seluruh hasil wawancara ditranskripsikan secara verbatim guna menjaga keakuratan informasi. Selain itu, catatan observasi serta hasil analisis dokumen dikompilasi dalam bentuk matriks tematik agar memudahkan proses analisis lebih lanjut. Selanjutnya, dilakukan koding data, yaitu proses identifikasi pola dan tema utama yang muncul dari data. Koding ini dilakukan secara induktif, mengikuti pendekatan yang diajukan oleh Bowen (2019), sehingga memungkinkan tema berkembang secara alami berdasarkan isi data tanpa dipaksakan ke dalam kategori yang telah ditentukan sebelumnya.

Setelah tahap koding, data dianalisis lebih lanjut melalui penyusunan tema dan kategorisasi. Tema-tema yang telah diidentifikasi kemudian dikelompokkan berdasarkan pola yang muncul dalam data, seperti tantangan dalam pelatihan, efektivitas model pelatihan, serta faktor-faktor yang mendukung keberhasilan pelatihan. Pendekatan ini membantu dalam memahami hubungan antar-tema serta memberikan gambaran yang lebih menyeluruh mengenai fenomena yang diteliti. Tahap terakhir adalah interpretasi dan triangulasi, di mana hasil analisis dibandingkan dengan berbagai sumber informasi untuk memastikan konsistensi dan validitas temuan. Pendekatan triangulasi ini mengacu pada prinsip yang dikemukakan oleh Natow (2020), yang menekankan pentingnya membandingkan hasil dari berbagai metode pengumpulan data guna meningkatkan kredibilitas penelitian.

Untuk memastikan validitas dan kredibilitas penelitian, digunakan pendekatan triangulasi yang mencakup triangulasi metode dan triangulasi sumber (Abdalla et al., 2018; Jentoft & Olsen, 2019; Moon, 2019). Pendekatan ini bertujuan untuk memperkuat keabsahan temuan dengan membandingkan berbagai bentuk data serta melibatkan beragam perspektif

dalam analisis. Triangulasi metode dilakukan dengan membandingkan data yang diperoleh dari wawancara, observasi, dan analisis dokumen. Dengan mengintegrasikan ketiga metode ini, penelitian dapat mengidentifikasi pola yang konsisten serta meminimalkan potensi bias interpretasi. Pendekatan ini memungkinkan pemahaman yang lebih komprehensif terhadap fenomena yang diteliti, karena setiap metode melengkapi dan memperkuat hasil dari metode lainnya. Sementara itu, triangulasi sumber diterapkan dengan membandingkan perspektif dari berbagai pemangku kepentingan, termasuk guru, kepala sekolah, fasilitator pelatihan, serta pejabat Dinas Pendidikan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Evaluasi Model Cascade dalam Pengembangan Kapasitas Guru

Pelatihan guru merupakan salah satu elemen fundamental dalam meningkatkan kualitas pendidikan. Di Kota Ambon, pelatihan guru selama ini banyak mengadopsi pendekatan cascade model, yang bertujuan untuk menyebarluaskan materi pelatihan secara bertingkat. Model ini bekerja dengan cara melatih sekelompok kecil guru atau instruktur utama terlebih dahulu (*master trainers*), yang kemudian akan menyebarkan pelatihan kepada kelompok guru berikutnya. Harapannya, melalui mekanisme ini, materi pelatihan dapat menjangkau lebih banyak guru dalam waktu yang lebih singkat dengan biaya yang lebih efisien. Namun, dalam praktiknya, model ini menghadapi berbagai tantangan, terutama dalam hal efektivitas transfer pengetahuan dan kemampuan guru untuk menerapkan materi yang mereka terima dalam konteks pembelajaran di kelas.

Pelaksanaan cascade model di Kota Ambon sering kali dilakukan melalui pelatihan yang diselenggarakan oleh pemerintah daerah atau lembaga pendidikan. Pelatihan ini umumnya diberikan kepada sejumlah guru senior atau kepala sekolah yang dianggap mampu menjadi agen pembelajaran bagi guru-guru lainnya. Salah satu kepala sekolah di Ambon yang mengikuti pelatihan awal menyampaikan bahwa para peserta diberikan pelatihan selama beberapa hari di kota sebelum diminta untuk menyampaikan kembali materi yang telah dipelajari kepada para guru di sekolah masing-masing. Namun, ia mengungkapkan adanya kendala dalam proses ini. Menurutnya, keterbatasan waktu dan sumber daya sering kali menjadi hambatan dalam memastikan bahwa seluruh guru dapat memahami materi dengan tingkat yang sama. Hal ini membuat proses transfer pengetahuan tidak selalu berjalan optimal sebagaimana yang diharapkan.

Dari observasi lapangan, ditemukan bahwa tantangan utama dalam implementasi cascade model adalah terbatasnya waktu yang diberikan kepada para pelatih untuk benar-benar memahami dan menguasai materi sebelum mereka mengajarkannya kembali. Selain itu, pelaksanaan pelatihan lanjutan sering kali bergantung pada kondisi masing-masing sekolah, yang menyebabkan variasi dalam kualitas dan kedalaman materi yang diterima oleh para guru di tingkat bawah. Salah satu kelemahan utama dari cascade model adalah terjadinya penyusutan materi seiring dengan bertambahnya tingkat penyebaran informasi. Pada setiap tingkatan transfer, sebagian isi pelatihan dapat hilang atau terdistorsi, baik karena

keterbatasan pemahaman dari pelatih sebelumnya maupun karena keterbatasan waktu dalam sesi pelatihan berikutnya. Hal ini sejalan dengan konsep *diffusion of innovations theory*, yang menjelaskan bahwa inovasi atau informasi sering kali mengalami degradasi saat disebarluaskan melalui berbagai saluran komunikasi (Frei-Landau et al., 2022). Dalam konteks ini, setiap lapisan pelatihan menciptakan kemungkinan hilangnya bagian dari materi asli, sehingga guru yang berada di lapisan terakhir tidak menerima substansi yang sama dengan yang diberikan kepada pelatih pertama.

Seorang guru yang mengikuti pelatihan di Ambon menyampaikan bahwa selama menerima materi dari kepala sekolah, ia merasa ada banyak hal yang belum sepenuhnya dipahami karena waktu penyampaian yang terbatas. Selain itu, ia juga mengungkapkan keraguannya mengenai kesesuaian materi yang diajarkan dengan yang sebelumnya diterima oleh kepala sekolah dalam pelatihan utama. Hal ini menunjukkan adanya potensi kesenjangan dalam penyampaian informasi dari satu tahap ke tahap berikutnya. Fenomena ini memperlihatkan bahwa meskipun cascade model dirancang untuk memperluas jangkauan pelatihan, metode ini justru memiliki risiko tinggi dalam menurunkan kualitas pemahaman dan penerapan materi pelatihan di tingkat akhir.

Cascade model, meskipun sering digunakan dalam pelatihan guru, menghadapi berbagai kendala yang menghambat efektivitasnya. Salah satu tantangan utama adalah penyusutan materi, di mana informasi yang disampaikan pada setiap tingkat pelatihan semakin berkurang. Namun, di luar itu, terdapat beberapa faktor lain yang turut melemahkan model ini dalam memenuhi kebutuhan guru secara optimal.

Salah satu kelemahan mendasar dari cascade model adalah kurangnya adaptasi terhadap konteks lokal. Pelatihan yang diberikan sering kali bersifat seragam tanpa mempertimbangkan keberagaman kondisi sekolah dan tantangan spesifik yang dihadapi guru di daerah tersebut. Akibatnya, materi yang disampaikan mungkin tidak selalu relevan atau aplikatif bagi semua peserta pelatihan, terutama mereka yang bekerja di lingkungan dengan dinamika pendidikan yang berbeda.

Selain itu, keterbatasan ruang untuk refleksi dan diskusi menjadi kendala lain yang signifikan. Dalam banyak kasus, pelatihan berlangsung secara satu arah, di mana guru hanya menerima materi tanpa kesempatan yang memadai untuk mendiskusikan, mengeksplorasi, atau mengontekstualisasikan informasi yang diberikan. Pendekatan ini bertentangan dengan prinsip participatory learning yang menekankan pentingnya interaksi aktif dalam proses pembelajaran (Freire, 2020). Tanpa ruang refleksi, guru cenderung hanya menjadi penerima pasif, sehingga transfer pengetahuan tidak berlangsung secara optimal.

Kelemahan berikutnya adalah minimnya evaluasi dan umpan balik setelah pelatihan. Tidak adanya mekanisme yang jelas untuk menilai pemahaman dan penerapan materi membuat efektivitas pelatihan sulit diukur. Beberapa guru bahkan mengaku bahwa mereka tidak pernah menerima sesi pendampingan setelah pelatihan selesai. Hal ini mengakibatkan potensi perubahan dalam praktik mengajar menjadi terbatas, karena tidak ada dukungan yang berkelanjutan untuk memastikan penerapan konsep yang telah dipelajari. Lebih jauh,

cascade model cenderung tidak memiliki keberlanjutan dalam proses pelatihannya. Sebagian besar pelatihan hanya berlangsung sekali tanpa adanya tindak lanjut yang sistematis untuk memperkuat kompetensi guru. Berbeda dengan pendekatan berbasis sekolah yang memungkinkan pembelajaran berkelanjutan dalam komunitas profesional, cascade model sering kali gagal membangun ekosistem pembelajaran yang terus berkembang.

Dalam perspektif teori *diffusion of innovations*, penyebaran inovasi pendidikan, termasuk pelatihan guru, dipengaruhi oleh beberapa faktor utama. Faktor-faktor tersebut mencakup karakteristik inovasi itu sendiri, saluran komunikasi yang digunakan, waktu adopsi, serta sistem sosial tempat inovasi diterapkan (Frei-Landau et al., 2022). Dalam konteks cascade model, terdapat sejumlah hambatan yang menyebabkan degradasi informasi dan menghambat efektivitas transfer inovasi.

Salah satu tantangan utama adalah *loss of fidelity* atau hilangnya kesetiaan materi. Saat informasi berpindah dari satu tingkat ke tingkat berikutnya, terjadi penyimpangan atau penyusutan isi materi, sehingga esensi dari pelatihan asli tidak sepenuhnya sampai kepada guru di tingkat akhir. Hal ini umumnya disebabkan oleh keterbatasan pemahaman individu yang bertugas menyampaikan ulang materi, di mana mereka mungkin tidak memiliki pemahaman yang sama mendalamnya dengan pelatih utama. Akibatnya, kualitas informasi yang diterima oleh guru berkurang secara bertahap.

Selain itu, variasi dalam adopsi inovasi menjadi faktor penghambat lainnya. Tidak semua guru yang menerima pelatihan berada dalam kondisi yang sama untuk dapat mengadopsi inovasi yang diperkenalkan. Guru yang berada di tingkat akhir dalam rantai pelatihan sering kali menghadapi tantangan dalam menerapkan materi di kelas mereka, terutama jika mereka merasa tidak memiliki dukungan yang cukup atau jika lingkungan sekolah mereka tidak kondusif untuk perubahan. Tanpa adanya sistem pendampingan yang berkelanjutan, adopsi inovasi ini menjadi lebih sulit dan tidak merata.

Ketergantungan pada agen perubahan yang terbatas juga menjadi kendala dalam efektivitas cascade model. Model ini sangat bergantung pada individu-individu tertentu, seperti kepala sekolah atau guru senior, untuk menjadi penyampai utama inovasi. Jika agen perubahan ini memiliki keterbatasan dalam kapasitas, pemahaman, atau waktu untuk menyampaikan materi dengan efektif, maka proses transfer inovasi tidak akan berjalan optimal. Ketergantungan yang terlalu besar pada sejumlah kecil individu juga meningkatkan risiko fragmentasi informasi serta memperlambat penyebaran inovasi secara luas.

Keterbatasan Model Cascade dalam Memenuhi Kebutuhan Guru

Model cascade telah lama digunakan sebagai pendekatan dalam pelatihan guru, terutama dalam skema pelatihan berskala besar yang membutuhkan distribusi materi secara cepat dan luas. Namun, dalam praktiknya, model ini memiliki keterbatasan dalam menyesuaikan pelatihan dengan kebutuhan spesifik guru di berbagai daerah, termasuk di Kota Ambon. Dengan mengandalkan pelatih utama yang menyebarkan materi kepada peserta berikutnya dalam beberapa tingkatan, model ini sering kali mengabaikan konteks lokal, variasi dalam tingkat pemahaman guru, serta kebutuhan spesifik yang muncul dalam pengajaran

sehari-hari.

Salah satu tantangan terbesar dalam implementasi cascade model adalah ketidakmampuannya untuk beradaptasi dengan realitas pengajaran yang beragam. Guru di Kota Ambon bekerja dalam berbagai kondisi, mulai dari sekolah di wilayah perkotaan hingga daerah terpencil dengan sumber daya terbatas. Pelatihan berbasis cascade yang bersifat generik sering kali gagal menjawab tantangan spesifik ini.

Hasil observasi lapangan menunjukkan bahwa banyak guru merasa materi pelatihan yang mereka terima tidak sepenuhnya sesuai dengan realitas di dalam kelas mereka. Salah seorang guru sekolah dasar di Ambon mengungkapkan bahwa dalam pelatihan, mereka diperkenalkan pada metode baru dalam pengajaran berbasis teknologi. Namun, ia menyoroti adanya kendala signifikan dalam penerapan metode tersebut di sekolahnya. Dengan keterbatasan fasilitas, termasuk akses internet yang tidak stabil, guru tersebut merasa sulit untuk mengimplementasikan apa yang telah dipelajari selama pelatihan. Kondisi ini mencerminkan tantangan yang dihadapi dalam menyesuaikan program pelatihan dengan kondisi nyata di lapangan.

Pernyataan ini menggambarkan adanya kesenjangan antara teori yang diberikan dalam pelatihan dan kenyataan di lapangan. Pelatihan yang dirancang secara umum tidak mempertimbangkan faktor seperti keterbatasan fasilitas, tingkat kesiapan siswa, serta budaya belajar yang berbeda di setiap sekolah. Selain itu, model ini juga mengasumsikan bahwa semua guru memiliki kapasitas yang sama untuk memahami dan menyampaikan kembali materi dengan efektif. Dalam praktiknya, kemampuan setiap guru dalam menyerap, menafsirkan, dan menerapkan materi sangat bervariasi. Hal ini berakibat pada ketimpangan dalam pemahaman dan implementasi di kelas, yang pada akhirnya menghambat efektivitas pelatihan.

Salah satu tantangan utama dalam cascade model adalah terjadinya kesenjangan antara materi yang diajarkan dalam pelatihan dan penerapannya di dalam kelas. Kesenjangan ini muncul karena berbagai faktor yang menghambat efektivitas transfer pengetahuan dari pelatih utama ke guru di lapangan. Salah satu faktor utama adalah penyusutan informasi di setiap tingkatan. Dalam model ini, materi pelatihan sering mengalami degradasi ketika disampaikan dari satu tingkatan ke tingkatan berikutnya. Guru yang menerima pelatihan dari kepala sekolah atau pelatih lainnya tidak selalu memperoleh informasi secara utuh. Hal ini dapat disebabkan oleh keterbatasan waktu pelatihan, penyederhanaan materi, atau perbedaan interpretasi dari pelatih sebelumnya. Akibatnya, pemahaman guru terhadap konsep yang diajarkan menjadi bervariasi, dan tidak jarang mereka kehilangan inti dari inovasi yang ingin diterapkan.

Selain itu, minimnya pendampingan pasca-pelatihan memperburuk kesenjangan antara teori dan praktik. Setelah sesi pelatihan selesai, tidak ada mekanisme yang memastikan bahwa guru benar-benar mampu mengimplementasikan metode yang telah diajarkan. Seorang guru SMP di Ambon menyampaikan kekhawatirannya terkait pelaksanaan pelatihan. Ia menjelaskan bahwa para guru diberikan materi pelatihan dan diharapkan untuk

menerapkannya di kelas. Namun, ia menyoroti tidak adanya sesi lanjutan yang bertujuan untuk mengevaluasi apakah mereka mengalami kesulitan dalam penerapan materi tersebut. Kondisi ini menimbulkan tantangan bagi para guru, terutama dalam menyesuaikan metode baru dengan kondisi kelas mereka tanpa adanya bimbingan atau dukungan lebih lanjut.

Kurangnya tindak lanjut ini menyebabkan banyak guru merasa kesulitan dalam menerapkan strategi baru di kelas mereka, terutama ketika mereka menghadapi tantangan teknis atau pedagogis yang tidak mereka antisipasi sebelumnya. Tanpa adanya sesi refleksi atau bimbingan lanjutan, penerapan materi pelatihan menjadi sporadis dan tidak konsisten. Faktor lain yang turut berkontribusi adalah perbedaan latar belakang dan kesiapan guru dalam menyerap materi pelatihan. Guru di Kota Ambon memiliki tingkat pengalaman, keterampilan, dan kebutuhan yang beragam. Namun, cascade model cenderung menggunakan pendekatan *one-size-fits-all*, yang tidak mempertimbangkan perbedaan tersebut. Akibatnya, beberapa guru merasa pelatihan terlalu sulit untuk diterapkan, sementara yang lain menganggapnya kurang relevan dengan mata pelajaran atau konteks pembelajaran mereka. Ketidaksesuaian ini semakin memperlebar kesenjangan antara teori dan praktik, sehingga inovasi yang diperkenalkan dalam pelatihan tidak dapat diimplementasikan secara maksimal di kelas.

Berdasarkan wawancara dengan beberapa guru di Kota Ambon, mayoritas dari mereka menyatakan bahwa meskipun cascade model membantu dalam menyebarkan pelatihan secara luas, efektivitasnya sangat bergantung pada bagaimana materi diterima dan diterapkan oleh peserta di tingkat akhir. Seorang guru SMA di Ambon menyatakan bahwa meskipun pelatihan yang diikutinya terasa bermanfaat pada awalnya, ia menghadapi tantangan ketika harus menyampaikan kembali materi tersebut kepada rekan-rekan guru lainnya. Ia mengungkapkan keraguannya mengenai apakah ia telah menyampaikan materi dengan benar, mengingat masih ada beberapa bagian yang belum sepenuhnya ia pahami. Hal ini menunjukkan adanya tantangan dalam alur transfer pengetahuan, di mana keterbatasan pemahaman pada satu tingkat dapat berdampak pada efektivitas penyampaian materi ke tingkat berikutnya. Ketidakpastian ini menunjukkan bahwa model ini tidak cukup membangun kepercayaan diri guru dalam mengadopsi dan menyebarkan inovasi pendidikan. Tanpa pemahaman yang mendalam, guru-guru yang berada di lapisan akhir pelatihan akan kesulitan dalam menerapkan metode baru secara efektif di kelas mereka.

Dalam perspektif *constructivist learning theory*, pembelajaran yang efektif harus berbasis pengalaman dan kontekstual (Chuang, 2021; Zajda, 2021). Teori ini menekankan pentingnya interaksi sosial dan scaffolding (dukungan bertahap) dalam proses pembelajaran. Model cascade bertentangan dengan pendekatan konstruktivis karena pelatihannya bersifat satu arah dan tidak memberikan ruang yang cukup bagi guru untuk mengalami, bereksperimen, dan merefleksikan apa yang mereka pelajari. Menurut Vygotsky, pembelajaran yang bermakna terjadi ketika individu dapat menghubungkan pengetahuan baru dengan pengalaman mereka sendiri melalui proses diskusi dan praktik langsung. Namun, dalam cascade model, guru sering kali hanya menjadi penerima informasi tanpa banyak

kesempatan untuk mendiskusikan dan mengadaptasi materi sesuai dengan konteks mereka. Seorang guru yang diwawancarai menyampaikan bahwa ia lebih mudah memahami metode pengajaran baru ketika memiliki kesempatan untuk mencoba langsung dengan siswanya. Namun, dalam model pelatihan yang diikutinya, ia merasa bahwa sesi yang diberikan lebih berfokus pada penjelasan teoritis tanpa disertai praktik yang memadai. Hal ini membuatnya kesulitan dalam menginternalisasi konsep-konsep yang diajarkan dan mengaplikasikannya secara efektif di dalam kelas. Hal ini menegaskan bahwa pelatihan yang berbasis pengalaman dan refleksi lebih efektif dibandingkan dengan pelatihan yang hanya bersifat instruksional.

Lebih lanjut, konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) menunjukkan bahwa guru membutuhkan dukungan bertahap dalam proses belajar mereka. Model cascade tidak menyediakan mekanisme pendampingan atau komunitas belajar yang memungkinkan guru mendapatkan bantuan saat mereka menghadapi kesulitan dalam menerapkan metode yang diajarkan. Akibatnya, banyak guru merasa bahwa mereka harus menghadapi tantangan implementasi sendiri tanpa bimbingan yang memadai (Chuang, 2021; Zajda, 2021).

Pelatihan Berbasis Sekolah sebagai Alternatif Transformasi Pengembangan Kapasitas Guru

Dalam upaya meningkatkan kapasitas guru, model pelatihan yang digunakan sangat menentukan efektivitas transfer pengetahuan dan keterampilan ke dalam praktik pembelajaran. Di Kota Ambon, model cascade telah lama digunakan sebagai pendekatan utama, tetapi model ini memiliki berbagai keterbatasan, seperti penyusutan materi dan kurangnya dukungan pasca-pelatihan. Sebagai alternatif, pelatihan berbasis sekolah (*school-based training*) muncul sebagai pendekatan yang lebih fleksibel dan berkelanjutan, karena memungkinkan adaptasi terhadap kebutuhan spesifik setiap sekolah dan guru.

Dibandingkan dengan cascade model, pelatihan berbasis sekolah menawarkan berbagai keunggulan yang menjadikannya lebih efektif dalam membangun kapasitas guru secara berkelanjutan. Model ini memberikan fleksibilitas, keberlanjutan, serta pendekatan yang lebih kontekstual, sehingga guru dapat lebih mudah mengintegrasikan materi pelatihan ke dalam praktik mengajar mereka sehari-hari.

Salah satu keunggulan utama pelatihan berbasis sekolah adalah fleksibilitas dalam kurikulum dan pendekatan yang digunakan. Berbeda dengan cascade model, yang cenderung bersifat generik dan berjenjang, pelatihan berbasis sekolah dirancang sesuai dengan kondisi serta kebutuhan spesifik setiap sekolah. Model ini memungkinkan guru untuk secara aktif menentukan topik pelatihan yang paling relevan serta memilih metode yang paling sesuai untuk diterapkan di kelas mereka. Seorang kepala sekolah di Ambon menyampaikan bahwa model pelatihan yang diselenggarakan di lingkungan sekolah mereka sendiri dirasa lebih efektif dan relevan. Menurutnya, pendekatan ini memungkinkan para pendidik untuk menyesuaikan fokus pelatihan dengan tantangan nyata yang mereka hadapi. Ia mencontohkan bahwa melalui model ini, mereka dapat lebih mendalami strategi dalam menangani siswa dengan kebutuhan khusus atau mengembangkan metode pembelajaran berbasis proyek. Dengan demikian, pelatihan menjadi lebih kontekstual dan aplikatif, sesuai dengan kebutuhan spesifik sekolah.

Selain fleksibilitas dalam pendekatan, pelatihan berbasis sekolah juga menawarkan keberlanjutan dalam pengembangan kapasitas guru. Salah satu kelemahan utama dari cascade model adalah kurangnya sesi tindak lanjut setelah pelatihan awal selesai. Sebaliknya, dalam pelatihan berbasis sekolah, proses pembelajaran tidak berhenti pada satu sesi pelatihan saja. Guru memiliki kesempatan untuk terus belajar dan mengembangkan kompetensinya melalui diskusi rutin, sesi refleksi, serta kolaborasi dengan rekan sejawat. Pendekatan ini menciptakan ekosistem pembelajaran yang berkesinambungan dan memungkinkan guru untuk memperoleh dukungan yang lebih konsisten dalam mengimplementasikan inovasi pendidikan di kelas mereka.

Keunggulan lainnya terletak pada pendekatan yang lebih kontekstual dan berbasis kebutuhan. Guru yang bekerja di berbagai lingkungan menghadapi tantangan yang berbeda-beda. Pelatihan berbasis sekolah memungkinkan mereka mendapatkan bimbingan yang lebih relevan dengan kondisi dan realitas yang mereka hadapi di lapangan. Observasi lapangan menunjukkan bahwa guru lebih termotivasi untuk berpartisipasi dalam pelatihan ketika mereka melihat langsung relevansi materi dengan praktik mengajar mereka sehari-hari. Dengan demikian, model ini tidak hanya meningkatkan keterlibatan guru, tetapi juga memastikan bahwa pelatihan yang diberikan benar-benar memiliki dampak nyata terhadap pembelajaran di kelas.

Salah satu tantangan terbesar dalam pelatihan guru adalah memastikan bahwa materi yang diberikan benar-benar dapat diterapkan dalam praktik mengajar di kelas. Banyak pelatihan yang bersifat teoretis dan tidak sepenuhnya relevan dengan kebutuhan guru di lapangan. Pelatihan berbasis sekolah hadir sebagai solusi untuk mengatasi tantangan ini dengan mengutamakan pendekatan yang lebih kolaboratif, berbasis praktik, dan terintegrasi dengan aktivitas rutin sekolah. Salah satu aspek utama dari model ini adalah mekanisme pelatihan yang berbasis kolaborasi. Dalam pelatihan berbasis sekolah, guru tidak hanya berperan sebagai penerima materi, tetapi juga secara aktif terlibat dalam diskusi dan pengembangan solusi terhadap tantangan yang mereka hadapi di kelas. Melalui kerja kelompok dan sesi refleksi bersama, guru dapat berbagi pengalaman serta strategi pembelajaran yang efektif. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya wawasan mereka tetapi juga membangun rasa kebersamaan dalam komunitas profesional guru.

Selain itu, sistem mentorship dan observasi sejawat menjadi elemen kunci dalam meningkatkan efektivitas pelatihan. Dalam model ini, guru senior berperan sebagai mentor bagi guru yang lebih junior, memberikan bimbingan yang lebih personal dan kontekstual. Proses ini diperkuat dengan peer observation, di mana guru saling mengamati praktik mengajar satu sama lain dan memberikan umpan balik yang konstruktif. Pendekatan ini memungkinkan guru untuk mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki serta memperoleh wawasan baru dari rekan sejawat mereka. Seorang guru sekolah dasar di Ambon mengungkapkan bahwa umpan balik dari rekan-rekannya yang mengamati cara ia mengajar memberinya kepercayaan diri lebih besar. Menurutnya, melalui proses ini, ia dapat langsung mengidentifikasi aspek-aspek yang perlu diperbaiki dan menyesuaikan pendekatannya agar

lebih sesuai dengan kebutuhan siswa. Pendekatan reflektif semacam ini dianggapnya sangat membantu dalam meningkatkan efektivitas pengajaran serta mendorong kolaborasi di antara sesama guru.

Keunggulan lain dari pelatihan berbasis sekolah adalah pendekatan berbasis praktik langsung, yang sejalan dengan *situated learning theory* (Li et al., 2022; O'Brien & Battista, 2020). Teori ini menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi dalam konteks kerja yang nyata, bukan dalam lingkungan yang terpisah dari praktik sehari-hari. Dalam pelatihan berbasis sekolah, guru dapat langsung menguji strategi baru di kelas mereka, mengevaluasi dampaknya terhadap siswa, dan melakukan penyesuaian yang diperlukan.

Selain mendukung penerapan langsung di dalam kelas, model ini juga mengintegrasikan pelatihan dengan kegiatan rutin sekolah. Berbeda dengan cascade model, yang sering kali mengharuskan guru meninggalkan kelas mereka selama beberapa hari untuk mengikuti pelatihan, pelatihan berbasis sekolah dirancang agar berlangsung secara bertahap dan berkelanjutan dalam lingkungan kerja mereka sendiri. Dengan demikian, guru tidak hanya tetap dapat menjalankan tugas mengajar mereka, tetapi juga memiliki kesempatan untuk secara konsisten menerapkan konsep yang baru dipelajari dalam praktik sehari-hari.

Meskipun implementasi pelatihan berbasis sekolah di Kota Ambon masih berada dalam tahap awal, sejumlah dampak positif mulai terlihat. Observasi awal menunjukkan bahwa guru lebih antusias mengikuti sesi pelatihan karena mereka merasakan manfaat langsung dari materi yang diajarkan. Tidak seperti pendekatan konvensional yang sering kali bersifat teoretis dan kurang kontekstual, pelatihan berbasis sekolah memberikan ruang bagi guru untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran dan menerapkan metode baru dalam lingkungan kerja mereka sendiri.

Salah satu dampak yang paling menonjol adalah peningkatan kepercayaan diri guru dalam menerapkan strategi pembelajaran yang inovatif. Guru yang mengikuti pelatihan berbasis sekolah merasa lebih siap untuk mengadaptasi metode baru karena mereka memiliki akses ke rekan sejawat dan mentor yang dapat membantu mereka mengatasi kendala yang muncul di lapangan. Dengan adanya sistem dukungan yang lebih kuat, guru tidak lagi merasa sendirian dalam menghadapi tantangan pembelajaran, melainkan menjadi bagian dari komunitas yang saling mendukung dan berbagi pengalaman.

Selain peningkatan kepercayaan diri, pelatihan berbasis sekolah juga mendorong pendekatan yang lebih praktis dalam pengembangan keterampilan mengajar. Berbeda dengan pelatihan tradisional yang sering kali didominasi oleh sesi ceramah panjang, model ini memberikan kesempatan bagi guru untuk langsung mencoba berbagai strategi pembelajaran. Seorang guru SMP di Ambon menyampaikan bahwa sebelumnya, pelatihan yang diikutinya cenderung didominasi oleh sesi ceramah yang panjang, sehingga kurang interaktif. Namun, dengan model pelatihan yang diterapkan saat ini, ia merasakan perubahan yang signifikan. Menurutnya, kesempatan untuk mencoba langsung serta berdiskusi mengenai metode yang paling sesuai bagi siswa membuat pelatihan menjadi lebih bermanfaat dan aplikatif. Pendekatan ini memungkinkan para guru untuk menyesuaikan strategi pengajaran dengan

kebutuhan spesifik di kelas mereka.

Pendekatan yang lebih berbasis praktik ini membuat guru lebih mudah memahami dan menerapkan konsep yang diajarkan, sehingga meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas mereka. Lebih lanjut, tingkat adopsi metode yang diajarkan dalam pelatihan berbasis sekolah terbukti lebih tinggi dibandingkan dengan model cascade. Karena pelatihan ini berlangsung dalam konteks nyata, guru memiliki kesempatan untuk mencoba, mengevaluasi, dan menyesuaikan pendekatan mereka sebelum menerapkannya secara penuh di kelas. Siklus pembelajaran yang berulang ini memastikan bahwa strategi yang diperkenalkan dalam pelatihan benar-benar dapat disesuaikan dengan kebutuhan siswa dan tantangan yang dihadapi guru dalam pengajaran sehari-hari.

Situated learning theory menjelaskan bahwa pembelajaran yang paling efektif terjadi dalam konteks sosial dan lingkungan kerja yang nyata (Li et al., 2022; O'Brien & Battista, 2020). Teori ini berpendapat bahwa pengetahuan tidak dapat ditransfer secara efektif hanya melalui ceramah atau presentasi, melainkan harus dipelajari melalui keterlibatan langsung dalam praktik yang relevan. Dalam konteks pelatihan guru, teori ini menunjukkan bahwa guru akan lebih efektif dalam meningkatkan keterampilan mereka jika mereka belajar dalam situasi yang mirip dengan tempat mereka mengajar sehari-hari. Dengan kata lain, pelatihan berbasis sekolah memberikan peluang bagi guru untuk belajar dengan cara yang lebih alami dan langsung berhubungan dengan tantangan yang mereka hadapi di dalam kelas.

Pendekatan ini juga sejalan dengan konsep legitimate peripheral participation yang dikembangkan oleh Lave & Wenger, di mana individu belajar secara bertahap dengan berpartisipasi dalam komunitas praktik. Dalam pelatihan berbasis sekolah, guru menjadi bagian dari komunitas pembelajaran yang memungkinkan mereka untuk berbagi pengetahuan, mengamati praktik terbaik, dan mendapatkan bimbingan dari kolega mereka.

Model Pengembangan Kapasitas Guru yang Diperluas: Konsep dan Implementasi

Dalam dunia pendidikan, pengembangan kapasitas guru yang efektif haruslah bersifat inklusif, berkelanjutan, dan berbasis kebutuhan nyata di lapangan. Model cascade yang selama ini diterapkan memiliki keterbatasan dalam memastikan bahwa pelatihan benar-benar diterjemahkan ke dalam praktik pembelajaran di kelas. Oleh karena itu, diperlukan model yang lebih luas dan holistik dalam mengembangkan kompetensi guru. Model Pengembangan Kapasitas Guru yang Diperluas menawarkan solusi dengan menggabungkan tiga pendekatan utama: pelatihan berbasis sekolah yang berkelanjutan, pelatihan bertahap (incremental training), serta pelatihan rutin bagi pelatih dan kepala sekolah untuk menciptakan ekosistem belajar yang lebih kuat. Model ini mengacu pada konsep *sustainable teacher professional development* dan pendekatan *capacity building*, yang menekankan bahwa pengembangan kapasitas guru harus menjadi bagian dari sistem pendidikan yang berkelanjutan dan tidak hanya berupa intervensi jangka pendek (Fernández-Batanero et al., 2022; Lazaro-Mojica & Fernandez, 2021).

Pelatihan berbasis sekolah menjadi salah satu pilar utama dalam model pengembangan kapasitas guru yang diperluas. Tidak seperti pelatihan model cascade yang

dilakukan dalam jangka pendek dan sering kali bersifat satu arah, pelatihan berbasis sekolah menempatkan pembelajaran di dalam konteks nyata dengan melibatkan guru dalam refleksi dan praktik berkelanjutan. Pelatihan berbasis sekolah menawarkan berbagai keunggulan dibandingkan model pelatihan konvensional, terutama dalam hal efektivitas transfer pengetahuan dan penguatan kolaborasi antar-guru. Dengan mengintegrasikan pembelajaran ke dalam lingkungan kerja sehari-hari, model ini memungkinkan guru untuk lebih mudah memahami dan menerapkan metode baru secara langsung di kelas mereka.

Salah satu keunggulan utama dari pendekatan ini adalah transfer pengetahuan yang lebih utuh. Dengan belajar di lingkungan sekolah mereka sendiri, guru tidak hanya menerima teori, tetapi juga langsung menguji dan menyesuaikan metode yang dipelajari sesuai dengan kebutuhan siswa mereka. Observasi di beberapa sekolah di Kota Ambon menunjukkan bahwa pelatihan yang dilakukan dalam konteks sekolah meningkatkan tingkat pemahaman dan adopsi metode pembelajaran secara signifikan. Seorang guru sekolah dasar di Ambon mengungkapkan bahwa pendekatan ini membantunya lebih mudah memahami metode pengajaran baru. Ia menekankan bahwa dengan kesempatan untuk langsung mencoba serta berdiskusi dengan rekan-rekan sejawat, proses pembelajaran menjadi lebih efektif. Selain itu, jika menghadapi kendala dalam penerapan metode tersebut, ia dapat segera mencari solusi melalui diskusi dan kolaborasi. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pemahaman, tetapi juga mendorong kerja sama antar guru dalam menyempurnakan praktik pengajaran di kelas.

Selain meningkatkan pemahaman individu, pelatihan berbasis sekolah juga mendorong peningkatan kolaborasi antar-guru. Dalam lingkungan pelatihan ini, guru memiliki kesempatan untuk belajar dalam komunitas, berbagi pengalaman, serta mendiskusikan tantangan yang mereka hadapi di kelas. Proses ini tidak hanya memperkaya wawasan profesional mereka, tetapi juga menciptakan budaya belajar yang lebih dinamis dan suportif.

Konsep ini sejalan dengan gagasan *professional learning community*, yang menekankan bahwa pengembangan profesional guru akan lebih efektif jika berlangsung dalam komunitas yang mendukung pertumbuhan kolektif (Lee et al., 2022; Schaap et al., 2019). Dengan adanya forum diskusi yang rutin dan interaksi yang lebih intens, guru tidak hanya memperoleh pengetahuan baru tetapi juga mendapatkan dukungan dalam mengatasi kendala yang mereka hadapi dalam mengajar.

Pelatihan bertahap (*incremental training*) merupakan pendekatan yang dirancang untuk membangun kompetensi guru secara sistematis dengan menyajikan materi dalam unit-unit kecil yang dapat diterapkan dan dievaluasi secara berkelanjutan. Berbeda dengan model pelatihan konvensional yang sering kali memberikan banyak informasi dalam waktu singkat, pelatihan bertahap memastikan bahwa setiap materi dipahami dengan baik sebelum guru melangkah ke tahap berikutnya.

Salah satu keunggulan utama dari pelatihan bertahap adalah kemampuannya dalam membantu guru mencerna materi secara lebih efektif. Dalam model cascade, di mana guru menerima pelatihan intensif dalam waktu singkat sebelum diminta untuk mengajarkannya kembali kepada rekan-rekan mereka, sering kali terjadi kesulitan dalam menginternalisasi dan

menerapkan materi secara optimal. Dengan pendekatan bertahap, materi diberikan secara perlahan dan fokus utama diletakkan pada penerapan langsung di dalam kelas. Hal ini memungkinkan guru untuk memahami konsep secara mendalam, bereksperimen dengan metode baru, dan menyesuaikannya dengan kebutuhan siswa mereka.

Selain itu, pelatihan bertahap juga memberikan kesempatan bagi guru untuk menerima umpan balik secara berkala. Proses ini memungkinkan mereka untuk mengevaluasi efektivitas metode yang digunakan dan menyesuaikan strategi mengajar sesuai dengan tantangan yang dihadapi di dalam kelas. Dengan adanya sesi evaluasi yang berkelanjutan, guru dapat memperoleh dukungan yang lebih baik dalam mengembangkan keterampilan mengajar mereka.

Seorang kepala sekolah di Ambon mengamati perubahan positif yang terjadi sejak diterapkannya model ini. Ia menjelaskan bahwa dalam model pelatihan sebelumnya, guru sering mengalami kesulitan dalam menerapkan metode yang diajarkan karena kurangnya kesempatan untuk mencoba dan menyesuaikan strategi mereka dalam tahap-tahap kecil. Namun, dengan pendekatan bertahap, para guru kini lebih percaya diri dalam mengadopsi perubahan, karena mereka memiliki waktu dan ruang untuk mengembangkan pemahaman serta keterampilan mereka secara lebih terstruktur. Hal ini membuktikan bahwa pelatihan bertahap tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran, tetapi juga memberikan pengalaman belajar yang lebih adaptif dan berkelanjutan bagi para pendidik.

Dalam sistem pendidikan yang kuat, pengembangan kapasitas tidak boleh berhenti hanya pada guru. Kepala sekolah dan pelatih memiliki peran sentral dalam mendukung pembelajaran yang efektif, sehingga mereka juga harus mendapatkan pelatihan secara rutin. Dengan memastikan bahwa para pemimpin pendidikan ini terus mengembangkan kompetensinya, ekosistem belajar yang berkelanjutan dapat tercipta di tingkat sekolah maupun komunitas pendidikan yang lebih luas.

Salah satu alasan utama pentingnya pelatihan rutin bagi kepala sekolah dan pelatih adalah untuk menciptakan budaya pembelajaran yang terus berkembang. Kepala sekolah berperan dalam memastikan bahwa inovasi dan metode pengajaran baru dapat diterapkan secara efektif di sekolah mereka. Dengan mendapatkan pelatihan berkelanjutan, mereka dapat membangun lingkungan yang mendorong guru untuk terus belajar dan meningkatkan praktik mengajarnya. Selain itu, pelatih yang mendapatkan pembaruan kompetensi secara berkala akan lebih siap dalam memberikan bimbingan yang sesuai bagi guru. Pendekatan ini sejalan dengan konsep Instructional Leadership (Hallinger, 2003), yang menekankan peran aktif kepala sekolah dalam meningkatkan kualitas pengajaran melalui pendampingan dan dukungan yang efektif.

Lebih lanjut, pelatihan rutin bagi kepala sekolah dan pelatih juga berkontribusi dalam membangun jaringan dukungan yang kuat di antara para pendidik. Melalui pertemuan dan sesi pelatihan yang terstruktur, mereka dapat berbagi pengalaman, mendiskusikan tantangan yang dihadapi, serta mencari solusi bersama. Jaringan profesional semacam ini menciptakan lingkungan belajar yang lebih dinamis dan memungkinkan inovasi berkembang di berbagai

sekolah.

Pendekatan ini lebih inklusif dibandingkan model cascade, yang sering kali hanya melibatkan sekelompok kecil guru untuk mendapatkan pelatihan secara langsung, sementara sebagian besar guru lainnya hanya menerima materi secara sekunder dari peserta pelatihan awal. Hal ini sering menciptakan kesenjangan dalam akses terhadap pengembangan kapasitas. Sebaliknya, model pelatihan yang diperluas memastikan bahwa seluruh guru terlibat dalam proses pembelajaran. Dengan menerapkan pelatihan berbasis sekolah dan bertahap, setiap guru memiliki kesempatan untuk belajar secara langsung tanpa bergantung pada satu atau dua perwakilan dari sekolah mereka.

Selain itu, model ini memberikan dukungan yang berkelanjutan bagi semua tingkatan guru. Guru pemula dapat belajar secara bertahap, sementara guru yang lebih berpengalaman dapat terus memperdalam kompetensi mereka melalui komunitas belajar dan program mentoring. Kepemimpinan sekolah juga berperan aktif dalam pengembangan kapasitas guru, sehingga peningkatan kompetensi tidak hanya bergantung pada pelatihan eksternal, tetapi menjadi bagian dari budaya sekolah yang terus berkembang.

Pendekatan ini berakar pada dua konsep utama dalam pengembangan profesional guru. Pertama, *sustainable teacher professional development* yang menekankan bahwa pengembangan profesional yang berkelanjutan harus berbasis pada pengalaman, refleksi, dan interaksi sosial. Model pelatihan yang diperluas ini mendukung prinsip tersebut dengan memberikan pengalaman belajar yang berbasis praktik nyata serta berlangsung dalam jangka panjang. Kedua, pendekatan *capacity building* yang menegaskan bahwa pengembangan kapasitas harus melibatkan seluruh ekosistem sekolah, bukan hanya individu guru.

SIMPULAN

Kesimpulan dari penelitian ini menegaskan bahwa transformasi strategi pengembangan kapasitas guru dari model cascade ke pelatihan berbasis sekolah di Kota Ambon merupakan langkah progresif yang menjawab keterbatasan efektivitas model pelatihan konvensional dalam konteks kebutuhan pembelajaran yang dinamis dan kontekstual. Tujuan penelitian untuk mengevaluasi pergeseran pendekatan ini terjawab melalui temuan bahwa pendekatan berbasis sekolah tidak hanya mampu mengatasi persoalan penyusutan materi dan keterbatasan jangkauan pelatihan, tetapi juga berhasil menciptakan ekosistem pembelajaran yang kolaboratif, adaptif, dan berkelanjutan. Kebaruan dari studi ini terletak pada gagasan tentang model pengembangan kapasitas guru yang diperluas—mencakup pelatihan inkremental, pelibatan aktif kepala sekolah dan pelatih lokal, serta penerapan pelatihan rutin yang relevan dengan kebutuhan riil di lapangan—yang secara kolektif mendukung peningkatan kompetensi guru secara merata dan berkesinambungan. Penelitian ini sekaligus memperkuat argumen bahwa pelatihan berbasis sekolah merupakan pendekatan strategis yang lebih inklusif dan transformatif, serta dapat menjadi referensi penting bagi perumusan kebijakan pendidikan yang berorientasi pada pembangunan kapasitas guru secara menyeluruh dan kontekstual di wilayah-wilayah lain yang memiliki

karakteristik serupa.

PERNYATAAN ETIKA PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan sesuai dengan prinsip-prinsip etika yang berlaku, termasuk pemberian persetujuan yang diinformasikan (*informed consent*), perlindungan terhadap kerahasiaan informan, serta penghormatan terhadap nilai-nilai budaya lokal. Perhatian khusus diberikan kepada partisipan dari kelompok rentan guna memastikan keselamatan, kenyamanan, dan hak partisipasi yang setara. Penelitian ini tidak menerima pendanaan eksternal, dan penulis menyatakan tidak memiliki konflik kepentingan. Seluruh data dan informasi yang disajikan diperoleh melalui metode penelitian yang sah dan telah diverifikasi untuk memastikan akurasi dan keandalannya. Penggunaan kecerdasan buatan (AI) dibatasi hanya pada bantuan teknis penulisan dan penyuntingan bahasa, tanpa memengaruhi substansi ilmiah dari karya ini. Kami menyampaikan terima kasih kepada para informan atas wawasan berharga yang diberikan, serta kepada para penelaah anonim atas masukan konstruktif terhadap versi awal naskah ini. Penulis bertanggung jawab penuh atas isi dan kesimpulan artikel ini.

DAFTAR PUSTAKA

Abdalla, M. M., Oliveira, L. G. L., Azevedo, C. E. F., & Gonzalez, R. K. (2018). Quality in qualitative organizational research: Types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *19*(1).

An, H., Sung, W., & Yoon, S. Y. (2022). Hands-on, Minds-on, Hearts-on, Social-on: A Collaborative Maker Project Integrating Arts in a Synchronous Online Environment for Teachers. *TechTrends*, *66*(4), 590–606. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00740-x

Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability*, *11*(3), 719. https://doi.org/10.3390/su11030719

Bowen, G. A. (2019). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40.

Chuang, S. (2021). The Applications of Constructivist Learning Theory and Social Learning Theory on Adult Continuous Development. *Performance Improvement*, *60*(3), 6–14. https://doi.org/10.1002/pfi.21963

Claramita, M., Setiawati, E. P., Kristina, T. N., Emilia, O., & van der Vleuten, C. (2019). Community-based educational design for undergraduate medical education: a grounded theory study. *BMC Medical Education*, *19*(1), 258. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1643-6

Coronella, T., & Aiken-Wisniewski, S. A. (2022). Using Qualitative Methods. In *Scholarly Inquiry in Academic Advising* (pp. 128–145). Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5 (ed.)). Sage Publications.

Edwards, R., & Holland, J. (2020). Reviewing challenges and the future for qualitative interviewing. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(5), 581–592.

https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766767

Elkomy, M. M., & Elkhaial, N. H. (2022). The lesson study approach to professional development: Promoting teachers' peer mentoring and communities of practice and students' learning in Egypt. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103538. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103538

Erlangga, D. T. (2022). Student Problems in Online Learning: Solutions to Keep Education Going On. *Journal of English Language Teaching and Learning*, *3*(1), 21–26. https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i1.1694

Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, *27*(9), 1343–1359. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, *45*(4), 513–531. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389

Frei-Landau, R., Muchnik-Rozanov, Y., & Avidov-Ungar, O. (2022). Using Rogers' diffusion of innovation theory to conceptualize the mobile-learning adoption process in teacher education in the COVID-19 era. *Education and Information Technologies*, *27*(9), 12811–12838. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11148-8

Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374–386). Routledge.

Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N. F., Presaghi, F., & Iani, L. (2020). Effectiveness of a School-Based Mindfulness Intervention on Children's Internalizing and Externalizing Problems: the Gaia Project. *Mindfulness*, *11*(11), 2589–2603. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9

Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103190. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190

Grzanka, P. R., & Moradi, B. (2021). The qualitative imagination in counseling psychology: Enhancing methodological rigor across methods. *Journal of Counseling Psychology*, *68*(3), 247.

Harfitt, G. (2019). *Community-Based Experiential Learning in Teacher Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.986

Haumahu, C. P., & Tupamahu, K. H. (2022). Pengaruh Pemberdayaan Psikologis dalam Meningktkan Kreativitas Guru dalam Pembelajaran. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, *7*(3), 1238–1246. https://doi.org/10.29303/jipp.v7i3.638

Hima, A. N., Saputro, T. H., & Farah, R. R. (2021). Benefits and challenges of doing task-based language teaching in Indonesia: Teachers' perception. *KEMBARA Journal of Scientific Language Literature and Teaching*, *7*(1), 131–142. https://doi.org/10.22219/kembara.v7i1.15805

Imran, D., Hill, P. C., McKnight, J., & van Crevel, R. (2020). Establishing the cascade of care for patients with tuberculous meningitis. *Wellcome Open Research*, *4*, 177. https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15515.2

Jentoft, N., & Olsen, T. S. (2019). Against the flow in data collection: How data triangulation

combined with a 'slow'interview technique enriches data. *Qualitative Social Work*, *18*(2), 179–193.

Kautt, Y. (2019). Practice and structure as concepts of a sociology of visual communication: Toward a methodology of visual and structural analysis. *Qualitative Inquiry*, *25*(4), 350–362.

Lazaro-Mojica, J., & Fernandez, R. (2021). Review paper on the future of the food sector through education, capacity building, knowledge translation and open innovation. *Current Opinion in Food Science*, *38*, 162–167. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cofs.2020.11.009

Lee, M., Kim, J. W., Mo, Y., & Walker, A. D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, *60*(3), 262–287. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060

Levitt, H. M., Morrill, Z., Collins, K. M., & Rizo, J. L. (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology*, *68*(3), 357–370. https://doi.org/10.1037/cou0000523

Li, F., Fan, S., & Wang, Y. (2022). Mobile-assisted language learning in Chinese higher education context: a systematic review from the perspective of the situated learning theory. *Education and Information Technologies*, *27*(7), 9665–9688. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11025-4

Meyer, O. A., Omdahl, M. K., & Makransky, G. (2019). Investigating the effect of pre-training when learning through immersive virtual reality and video: A media and methods experiment. *Computers & Education*, *140*, 103603. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103603

Moon, M. D. (2019). Triangulation: A method to increase validity, reliability, and legitimation in clinical research. *Journal of Emergency Nursing*, *45*(1), 103–105.

Natow, R. S. (2020). The use of triangulation in qualitative studies employing elite interviews. *Qualitative Research*, *20*(2), 160–173. https://doi.org/10.1177/1468794119830077

Noya Van Delsen, M. S., Matdoan, M. Y., & W. A. Nanlohy, Y. (2021). Pemanfaatan Microsoft Office Excell untuk Meningkatkan Kapasitas Guru dalam Mewujudkan Program Satu Data. *Archive: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, *1*(1), 56–61. https://doi.org/10.55506/arch.v1i1.11

O'Brien, B. C., & Battista, A. (2020). Situated learning theory in health professions education research: a scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, *25*(2), 483–509. https://doi.org/10.1007/s10459-019-09900-w

Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, *94*(8), 1051–1067. https://doi.org/10.1002/jad.12090

Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, *67*(5), 1145–1174. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8

Rahawarin, Y., Darakay, J., Rumlus, C., & Manuputty, F. (2021). The Role of the Latupati Institution in Overcoming Religious and Social Conflicts in Maluku in 1999. *Khalifa: Journal of Islamic Education*, *5*(1), 93. https://doi.org/10.24036/kjie.v5i1.175

Rahman, A. (2019). Restrictive versus facilitative teacher professional development: a case

from three public schools in Indonesia. *Asia Pacific Education Review*, *20*(4), 673–686. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09585-1

Reza, M. R., & Syahrani, S. (2021). Pengaruh Supervisi Teknologi Pendidikan Terhadap Kinerja Tenaga Pengajar. *Educational Journal: General and Specific Research*, *1*(1), 84–92.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103305. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R., & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, *45*(5), 814–831. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Vindrola-Padros, C., & Johnson, G. A. (2020). Rapid Techniques in Qualitative Research: A Critical Review of the Literature. *Qualitative Health Research*, *30*(10), 1596–1604. https://doi.org/10.1177/1049732320921835

Voon, X. P., Wong, L.-H., Chen, W., & Looi, C.-K. (2019). Principled practical knowledge in bridging practical and reflective experiential learning: case studies of teachers' professional development. *Asia Pacific Education Review*, *20*(4), 641–656. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09587-z

Wahyudi, A. (2021). Strategi Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kinerja Guru. *Lintang Songo: Jurnal Pendidikan*, *4*(1), 1–19.

Yip, J., Wong, S.-H., Yick, K.-L., Chan, K., & Wong, K.-H. (2019). Improving quality of teaching and learning in classes by using augmented reality video. *Computers & Education*, *128*, 88–101. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.014

Zajda, J. (2021). *Constructivist Learning Theory and Creating Effective Learning Environments BT - Globalisation and Education Reforms: Creating Effective Learning Environments* (J. Zajda (ed.); pp. 35–50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_3