

PROFESIONALISME GURU PAUD DI TK KASIH IBU PADANG: ANALISIS MULTIDIMENSIONAL BERBASIS KERANGKA GLOBAL MENUJU PENGEMBANGAN PROFESIONAL BERKELANJUTAN

Delfi Eliza^a, Wiwit April Mardianti^b, Azmi Indah Hati^c, Elya Nora^d

^aFakultas Ilmu Pendidikan, Pascasarjana, delfieliza@fip.unp.ac.id, Universitas Negeri Padang

^bFakultas Ilmu Pendidikan, Pascasarjana wiwitapril2404@gmail.com, Universitas Negeri Padang

^cFakultas Ilmu Pendidikan, Pascasarjana azmii8696@gmail.com, Universitas Negeri Padang

^dFakultas Ilmu Pendidikan, Pascasarjana noraelya20@gmail.com, Universitas Negeri Padang

Abstract

Teacher professionalism is a key determinant in the quality of early childhood education (PAUD). However, studies that integrate the framework of sustainable professional development with the reality of implementation in community-based private early childhood education institutions in Indonesia are still limited. This study aims to analyze the professional profile of teachers at Kasih Ibu Padang Kindergarten through four dimensions of competence, namely pedagogical, personality, social, and professional, as well as identify their supporting and inhibiting factors in the context of 21st century learning. This study uses a qualitative approach with a single case study design. Data were collected through participatory observation, in-depth interviews with teachers and principals, as well as document analysis and parent interviews, then analyzed using an interactive analysis model. The results of the study show that there is a pattern of uneven professionalism, where personality and social-emotional competencies are relatively strong, while pedagogic and professional competencies still need strengthening, especially in technology integration, the application of innovative learning approaches, and the use of authentic assessments. The root of the problem lies in the absence of a planned, systematic, and needs-based system of sustainable professional development. On the other hand, the instructional leadership of the principal and the culture of collaboration between teachers are strategic factors that have the potential to encourage the improvement of teacher professionalism. These findings affirm the importance of strengthening a collaborative, coaching based, and medium-term sustainable professional development system in improving the quality of early childhood education teachers in Indonesia.

Keywords: *professionalism of early childhood teachers, teacher competence, instructional leadership, case studies.*

Abstrak

Profesionalisme guru merupakan determinan kunci dalam kualitas pendidikan anak usia dini (PAUD). Namun, kajian yang mengintegrasikan kerangka pengembangan profesional berkelanjutan dengan realitas implementasi di lembaga PAUD swasta berbasis komunitas di Indonesia masih terbatas. Penelitian ini bertujuan menganalisis profil profesionalisme guru di TK Kasih Ibu Padang melalui empat dimensi kompetensi, yaitu pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambatnya dalam konteks pembelajaran abad ke-21. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan guru dan kepala sekolah, serta analisis dokumen dan wawancara orang tua, kemudian dianalisis menggunakan model analisis interaktif. Hasil penelitian menunjukkan adanya pola *uneven professionalism*, di mana kompetensi kepribadian dan sosial-emosional tergolong kuat, sementara kompetensi pedagogik dan profesional masih memerlukan penguatan, khususnya dalam integrasi teknologi, penerapan pendekatan pembelajaran inovatif, dan penggunaan asesmen autentik. Akar permasalahan terletak pada belum adanya sistem pengembangan profesional berkelanjutan yang terencana, sistematis, dan berbasis kebutuhan. Di sisi lain, kepemimpinan instruksional kepala sekolah dan budaya kolaborasi antarguru menjadi faktor strategis yang berpotensi mendorong peningkatan profesionalisme guru. Temuan ini menegaskan pentingnya penguatan sistem pengembangan profesional berkelanjutan yang kolaboratif,

berbasis *coaching*, dan berorientasi jangka menengah dalam meningkatkan kualitas guru PAUD di Indonesia.

Kata kunci: Profesionalisme guru PAUD, Kompetensi Guru, Kepemimpinan Instruksional dan Studi Kasus.

1. PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) secara global diakui sebagai fondasi utama dalam pembangunan kualitas sumber daya manusia. Perspektif ini didukung oleh kerangka ekologi perkembangan yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner dan Morris (1998), yang menegaskan bahwa perkembangan anak merupakan hasil interaksi kompleks antara individu dan lingkungan dalam berbagai sistem yang saling terkait. Pada fase usia 0–6 tahun, kualitas stimulasi lingkungan, termasuk kualitas interaksi dalam setting pendidikan, memiliki dampak jangka panjang terhadap perkembangan kognitif, sosial-emosional, serta kesehatan anak. Bukti empiris dari studi longitudinal lintas negara menunjukkan bahwa investasi pada pendidikan anak usia dini memberikan dampak sosial-ekonomi yang signifikan, bahkan melampaui investasi pada jenjang pendidikan lainnya (Heckman et al., 2010 dalam Yoshikawa et al., 2021). Dengan demikian, PAUD tidak hanya berfungsi sebagai tahap awal pendidikan, tetapi juga sebagai intervensi strategis dalam memutus rantai ketimpangan sosial. Dalam kerangka tersebut, kualitas guru menjadi determinan utama keberhasilan penyelenggaraan PAUD. Berbagai penelitian menegaskan bahwa kualitas interaksi guru-anak merupakan prediktor paling kuat terhadap hasil perkembangan anak dibandingkan dengan faktor struktural lainnya. Slot et al. (2020) melalui studi longitudinal menemukan bahwa interaksi yang responsif dan berkualitas secara signifikan meningkatkan kesiapan sekolah anak. Selanjutnya, Hamre et al. (2021) menekankan bahwa dimensi *emotional support* dan *instructional support* dalam praktik pengajaran memiliki kontribusi besar terhadap perkembangan bahasa dan literasi anak usia dini. Temuan ini memperkuat argumentasi bahwa profesionalisme guru tidak hanya diukur dari kualifikasi formal, tetapi juga dari kualitas praktik pedagogis yang ditampilkan dalam interaksi sehari-hari.

Seiring dengan dinamika perkembangan ilmu pendidikan, paradigma profesionalisme guru PAUD mengalami transformasi yang signifikan. Profesionalisme tidak lagi dipahami sebagai penguasaan konten semata, melainkan sebagai konstruk multidimensional yang mencakup pengetahuan, keterampilan, disposisi, reflektivitas, serta kemampuan berkolaborasi. Hargreaves dan Fullan (2012) mengemukakan bahwa profesionalisme guru mencakup *professional capital* yang terdiri dari *human capital*, *social capital*, dan *decisional capital*. Dalam perspektif ini, guru dituntut tidak hanya kompeten secara individual, tetapi juga mampu berpartisipasi dalam komunitas profesional yang mendukung pembelajaran berkelanjutan. Urban et al. (2011) memperkuat pandangan ini melalui pendekatan berbasis kompetensi yang melihat profesionalisme sebagai interaksi dinamis antara aspek kognitif, afektif, dan kontekstual. Dimensi reflektif menjadi salah satu pilar penting dalam profesionalisme guru modern. Schon (1983) melalui konsep *reflective practitioner* menegaskan bahwa guru profesional adalah mereka yang mampu melakukan refleksi dalam tindakan (*reflection-in-action*) maupun setelah tindakan (*reflection-on-action*). Ranta dan Tynjala (2021) menemukan bahwa praktik refleksi kolaboratif secara signifikan berkontribusi terhadap inovasi pedagogi dan peningkatan kualitas pembelajaran. Selain itu, perkembangan teknologi digital juga mendorong perluasan kompetensi guru melalui integrasi teknologi dalam pembelajaran. Mishra dan Koehler (2006) melalui kerangka TPACK menegaskan pentingnya integrasi antara pengetahuan teknologi, pedagogik, dan konten. Dalam konteks PAUD, Dong et al. (2021) menunjukkan bahwa kompetensi digital guru menjadi semakin relevan dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan kontekstual.

Lebih lanjut, König et al. (2022) mengemukakan adanya pergeseran dari *craft professionalism* menuju *collaborative professionalism*. *Craft professionalism* ditandai oleh praktik individual berbasis pengalaman, sementara *collaborative professionalism* menekankan pada kolaborasi, berbagi pengetahuan berbasis bukti, serta refleksi kolektif yang terstruktur. Pergeseran ini menjadi tantangan sekaligus peluang bagi lembaga PAUD dalam meningkatkan kualitas praktik pembelajaran.

Dalam konteks Indonesia, profesionalisme guru diatur dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 yang mencakup empat kompetensi utama, yaitu kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Kerangka ini memiliki kesesuaian dengan standar internasional, seperti yang dikembangkan

oleh National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2020), yang mencakup aspek perkembangan anak, kurikulum, asesmen, pendekatan pembelajaran, serta profesionalisme. Namun demikian, tantangan utama terletak pada implementasi dan penguatan mekanisme pengembangan kompetensi secara berkelanjutan. Kompetensi pedagogik sebagai inti profesionalisme guru PAUD berkaitan erat dengan kemampuan mengelola pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Pianta et al. (2023) mengidentifikasi tiga domain utama dalam kualitas interaksi guru-anak, yaitu *emotional support*, *classroom organization*, dan *instructional support*. Namun, dalam konteks Indonesia, Wahyuni et al. (2022) menemukan bahwa guru PAUD masih menghadapi kendala dalam melakukan penilaian autentik berbasis perkembangan anak, terutama dalam penggunaan portofolio sebagai alat asesmen. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara standar kompetensi yang diharapkan dengan praktik di lapangan. Selain kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian dan sosial juga memiliki peran yang sangat signifikan dalam konteks PAUD. Spilt et al. (2021) menunjukkan bahwa hubungan emosional yang positif antara guru dan anak berkontribusi terhadap perkembangan regulasi emosi dan kompetensi sosial anak. Guru dalam konteks ini berperan sebagai figur keterikatan sekunder (*secondary attachment figure*) yang memiliki pengaruh besar terhadap kesejahteraan psikologis anak. Di sisi lain, Sheridan et al. (2020) menekankan pentingnya kompetensi sosial guru dalam membangun kemitraan dengan keluarga dan komunitas. Kolaborasi yang efektif antara sekolah dan keluarga dapat menciptakan konsistensi stimulasi perkembangan anak di berbagai lingkungan.

Pengembangan profesional berkelanjutan (*Continuing Professional Development/CPD*) menjadi strategi utama dalam meningkatkan kualitas guru PAUD. Cordingley et al. (2020) mengidentifikasi lima karakteristik CPD yang efektif, yaitu berfokus pada praktik kelas, berbasis kolaborasi, didukung oleh coaching atau mentoring, berlangsung dalam jangka waktu yang cukup, serta terintegrasi dengan tujuan pengembangan sekolah. Meta-analisis Fukkink et al. (2021) menunjukkan bahwa program CPD yang memenuhi karakteristik tersebut memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan kualitas interaksi guru-anak. Sebaliknya, program pelatihan yang bersifat jangka pendek dan tidak berkelanjutan cenderung tidak memberikan dampak yang berarti terhadap perubahan praktik mengajar. Namun, realitas di negara berkembang, termasuk Indonesia, menunjukkan adanya kesenjangan dalam implementasi CPD. Neuman dan Carta (2020) mencatat bahwa keterbatasan akses terhadap program pengembangan profesional berbasis bukti menjadi salah satu faktor utama stagnasi kualitas guru PAUD di kawasan Asia Tenggara. Selain itu, transformasi digital yang dipercepat oleh pandemi COVID-19 telah membuka peluang baru dalam pelaksanaan CPD berbasis daring, meskipun juga menghadirkan tantangan berupa kesenjangan akses teknologi (Trust & Whalen, 2020).

Dalam konteks kelembagaan, kepemimpinan instruksional kepala sekolah memiliki peran strategis dalam mendukung pengembangan profesional guru. Ng et al. (2021) menunjukkan bahwa kepala sekolah yang mampu memfasilitasi komunitas belajar profesional (*professional learning community*) secara efektif dapat meningkatkan kualitas praktik mengajar guru. Ranta dan Tynjala (2021) juga menegaskan bahwa kolaborasi reflektif yang difasilitasi oleh pemimpin sekolah dapat menjadi alternatif yang efektif dalam menggantikan pelatihan formal eksternal. Meskipun berbagai penelitian telah mengkaji profesionalisme guru PAUD, masih terdapat sejumlah kesenjangan penelitian yang perlu diatasi. Pertama, dominasi penelitian di negara maju menyebabkan kurangnya pemahaman kontekstual terhadap kondisi negara berkembang. Kedua, pendekatan penelitian di Indonesia yang cenderung deskriptif kuantitatif belum mampu menggali kompleksitas pengalaman guru secara mendalam. Ketiga, belum adanya integrasi antara kerangka CPD global dengan praktik lokal, khususnya di Kota Padang, Sumatera Barat. Keempat, peran kepemimpinan instruksional dalam mendukung profesionalisme guru PAUD swasta masih belum banyak diteliti secara komprehensif.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini menawarkan kontribusi melalui penggunaan kerangka analitik multidimensional yang mengintegrasikan empat kompetensi guru berdasarkan Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005, konsep *collaborative professionalism* (König et al., 2022), prinsip CPD efektif (Cordingley et al., 2020), serta perspektif ekologi Bronfenbrenner. Kerangka ini memungkinkan analisis yang komprehensif terhadap profesionalisme guru sebagai hasil interaksi antara faktor individu,

kepemimpinan, dan konteks institusional. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis profil profesionalisme guru PAUD berdasarkan empat dimensi kompetensi; (2) mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat dalam pengembangan profesionalisme guru; serta (3) merumuskan rekomendasi strategis berbasis bukti untuk meningkatkan kualitas guru PAUD.

2. METODOLOGI PENELITIAN

2.1 Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal (*single-site case study*) mengikuti tradisi metodologi Yin (2018). Pilihan ini dilandasi oleh pertimbangan bahwa fenomena profesionalisme guru merupakan konstruk yang konteks dependen, tidak dapat dilepaskan dari ekologi organisasional dan sosial tempatnya berkembang. Studi kasus memungkinkan pemahaman mendalam atas pertanyaan penelitian bertipe 'bagaimana' dan 'mengapa' yang bersifat eksplanatori (Creswell & Poth, 2018). Paradigma *interpretivisme* yang melandasi penelitian ini mengakui bahwa realitas profesionalisme guru dibangun secara sosial dan hanya dapat dipahami melalui perspektif aktor yang terlibat langsung.

2.2 Lokasi dan Konteks Penelitian

TK Kasih Ibu Padang, berlokasi di Kota Padang, Sumatera Barat, dipilih secara purposif berdasarkan tiga pertimbangan: (1) mewakili tipikal PAUD swasta berbasis komunitas yang lazim di perkotaan Indonesia; (2) adanya upaya aktif pengembangan profesional yang sedang berlangsung; dan (3) aksesibilitas serta kesediaan berpartisipasi dari pihak lembaga. Konteks Kota Padang yang berada di kawasan Sumatera Barat dengan karakteristik demografis dan sosial-budaya yang khas termasuk pengaruh nilai adat Minangkabau dalam praktik pendidikan memberikan nuansa unik yang memperkaya analisis.

2.3 Partisipan Penelitian

Partisipan ditentukan melalui purposive sampling. Informan utama terdiri dari kepala sekolah dan seluruh guru tetap (n=6). Untuk triangulasi, turut dilibatkan perwakilan orang tua siswa (n=3). Profil lengkap partisipan disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Profil Partisipan Penelitian

Inisial	Jabatan	Pendidikan	Lama Mengajar	Program CPD Diikuti (3 thn)
KS	Kepala Sekolah	S2 PAUD	14 tahun	6 Program
G1	Guru Kelas A1	S1 PG-PAUD	9 tahun	2 Program
G2	Guru Kelas A2	S1 PG-PAUD	7 tahun	2 Program
G3	Guru Kelas B1	S1 PGSD	5 tahun	1 Program
G4	Guru Kelas B2	D4 PG-PAUD	6 tahun	1 Program
G5	Guru Pendamping	S1 Psikologi	4 tahun	2 Program

Sumber: Data primer penelitian (2024)

2.4 Teknik Pengumpulan Data

Triangulasi data dilakukan melalui empat jalur pengumpulan yang saling melengkapi: (a) Observasi partisipatif terhadap kegiatan pembelajaran selama 8 sesi dengan durasi 90–120 menit per sesi, menggunakan panduan observasi terstruktur yang diadaptasi dari CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*), (b) Wawancara mendalam semi-terstruktur dengan kepala sekolah dan seluruh guru, menggunakan panduan pertanyaan yang dikembangkan berdasarkan empat dimensi kompetensi, (c) Analisis dokumen mencakup RPPH, portofolio anak, laporan perkembangan, catatan rapat, dan

dokumen program CPD serta (d) Wawancara dengan perwakilan orang tua siswa untuk triangulasi perspektif tentang kompetensi sosial guru.

2.5 Analisis Data dan Validitas

Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman & Saldana (2020), mencakup tahapan *condensation* data, *display data*, dan *drawing conclusions/verification*. Kredibilitas penelitian diperkuat melalui: (a) member checking hasil temuan dikonfirmasi kepada partisipan; (b) *peer debriefing* dengan kolega peneliti PAUD; dan (c) *thick description* yang memungkinkan pembaca menilai transferabilitas temuan. Dependabilitas dijaga melalui audit trail seluruh proses penelitian. Posisi peneliti sebagai instrumen utama dikelola melalui reflektivitas eksplisit dan *bracketing* asumsi awal.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1 Hasil

Temuan penelitian disajikan berdasarkan empat dimensi kompetensi yang dianalisis, dilengkapi dengan Tabel 2 dan 3 yang merangkum profil komprehensif profesionalisme guru.

1. Kompetensi Pedagogik: Kekuatan Pengelolaan Kelas, Kesenjangan Inovasi

Observasi terhadap proses pembelajaran menunjukkan bahwa seluruh guru mampu menyusun perencanaan pembelajaran harian yang mengacu pada Kurikulum Merdeka adaptasi untuk PAUD dan Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA). Kemampuan mengelola kelas juga tergolong memadai, dengan rutinitas yang konsisten dan responsivitas terhadap kebutuhan individual anak. Guru menunjukkan transisi positif dari metode ekspositori menuju pendekatan yang lebih memberi ruang bagi anak.

Namun, analisis mendalam mengungkap kesenjangan yang signifikan. Pertama, sebagian besar kegiatan masih bersifat *teacher-directed* dengan ruang eksplorasi mandiri anak yang terbatas. Dalam kerangka *deep learning curriculum*, pembelajaran seharusnya ditransformasikan menjadi *child-centered* dengan pendekatan *play-based learning* autentik sesuai prinsip *developmentally appropriate practice* (DAP) di mana kegiatan main bukan sekadar aktivitas rutin tetapi sarana eksplorasi mendalam yang mendorong berpikir kritis dan kreativitas. Kedua, pemanfaatan media pembelajaran masih didominasi media konvensional (lembar kerja, krayon, balok). Tidak ditemukan penggunaan media interaktif berbasis teknologi seperti proyektor atau aplikasi pembelajaran digital selama delapan sesi observasi. Ketiga, instrumen penilaian perkembangan anak yang digunakan masih bersifat checklist sederhana, belum mencerminkan *authentic assessment* berbasis portofolio yang direkomendasikan Wahyuni et al. (2022).



Gambar 1. Guru masih menggunakan penilaian berupa checklist

Salah satu guru menyatakan: 'Kami ingin menggunakan lebih banyak media digital, tapi fasilitasnya belum ada dan kami juga belum pernah mendapat pelatihan khusus untuk itu.' Pernyataan ini menggambarkan paradoks yang dialami: kemauan ada, tetapi kapasitas dan infrastruktur belum mendukung.

2. Kompetensi Kepribadian: Fondasi yang Kokoh

Seluruh guru menampilkan kompetensi kepribadian yang menonjol dan konsisten. Observasi menunjukkan penggunaan bahasa positif yang konsisten, penghindaran hukuman fisik maupun verbal, dan responsivitas tinggi terhadap kebutuhan emosional anak. Guru-guru secara alami membangun hubungan yang hangat dan aman dengan setiap anak, menciptakan iklim kelas yang ditandai oleh kepercayaan dan kenyamanan psikologis.

Kepala sekolah mengonfirmasi bahwa pembentukan kompetensi kepribadian menjadi prioritas utama dalam rekrutmen: 'Karakter guru jauh lebih sulit diajarkan dibandingkan keterampilan teknis mengajar. Karena itu, kami selalu memprioritaskan guru yang benar-benar mencintai anak dan memiliki kesabaran yang tulus.' Filosofi rekrutmen ini sejalan dengan temuan Jennings & Greenberg (2021) yang menunjukkan kesejahteraan psikologis dan kompetensi sosial-emosional guru sebagai prediktor penting kualitas iklim kelas. Profil ini juga konsisten dengan deskripsi warm and responsive caregiving yang dikemukakan Spilt et al. (2021) sebagai fondasi bagi hubungan guru-anak yang mendukung perkembangan optimal.

3. Kompetensi Sosial: Aktif namun Belum Bidirectional

Kompetensi sosial guru tercermin dalam penyelenggaraan berbagai program keterlibatan orang tua: parenting bulanan, laporan perkembangan berkala, dan komunikasi informal melalui WhatsApp. Guru secara aktif berbagi informasi perkembangan anak dan memberikan saran stimulasi di rumah. Keterlibatan komunitas ini terbukti menjadi salah satu kekuatan lembaga, terutama selama masa pandemi.

Namun analisis mendalam mengungkap bahwa pola komunikasi masih bersifat one-way: guru menjadi komunikator utama dan orang tua cenderung pasif sebagai penerima informasi. Pola ini belum mencerminkan model bidirectional family engagement yang diadvokasikan Sheridan et al. (2020), yang menekankan orang tua sebagai mitra aktif dalam merancang dan mengevaluasi program pendidikan anak. Wawancara dengan orang tua mengungkap ambivalensi: mereka mengapresiasi komunikasi aktif guru, namun beberapa menyatakan kurang merasa dilibatkan dalam pengambilan keputusan tentang program anak mereka. Hambatan utama yang diidentifikasi adalah keterbatasan waktu dan kapasitas sebagian orang tua dalam terlibat secara aktif.

4. Kompetensi Profesional: Landasan Teori Ada, Inovasi Terbatas

Guru-guru memiliki pemahaman dasar yang memadai tentang tahapan perkembangan anak berdasarkan teori Piaget dan Vygotsky fondasi yang esensial namun tidak lagi mencukupi di era pembelajaran abad ke-21. Pengetahuan tentang pendekatan inovatif seperti project-based learning, STEAM for early childhood, loose parts play, dan Reggio Emilia approach masih sangat terbatas. Guru mengakui kesenjangan ini secara terbuka, namun menyebutkan minimnya akses terhadap literatur terkini dan kesempatan pelatihan sebagai hambatan utama.

Analisis dokumen menunjukkan bahwa dalam tiga tahun terakhir, rata-rata setiap guru hanya mengikuti 1–2 program pelatihan formal per tahun dengan durasi 1–2 hari. Intensitas ini jauh di bawah standar CPD efektif minimal dua semester dengan komponen coaching sebagaimana dirumuskan Cordingley et al. (2020). Temuan ini mengonfirmasi masalah struktural yang diidentifikasi oleh Fukkink et al. (2021): program pelatihan singkat tanpa tindak lanjut tidak menghasilkan perubahan praktik yang berkelanjutan.

5. Faktor Pendukung dan Penghambat Profesionalisme

Tabel 2. Matriks Faktor Pendukung dan Penghambat Profesionalisme Guru TK Kasih Ibu *Padang*

Faktor Pendukung	Faktor Penghambat
Dukungan aktif kepala sekolah sebagai instructional leader dan promotor budaya	Keterbatasan anggaran institusional untuk pengadaan media pembelajaran berbasis teknologi

reflektif	
Iklim kolaborasi antarguru yang kondusif dan terbuka terhadap kritik kolegal	Beban kerja administratif yang berlebihan mengurangi waktu refleksi dan CPD mandiri
Komitmen tinggi terhadap etika profesi dan nilai-nilai pedagogis berbasis kasih sayang	Kesenjangan digital: tidak tersedianya perangkat ICT di ruang kelas
Kepercayaan dan dukungan aktif komunitas orang tua siswa	Minimnya akses terhadap jurnal ilmiah dan sumber literatur PAUD mutakhir
Lingkungan sekolah yang aman, inklusif, dan mendukung ekspresi kreatif anak	Rendahnya insentif finansial bagi guru swasta sebagai hambatan motivasi CPD
Budaya pembelajaran reflektif yang secara organik telah terbentuk di komunitas sekolah	Ketiadaan sistem CPD yang terencana, berbasis kebutuhan individual, dan berkelanjutan

Sumber: Hasil analisis data penelitian (2024)

Tabel 3. Profil Kompetensi Guru: Tingkat Capaian, Temuan Utama, dan Rekomendasi Intervensi

Dimensi	Tingkat	Temuan Utama	Rekomendasi Intervensi
Pedagogik	Cukup	Kuat dalam pengelolaan kelas; lemah dalam integrasi teknologi dan pembelajaran berbasis eksplorasi	Restrukturisasi RPPH berbasis deep learning; integrasi play-based & inquiry-based learning
Kepribadian	Kuat	Kehangatan afektif, responsivitas emosional, dan konsistensi perilaku yang sangat menonjol	Pemeliharaan dan dokumentasi praktik baik; diseminasi sebagai model sekolah lain
Sosial	Cukup	Komunikasi aktif dengan orang tua; namun masih bersifat one-way dan guru-sentris	Transisi menuju model bidirectional partnership; pelatihan co-design program bersama orang tua
Profesional	Perlu Penguatan	Pemahaman dasar teori perkembangan memadai; sangat terbatas dalam pendekatan inovatif terkini	Roadmap CPD 3 tahun; kemitraan dengan LPTK; akses jurnal dan komunitas praktisi daring

Sumber: Sintesis hasil observasi, wawancara, dan analisis dokumen (2024)

3.2 Pembahasan

1. Uneven Professionalism: Analisis Kritis atas Pola Kesenjangan

Temuan sentral penelitian ini pola uneven professionalism yang kuat dalam dimensi interpersonal namun lemah dalam dimensi teknis akademis bukan sebuah anomali lokal, melainkan mencerminkan temuan lintas konteks yang telah didokumentasikan secara luas. Hamre et al. (2021) menemukan pola serupa di negara berkembang: guru lebih kuat dalam emotional support namun lebih lemah dalam instructional support dibandingkan rekan mereka di negara maju. Interpretasi yang lebih mendalam menunjukkan bahwa pola ini merupakan produk dari sistem seleksi dan pembinaan yang memprioritaskan karakter afektif strategi yang rasional dalam jangka pendek, tetapi tidak mencukupi untuk menjawab tuntutan pedagogis abad ke-21.

Menggunakan kerangka König et al. (2022), kondisi ini menempatkan profesionalisme guru TK Kasih Ibu Padang pada tahap craft professionalism yang dicirikan keahlian interpersonal terinternalisasi secara individual. Transisi menuju collaborative professionalism yang dicirikan berbagi pengetahuan berbasis bukti, inovasi pedagogi sistematis, dan refleksi kolektif merupakan tantangan terbesar yang dihadapi lembaga ini. Yang membuat transisi ini sulit bukan ketiadaan kemauan, melainkan ketiadaan infrastruktur sistemik: waktu, sumber daya, fasilitasi, dan sistem insentif yang mendukung.

Paradoks yang perlu dicermati: kompetensi kepribadian yang kuat justru dapat menjadi anchor yang menghambat reformasi jika tidak diimbangi dengan kompetensi pedagogis teknis. Guru yang efektif secara emosional namun terbatas secara pedagogis berisiko menciptakan lingkungan belajar yang nyaman namun kurang stimulative kondisi yang Hamre et al. (2021) sebut sebagai necessary but not sufficient untuk mendukung perkembangan kognitif dan akademis anak secara optimal.

2. Ketidakhadiran Sistem CPD: Akar Struktural dan Implikasinya

Analisis mendalam mengarah pada satu akar masalah yang bersifat struktural: ketiadaan sistem CPD yang terencana, sistematis, berbasis kebutuhan individual guru, dan berkelanjutan. Pelatihan yang ada bersifat insidental, top-down, dan tidak terhubung dengan kebutuhan pengembangan spesifik di kelas. Kondisi ini bertentangan secara diametral dengan prinsip-prinsip CPD efektif yang telah dirumuskan dan diverifikasi secara empiris (Cordingley et al., 2020; Fukkink et al., 2021).

Yang lebih signifikan secara akademis, kondisi ini bukan problem unik TK Kasih Ibu Padang, melainkan cerminan kelemahan sistemik ekosistem PAUD Indonesia. Neuman & Carta (2020) mendokumentasikan trade-off kontraproduktif di banyak negara berkembang: investasi dalam infrastruktur fisik diprioritaskan atas investasi dalam kualitas guru sebuah pilihan yang bertentangan dengan bukti empiris tentang determinan utama kualitas program PAUD. Intervensi untuk meningkatkan profesionalisme guru TK Kasih Ibu Padang, oleh karenanya, tidak dapat dilakukan secara terisolasi tetapi harus menjadi bagian dari reformasi kebijakan PAUD yang lebih komprehensif di tingkat kota dan provinsi.

Beban kerja administratif yang berlebihan yang diidentifikasi sebagai faktor penghambat juga layak mendapat perhatian khusus. Literatur internasional secara konsisten menunjukkan bahwa waktu refleksi dan kolaborasi profesional merupakan kondisi yang diperlukan (necessary condition) bagi CPD yang efektif. Ketika guru menghabiskan sebagian besar energi profesionalnya untuk tugas administratif yang bersifat paperwork, kapasitas untuk inovasi pedagogis menjadi tereduksi secara struktural.

3. Kepemimpinan Instruksional sebagai Leverage Point Strategis

Di tengah berbagai keterbatasan, temuan yang paling menjanjikan adalah peran aktif kepala sekolah sebagai instructional leader yang secara konsisten mendorong budaya refleksi dan kolaborasi. Ng et al. (2021) menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional yang kuat dapat menjadi leverage point untuk meningkatkan kualitas guru bahkan dalam kondisi keterbatasan sumber daya memberikan dasar harapan yang realistis bagi reformasi. Ranta & Tynjala (2021) menambahkan bahwa kolaborasi reflektif antarguru yang difasilitasi pemimpin sekolah dapat menggantikan sebagian fungsi pelatihan formal eksternal.

Potensi ini dapat dikembangkan secara sistematis melalui pembentukan professional learning community (PLC) internal terstruktur, dengan siklus lesson study, peer observation, dan refleksi kolegal yang dilakukan secara reguler. Model PLC yang terbukti efektif dalam konteks Asia Tenggara khususnya di Singapura dan Malaysia dapat diadaptasi untuk konteks TK Kasih Ibu Padang dengan mempertimbangkan sumber daya yang tersedia. Kekuatan kolaborasi yang telah ada secara organik dapat menjadi titik tolak formalisasi PLC yang lebih terstruktur.

4. Teknologi dan Literasi Digital: Melampaui Dikotomi Ada/Tidak Ada

Ketiadaan penggunaan teknologi dalam pembelajaran di TK Kasih Ibu Padang perlu dicermati secara kritis, melampaui dikotomi sederhana 'ada teknologi = baik, tidak ada = buruk.' Di satu sisi, ini merepresentasikan kesenjangan nyata di era pascapandemi di mana literasi digital guru PAUD semakin krusial (Dong et al., 2021). Di sisi lain, perlu dicatat bahwa penggunaan layar pada anak usia dini memiliki batasan yang direkomendasikan ketat oleh WHO (maksimal satu jam per hari untuk anak 3–5 tahun).

Garvis et al. (2021) mengadvokasikan pendekatan critical digital literacy bagi guru PAUD: kemampuan mengevaluasi kapan, bagaimana, dan mengapa teknologi digunakan dalam pembelajaran

bukan sekadar kapasitas teknis mengoperasikan perangkat. Dalam perspektif ini, prioritas pengembangan bagi guru TK Kasih Ibu Padang bukanlah adopsi teknologi secara masif, melainkan pengembangan kompetensi untuk membuat keputusan pedagogis yang informed tentang peran teknologi dalam mendukung perkembangan anak. Pendekatan ini lebih sejalan dengan prinsip DAP dan lebih mudah diimplementasikan secara bertahap.

5. Resiliensi Institusional: Modal Sosial yang Sering Diabaikan

Penelitian ini juga menemukan bahwa TK Kasih Ibu Padang berhasil mempertahankan kontinuitas pendidikan selama pandemi melalui adaptasi kreatif, meski tanpa dukungan infrastruktur digital yang memadai. Resiliensi ini bersumber dari modal sosial: kepercayaan orang tua, kohesivitas tim guru, dan kepemimpinan adaptif kepala sekolah. Yoshikawa et al. (2021) menegaskan bahwa resiliensi institusional seperti ini merupakan fondasi penting bagi pemulihan sistem PAUD pascapandemi dan harus menjadi titik tolak intervensi kebijakan, bukan hanya daftar kekurangan yang perlu diperbaiki.

Perspektif modal sosial (social capital) dari Hargreaves & Fullan (2012) menjadi relevan di sini: keberhasilan reformasi pendidikan tidak semata-mata ditentukan oleh sumber daya finansial atau infrastruktur, tetapi juga oleh kualitas hubungan, kepercayaan, dan komitmen kolektif yang terbangun dalam komunitas sekolah. TK Kasih Ibu Padang memiliki modal sosial yang kuat kondisi yang merupakan prasyarat bagi keberhasilan intervensi CPD yang akan dilakukan ke depan.

4. KESIMPULAN DAN REKOMENDASI

A. Kesimpulan

Penelitian ini menghasilkan empat kesimpulan utama. Pertama, profesionalisme guru TK Kasih Ibu Padang menunjukkan pola *uneven professionalism* yang menonjol: kompetensi kepribadian dan sosial-emosional tergolong kuat dan menjadi keunggulan kompetitif lembaga, namun kompetensi pedagogik teknis dan profesional akademis memerlukan penguatan signifikan, khususnya dalam integrasi pendekatan pembelajaran inovatif, *authentic assessment*, dan pemanfaatan teknologi yang pedagogis.

Kedua, akar masalah kesenjangan tersebut adalah ketidakhadiran sistem CPD yang sistematis, intensif, berbasis kebutuhan individual guru, dan berkelanjutan masalah yang bersifat struktural dan melampaui kapasitas satu lembaga untuk diatasi secara mandiri. Ketiga, kepemimpinan instruksional kepala sekolah yang suportif dan budaya kolaborasi antarguru yang telah terbentuk secara organik merupakan modal sosial strategis yang menjadi *leverage point* paling realistis untuk mendorong reformasi profesionalisme. Keempat, keterbatasan infrastruktur digital yang ada bukan sekadar masalah teknis, melainkan cerminan kesenjangan yang lebih dalam dalam ekosistem dukungan bagi guru PAUD swasta di Indonesia kesenjangan yang memerlukan respons kebijakan yang sistemik dan multipihak.

B. Rekomendasi Strategis

Berdasarkan temuan dan pembahasan, dirumuskan lima rekomendasi strategis berbasis bukti:

- a) Pembentukan *Professional Learning Community* (PLC) Internal: Kepala sekolah memfasilitasi siklus *lesson study* dan *peer observation* reguler (minimal dua kali per bulan), dengan protokol refleksi terstruktur yang terdokumentasi. Model ini terbukti efektif di Asia Tenggara dan dapat diimplementasikan dengan biaya minimal.
- b) Pengembangan *Roadmap* CPD Jangka Menengah: Penyusunan rencana CPD tiga tahun yang mencakup kebutuhan pengembangan individual setiap guru, didanai melalui kemitraan antara sekolah, pemerintah daerah (Dinas Pendidikan Kota Padang), dan LPTK (Universitas Negeri Padang).
- c) Transformasi Program Keterlibatan Orang Tua: Peralihan dari model *one-way communication* menuju *bidirectional partnership* yang melibatkan orang tua dalam *co-design* program dan evaluasi perkembangan anak, dengan dukungan pelatihan fasilitasi bagi guru.
- d) Pengembangan *Critical Digital Literacy* Secara Bertahap: Dimulai dari pelatihan literasi digital kritis sebelum adopsi teknologi di kelas, menekankan kemampuan pedagogis dalam mengintegrasikan teknologi secara *developmentally appropriate*.

- e) Advokasi Kebijakan Sistemik: Advokasi kepada Dinas Pendidikan Kota Padang untuk peningkatan anggaran CPD, pengurangan beban administratif guru, dan sistem insentif berbasis kinerja bagi guru PAUD swasta yang aktif mengikuti program pengembangan profesional.

C. Keterbatasan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Sebagai studi kasus tunggal, transferabilitas temuan penelitian ini memiliki batas kontekstual yang harus diakui. Meskipun thick description telah diupayakan untuk memungkinkan naturalistic generalization, penelitian multisite yang mencakup berbagai tipe lembaga PAUD (negeri, swasta berbasis yayasan, PAUD berbasis komunitas) diperlukan untuk menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif. Selain itu, penelitian ini tidak mengukur dampak langsung profesionalisme guru terhadap outcome anak sebuah jalur penelitian yang perlu dijajaki melalui mixed-methods longitudinal study. Agenda penelitian lanjutan juga perlu mengeksplorasi model adaptasi PLC spesifik untuk konteks PAUD lokal Indonesia, serta efektivitas program CPD berbasis teknologi dalam kondisi keterbatasan infrastruktur digital.

DAFTAR PUSTAKA

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). Wiley.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., & Coe, R. (2020). Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. *Educational Research Review*, 31, 100316.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2021). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Computers & Education*, 164, 104211.
- Fukkink, R. G., Jilink, L., & Oostdam, R. (2021). A meta-analysis of the impact of professional development on child outcomes in center-based early childhood education and care. *Review of Educational Research*, 91(2), 225–253.
- Garvis, S., Lemon, N., & Pendergast, D. (2021). Beyond technology integration: Critical digital literacy in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 215–229.
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2021). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) implementation guide and implications for child outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 712–726.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2021). The prosocial classroom: Teacher social-emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 491–527.
- König, J., Jager-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2022). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *Teaching and Teacher Education*, 111,
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- NAEYC. (2020). *Professional standards and competencies for early childhood educators*. National Association for the Education of Young Children.
- Nayra, A. E., Sandrina, M., Auliya, R. A., Sari, S. P., Kurnia, R., & Yanti, A. W. E. (2025). Peran kompetensi profesional guru PAUD dalam meningkatkan kualitas pembelajaran berbasis teknologi. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini dan Kewarganegaraan*, 2(4), 26–41.
- Neuman, S. B., & Carta, J. J. (2020). Advancing the measurement of quality early care and education programs. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11–24.
- Ng, P. T., Lim, L. H., & Low, E. L. (2021). Towards a professional capital framework for teacher professional development: Insights from Singapore, Malaysia, and the Philippines. *International Journal of Educational Research*, 109, 101783.

- Peeters, J., Urban, M., Lazzari, A., Van Laere, K., Budginaite, I., & Hauari, H. (2022). A comparative research framework for workforce development in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 193–209.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2023). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Child Development*, 94(2), e1–e20.
- Ranta, L., & Tynjala, P. (2021). Developing teachers' professional competence through collaborative inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103396.
- Sahadatunnisa, A., Darmiyanti, A., & Munafiah, N. (2023). Peningkatan profesionalisme guru di PAUD. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 5(1), 175–182.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sheridan, S. M., Kim, E. M., Coutts, M. J., Sjuts, T. M., Holmes, S. R., Ransom, K. A., & Kleinheksel, K. A. (2020). Clarifying the conceptualization, context, and consequences of parent engagement in education. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 533–543.
- Slot, P. L., Bleses, D., Jensen, P., Rasmussen, A. F., & Landour, J. (2020). Individual variation in children's language skills across preschool contexts: The role of classroom quality and composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124–135.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2021). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender-specific associations in teacher-student relationships. *Developmental Psychology*, 57(1), 97–108.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Lembaran Negara RI Tahun 2005, Nomor 157. Sekretariat Negara.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Lembaran Negara RI Tahun 2003, Nomor 78. Sekretariat Negara.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526.
- Wahyuni, S., Nurhafizah, N., & Yulsofriend, Y. (2022). Pedagogical competence of early childhood teachers in implementing authentic assessment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 1–12.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., & Stein, A. (2021). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: Short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *Child Development Perspectives*, 14(1).