

## Navigasi Profesionalisme Guru PAUD dalam Konteks Neoliberal: Analisis Kritis Kebermaknaan Pembelajaran Inklusif Pasca-PPG

Ridha Marissa El Seira<sup>1\*</sup>, Ernawulan Syaodih<sup>2</sup>, Yeni Rachmawati<sup>3</sup>, Aan Listiana<sup>4</sup>, Badru Zaman<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia, [ridhamarissa@upi.edu](mailto:ridhamarissa@upi.edu)

<sup>2</sup>Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia,

<sup>3</sup>Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia,

<sup>4</sup>Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia,

<sup>5</sup>Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia,

### ABSTRAK

Implementasi pembelajaran bermakna dan inklusif dalam Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) pasca Program Pendidikan Profesi Guru Dalam Jabatan (PPG Daljab) masih menghadapi kesenjangan antara kebijakan dan praktik di lapangan. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi pengalaman, tantangan, dan aspirasi guru PAUD lulusan PPG Daljab dalam mengimplementasikan pembelajaran bermakna dan inklusif di konteks lokal. Penelitian menggunakan pendekatan konstruktivis *grounded theory* dengan pengumpulan data melalui diskusi kelompok terfokus terhadap tujuh guru PAUD di Jawa Barat. Hasil penelitian menunjukkan bahwa partisipasi guru dalam PPG lebih didorong oleh motivasi ekstrinsik, terutama sertifikasi profesional, sementara dorongan transformasi pedagogis bersifat sekunder. Guru menghadapi hambatan struktural dan kultural, termasuk keterbatasan fasilitas, resistensi institusional, serta kontradiksi kebijakan, yang membatasi implementasi pembelajaran bermakna dan inklusif. Meski demikian, guru mengembangkan strategi adaptif melalui praktik tersembunyi dan jaringan informal. Penelitian ini menyimpulkan bahwa terdapat kesenjangan signifikan antara retorika profesionalisme dalam kebijakan PPG dan realitas praktik guru, sehingga diperlukan redefinisi profesionalisme guru yang berbasis praktik, pemberdayaan kolektif, dan dukungan kelembagaan yang kontekstual untuk mewujudkan pembelajaran bermakna dan inklusif secara berkelanjutan.

**Kata kunci:** *Guru PAUD, Pembelajaran Inklusif, Pembelajaran Bermakna, PPG Dalam Jabatan, Neoliberalisme Pendidikan*

### ABSTRACT

The implementation of meaningful and inclusive learning in Early Childhood Education (ECE) following Indonesia's In-Service Teacher Professional Education Program (PPG Daljab) continues to reveal a gap between policy intentions and classroom practices. This study aims to explore the experiences, challenges, and aspirations of ECE teachers who have completed the PPG Daljab in implementing meaningful and inclusive learning within local contexts. Employing a constructivist grounded theory approach, data were collected through focus group discussions with seven ECE teachers in West Java. The findings indicate that teachers' participation in the PPG program is primarily driven by extrinsic motivation, particularly the pursuit of professional certification, while intrinsic motivation for pedagogical transformation remains secondary. Teachers encounter multidimensional structural and cultural barriers, including limited facilities, institutional resistance, and policy contradictions, which constrain the implementation of meaningful and inclusive learning. Nevertheless, teachers demonstrate adaptive agency through hidden practices and the formation of informal networks. This study concludes that a significant gap persists between the rhetoric of teacher professionalism embedded in PPG policies and the realities of teachers' everyday practices, highlighting the need to reconceptualize teacher professionalism toward practice-based, collectively empowered models supported by context-responsive institutional ecosystems to sustain meaningful and inclusive learning.

**Kata kunci:** *ECE Teachers, Inclusive Learning, Meaningful Learning, In-Service Professional Education (PPG), Educational Neoliberalism*

## **PENDAHULUAN**

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan tahap penting dalam membangun fondasi masyarakat yang adil dan berkelanjutan. Konsep pembelajaran inklusif dan bermakna melampaui layanan bagi anak berkebutuhan khusus, mencakup pendidikan untuk semua yang menjamin akses setara tanpa memandang kondisi fisik, sosial ekonomi, budaya, jenis kelamin, atau kemampuan (UNESCO, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011). Penelitian terkini menunjukkan bahwa pendekatan inklusif dalam PAUD yang berkualitas tinggi memberikan manfaat jangka panjang yang mendalam, termasuk peningkatan perkembangan kognitif dan sosial-emosional, hasil akademik yang lebih baik, serta potensi pendapatan di masa depan yang lebih tinggi (Karim et al., 2025). Namun, pemahaman tentang inklusi dan kebermaknaan pembelajaran sering kali masih terbatas pada pendidikan khusus, sehingga belum sepenuhnya mencerminkan inklusi sosial yang menyeluruh (Ainscow et al., 2019).

Guru PAUD memiliki peran sentral sebagai agen perubahan dalam mewujudkan pembelajaran yang inklusif dan bermakna. Sikap, keyakinan, dan praktik guru terbukti memengaruhi kualitas pengalaman belajar anak (Loreman et al., 2013; Frankel et al., 2010). Studi terkini menekankan bahwa pengembangan profesional guru yang berkelanjutan tidak hanya meningkatkan metodologi pengajaran, tetapi juga membantu guru memenuhi kebutuhan pembelajaran unik anak-anak dari latar belakang budaya, ras, agama, dan bahasa yang beragam (Rashid et al., 2025). Karena itu, pengembangan profesional guru PAUD menjadi penting untuk memperkuat praktik inklusif dan pembelajaran bermakna di satuan PAUD.

Di Indonesia, guru PAUD menghadapi tantangan kompleks dan multidimensi dalam menerapkan prinsip inklusi dan pembelajaran bermakna, mengingat keberagaman lebih dari 300 kelompok etnis dan 700 bahasa (Siregar & Rachmawati, 2019). Tantangan yang sering ditemukan di dunia PAUD meliputi keterbatasan kompetensi profesional guru yang dipengaruhi oleh minimnya minat, kesejahteraan yang belum memadai, dan terbatasnya lembaga pencetak guru berkualitas, ditambah dengan perasaan kewalahan terhadap berbagai inisiatif pengembangan profesional serta kendala biaya yang menghambat akses pelatihan (Nirwana et al., 2025; Rashid et al., 2025). Dari aspek kelembagaan, akses layanan PAUD belum merata khususnya di daerah pedesaan, infrastruktur dan sarana prasarana masih minim, serta terdapat kesenjangan antara kebijakan nasional dengan realitas sosial-budaya lokal yang ditandai oleh rendahnya kesadaran orangtua dan pemahaman masyarakat tentang pentingnya PAUD (Handayani & Raharja, 2020; Maria et al., 2023; Nirwana et al., 2025).

Pembelajaran bermakna dalam konteks PAUD menekankan proses aktif anak dalam membangun pemahaman melalui pengalaman yang relevan dengan kehidupan mereka, mendorong eksplorasi, penyelidikan, dan refleksi kritis (Ausubel, 2000; Mezirow, 2000). Sementara itu, pembelajaran inklusif menghargai keberagaman sebagai kekuatan pedagogis, bukan hambatan (Slee, 2011; Valencia, 2010). Keduanya saling berkaitan: pembelajaran tidak akan bermakna tanpa inklusi, dan inklusi tidak akan bermakna tanpa pembelajaran yang relevan bagi pengalaman setiap anak (Rodriguez et al., 2025).

Pendekatan pembelajaran mendalam dapat mendukung kedua prinsip tersebut. Jayawardana (2025) menjelaskan bahwa pembelajaran mendalam bukan hanya terkait teknologi, tetapi menekankan keterlibatan aktif anak serta pengembangan keterampilan berpikir kritis dan kreatif. Pendekatan ini memungkinkan pengalaman belajar yang lebih personal dan adaptif, memberikan umpan balik waktu nyata, dan membantu pemantauan perkembangan anak, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus.

Meskipun pembelajaran bermakna dan inklusif semakin dipromosikan sebagai pendekatan kunci dalam pendidikan anak usia dini, implementasinya di Indonesia masih menghadapi berbagai kendala, terutama keterbatasan infrastruktur, kesiapan guru, serta minimnya penguasaan keterampilan praktis dalam pemanfaatan teknologi dan pendekatan pembelajaran kontekstual yang sensitif terhadap perbedaan budaya dan bahasa (Gay, 2018; Jayawardana, 2025). Sebagai respons terhadap tantangan tersebut, Pemerintah Indonesia meluncurkan Program Pendidikan Profesi Guru Dalam Jabatan (PPG Daljab) sebagai kebijakan strategis untuk meningkatkan profesionalisme guru (Kemendikbudristek, 2021). Namun demikian, sejauh mana program PPG Daljab benar-benar mampu membekali guru PAUD dengan kapasitas pedagogis yang relevan untuk mengimplementasikan pembelajaran bermakna dan inklusif secara kontekstual di lapangan masih belum banyak dikaji secara empiris (Handayani & Raharja, 2020; Jayawardana, 2025; Nirwana, et al., 2025), sehingga menyisakan kesenjangan penting antara tujuan kebijakan dan realitas praktik pendidikan.

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi pengalaman, tantangan, dan strategi guru PAUD pascapartisipasi PPG dalam menerapkan pembelajaran inklusif dan bermakna di berbagai konteks lokal di Indonesia. Secara khusus, penelitian ini menelaah motivasi guru dalam mengikuti PPG dan hubungannya dengan praktik pembelajaran inklusif, hambatan yang

mereka hadapi, cara guru mengembangkan strategi dalam keterbatasan, serta harapan mereka terhadap pengembangan profesional berkelanjutan di masa depan.

## METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif melalui *Constructivist Grounded Theory* (Charmaz, 2014) yang menekankan proses ko-konstruksi makna antara peneliti dan partisipan. Pendekatan ini sesuai untuk menelaah pengalaman guru PAUD yang berhadapan dengan kompleksitas kebijakan dan realitas profesional di lapangan. Partisipan terdiri dari tujuh guru PAUD dari beberapa wilayah di Pulau Jawa, dipilih melalui *purposive sampling* berdasarkan kriteria: telah menyelesaikan PPG Dalam Jabatan dalam tiga tahun terakhir, aktif mengajar, memiliki pengalaman minimal lima tahun sebelum mengikuti PPG, dan bersedia berbagi pengalaman profesional secara reflektif.

Sebanyak tujuh guru PAUD dipilih melalui *purposive sampling* dari berbagai kabupaten di Indonesia. Kriteria pemilihan meliputi penyelesaian PPG Dalam Jabatan dalam tiga tahun terakhir, status aktif mengajar di lembaga PAUD, pengalaman mengajar minimal lima tahun sebelum mengikuti PPG, representasi geografis dari berbagai provinsi, serta kesediaan untuk berpartisipasi dalam diskusi terbuka mengenai pengalaman profesional. Partisipan memiliki latar belakang beragam dengan pengalaman mengajar antara lima belas hingga dua puluh lima tahun, memberikan gambaran yang kaya tentang perubahan praktik pasca-PPG.

Data dikumpulkan melalui *Focus Group Discussion* (FGD) sebanyak dua sesi, masing-masing berlangsung sekitar 2,5 jam. Seluruh sesi direkam dengan persetujuan partisipan dan dilengkapi dengan catatan observasi peneliti untuk menangkap interaksi non-verbal serta konteks yang memperkaya interpretasi data. Analisis data mengikuti tahapan *initial coding*, *focused coding*, *axial coding*, dan *theoretical coding*. Proses validasi dilakukan melalui *member checking* untuk memastikan akurasi interpretasi dan kredibilitas hasil.

Seluruh proses penelitian dilaksanakan dengan memperhatikan etika penelitian, termasuk pemberian *informed consent* dalam bahasa yang dipahami partisipan. Kerahasiaan dijaga melalui penggunaan nama samaran dan penyimpanan data secara aman. Partisipan diposisikan sebagai rekan konstruksi pengetahuan, bukan sekadar sumber data, sejalan dengan prinsip reflektivitas dan kolaborasi dalam penelitian kualitatif.

## HASIL PENELITIAN

Data yang telah dikumpulkan menunjukkan bahwa, meskipun PPG mengklaim mempersiapkan guru untuk melaksanakan pembelajaran berkualitas dan inklusif, guru tidak menyinggung praktik pembelajaran inklusif maupun bermakna dalam narasi alami mereka.

### **Dominasi Motivasi Ekstrinsik: Pembelajaran Inklusif sebagai “Efek Samping”**

Motivasi utama guru mengikuti PPG adalah memperoleh sertifikat sebagai jalur menuju status ASN atau P3K. Seorang guru menyatakan, “PPG itu karpet merah... PPG itu kunci karir di pendidikan” (Partisipan 1). Hal ini menunjukkan bahwa PPG berfungsi lebih sebagai mekanisme administratif dalam sistem kepegawaian daripada wadah transformasi pedagogis menuju pembelajaran bermakna dan inklusif.

Motivasi intrinsik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran baru muncul sebagai prioritas sekunder. Seorang guru mengungkapkan, “Cuma sebelumnya saya hanya oh ini ada loh teorinya, saya hanya bisa mengerjakan tanpa tahu ilmunya. Ketika saya PPG, oh ini yang dimaksud” (Partisipan 2). Namun, pernyataan tersebut merujuk pada pengetahuan teoretis umum, bukan secara spesifik pada pembelajaran yang dilakukan oleh guru. Hal ini mengindikasikan bahwa wacana inklusi dan kebermaknaan pembelajaran belum terinternalisasi sebagai bagian dari identitas profesional guru (Mezirow, 2000).

### **Hambatan Implementasi: Dari “Kesenjangan” Menuju “Kekerasan Struktural”**

Guru menghadapi hambatan multidimensional yang menghalangi implementasi pembelajaran berkualitas, terlebih pembelajaran yang bermakna dan inklusif.

#### 1. Hambatan Struktural-Material.

Guru melaporkan keterbatasan fasilitas dan media pembelajaran: “Anak-anaknya pun juga ingin [pembelajaran seperti PPL]. Cuma karena alat peraganya harus dibuat, sedangkan waktu tidak memadai. Ketika waktu memadai tapi... tidak ada uangnya” (Partisipan 3). Kondisi ini bukan sekadar tantangan, tetapi merupakan bentuk *implementation violence* (Starr et al., 2023), yaitu situasi ketika guru diminta melakukan transformasi tanpa dukungan sumber daya yang memadai. Pembelajaran inklusif membutuhkan adaptasi material, ruang fleksibel, dan rasio guru-murid yang wajar, sedangkan pembelajaran bermakna memerlukan waktu, bahan eksploratif, dan dukungan untuk pembelajaran berbasis proyek. Ketika kebutuhan dasar tidak terpenuhi, pelaksanaan pembelajaran yang bermakna dan inklusif menjadi hampir mustahil.

#### 2. Hambatan Relasional-Kultural.

Dinamika kekuasaan di sekolah menghambat inovasi pedagogis. Salah satu partisipan menyampaikan, “Kalau misalkan saya itu waktu akan mengajar seperti yang diperagakan atau seperti PPG yang kemarin, kadang suka bilang, ‘Udahlah jangan, pakai yang ini aja’.” (Partisipan 4). Ini menunjukkan *symbolic violence* (Bourdieu, 1991), di mana otoritas sah ditentukan oleh senioritas, bukan kompetensi profesional. Rekan sejawat juga menunjukkan resistensi: “Teman kita bilangnyanya ribet, kalau kayak gitu mah ribet” (Partisipan 5). Sementara itu, orang tua mengeluhkan perhatian guru pada anak-anak dengan kebutuhan khusus. “Mereka bilang, kenapa guru terlalu fokus ke anak yang bermasalah, bukan ke yang pintar,” ujar salah satu guru. Ini menggambarkan *deficit thinking* (Valencia, 2010), yakni cara pandang yang melihat keberagaman sebagai masalah, bukan potensi.

### 3. Hambatan Kebijakan.

Ketidaksesuaian linieritas dan formasi kerja menciptakan ketidakpastian. “Saya sudah 1,5 tahun kuliah untuk melinieritaskan jadi PGSD, ternyata pakai PGTK juga nggak apa-apa. Greget,” (Partisipan 1). Sementara Partisipan lain menambahkan, “Jarang betul, hampir nggak ada lah kalau TK mah.” Kondisi ini memperlihatkan *precarity* dan devaluasi sistematis terhadap pendidikan anak usia dini sebagai bentuk *care work* (Hochschild, 2003).

### Agensi Taktis: Pembelajaran Bermakna sebagai Praktik Tersembunyi

Guru mengembangkan strategi implementasi terselubung. “Sembunyi-sembunyi aja udah... pakai ide sendiri aja” (Partisipan 2). Ini merupakan bentuk *tactics of the weak* (de Certeau, 1984), yaitu strategi mikro untuk bertahan di bawah tekanan struktural. Meskipun guru tidak secara eksplisit menggunakan istilah “pembelajaran inklusif” atau “pembelajaran bermakna”, praktik mereka menunjukkan keselarasan dengan prinsip-prinsip tersebut. Salah satu partisipan menjelaskan bahwa anak-anak merasa “senang” dan “ingin kegiatan seperti waktu PPL”.

Sementara partisipan lain menuturkan bahwa “setiap bagian kurikulum ini merupakan fasilitator penggerak menjadi lebih paham dan lebih mengerti.” Ini mencerminkan pendekatan konstruktivis yang menempatkan guru sebagai fasilitator, bukan sekadar penyampai informasi. Namun, praktik-praktik ini bersifat individual dan tidak terinstitusionalisasi. Tidak ada diskursus kolektif tentang implementasi pembelajaran inklusif dan bermakna, sehingga agensi guru tetap terfragmentasi dan tidak berkembang menjadi gerakan transformasi pedagogis yang sistemik.

### **Aspirasi: Kesejahteraan Guru sebagai Prasyarat Pembelajaran Berkualitas**

Guru berharap adanya keberlanjutan PPG, peningkatan sosialisasi kepada kepala sekolah, perluasan formasi P3K, dan peningkatan kesejahteraan. Salah satu partisipan mengungkapkan kekhawatiran: “*Apakah benar-benar dari itu saja [UP dan UKIN] atau ada pengaruh dari dosen yang sebelumnya kita PPG?*” Sementara Partisipan lain berharap PPG dapat mensejahterakan guru-guru di swasta melalui kebijakan *inpassing*.

Menariknya, aspirasi terkait pembelajaran sendiri sangat minim. Satu-satunya pernyataan aspiratif tentang praktik berasal dari Partisipan 3, “*Harapan ke depan terkait program PPG, tetaplah berlanjut. Karena kalau hanya mengandalkan ilmu dari hasil perkuliahan mungkin tidak cukup sampai di situ*”. Hal ini menunjukkan adanya ketegangan antara kebutuhan material dan aspirasi pedagogis. Dalam kondisi ketidakpastian dan beban ekonomi, perhatian guru lebih banyak tertuju pada kebutuhan dasar dibanding pada upaya transformasi pembelajaran. Sebagaimana dijelaskan oleh Maslow (1943), ketika kebutuhan dasar belum terpenuhi, aktualisasi diri melalui pedagogi inklusif dan bermakna menjadi sulit dicapai.

### **Integrasi Teoretis: “Ketidakhadiran” sebagai Temuan Kritis**

Ketiadaan diskursus eksplisit tentang pembelajaran inklusif dan bermakna merupakan temuan penting. Dalam analisis kritis, apa yang tidak terungkap sering kali sama pentingnya dengan apa yang terungkap (Fairclough, 2013). Beberapa kemungkinan interpretasi muncul yaitu, PPG mengajarkan inklusi dan kebermaknaan secara teoritis, tetapi gagal membentuknya menjadi *habitus* profesional (Bourdieu, 1977), dominasi rasionalitas instrumental akibat neoliberalisasi pendidikan yang menggeser fokus dari substansi pedagogi menuju sertifikasi dan kenaikan karier (Ball, 2003), dalam kurikulum, inklusi hanya diperlakukan sebagai formalitas simbolik (Ahmed, 2012), dan adaptasi realistik, di mana guru menyesuaikan praktik dengan kondisi yang memungkinkan, bukan dengan ideal yang relatif sulit diwujudkan. Dengan demikian, kesenjangan antara retorika kebijakan dan realitas lapangan bukan sekadar persoalan implementasi, melainkan cerminan kegagalan sistemik dalam menumbuhkan transformasi pedagogis yang sejati menuju pembelajaran inklusif dan bermakna.

## **PEMBAHASAN**

### **Neoliberalisasi Profesionalisme Guru**

Dominasi motivasi ekstrinsik dalam partisipasi guru dalam Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) mengungkap fenomena yang luas, yaitu neoliberalisasi profesi guru yang mereduksi pembelajaran profesional menjadi sekadar perolehan sertifikat (Ball, 2003). Guru semakin terkekang dalam otonomi profesional mereka dan terdorong untuk menyelaraskan keputusan pengembangan profesional mereka dengan prioritas yang berorientasi pada bukti performatif yang terukur, seperti melalui berbagai sertifikat (Pereira & Tay, 2023). Dalam logika ini, profesionalisme diukur bukan dari kapasitas guru untuk menciptakan pengalaman belajar yang bermakna dan inklusif, melainkan dari kepemilikan kredensial formal. Kondisi ini merepresentasikan apa yang disebut Apple (2006) sebagai "intensifikasi" kerja guru, di mana pendidik semakin dibebani oleh tuntutan akuntabilitas eksternal yang mengalihkan energi dari substansi pedagogis menuju kepatuhan administratif.

Pembelajaran bermakna, sebagaimana dijelaskan oleh Ausubel (2000) dan Mezirow (2000), menekankan pada proses aktif anak dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman yang relevan dan reflektif. Namun, rezim akuntabilitas neoliberal telah menciptakan budaya performativitas (Ball, 2003), di mana proses mengajar direduksi menjadi penyampaian hasil yang telah ditentukan sebelumnya dan mudah diukur. Dalam konteks ini, pembelajaran menjadi bersifat instrumental, bukan lagi tentang penciptaan makna, melainkan tentang pencapaian target yang ditetapkan. Guru mengalami fragmentasi subjektivitas saat berupaya memenuhi tuntutan tersebut (Taylor & Hikida, 2025).

Ketiadaan wacana yang mendalam tentang pembelajaran inklusif dan bermakna dalam PPG menunjukkan bahwa meskipun secara retorik program ini bersifat transformatif, dalam praktiknya ia tetap beroperasi dalam logika neoliberal tersebut. Transformasi sejati dalam pedagogi, sebagaimana ditegaskan Freire (1970), memerlukan kesadaran kritis terhadap struktur penindasan serta komitmen terhadap pembebasan. Namun, PPG sebagai teknologi pemerintahan (Foucault, 1991) lebih berfungsi untuk menghasilkan subjek-subjek yang patuh dan sesuai dengan sistem, bukan intelektual yang kritis dan transformatif.

### **Kekerasan Implementasi (*Implementation Violence*)**

Hambatan struktural dalam konteks pendidikan tidak dapat dipandang sekadar sebagai tantangan yang bisa diatasi dengan kreativitas dan kecerdikan guru. Kondisi ini mencerminkan apa yang disebut Galtung (1969) sebagai *kekerasan struktural*, penolakan sistematis terhadap kondisi yang diperlukan bagi manusia untuk berkembang. Kajian kontemporer menegaskan

bahwa kekerasan struktural dalam pendidikan terwujud ketika sistem atau institusi sosial menghalangi individu untuk memenuhi kebutuhan dasar mereka, dan khususnya terlihat dalam ketidaksetaraan akses terhadap peluang ekonomi, pendidikan, dan keadilan berdasarkan faktor seperti ras, gender, dan status sosial ekonomi (Varlik et al., 2025). Starr et al. (2023) menyebut fenomena ini sebagai kemiskinan implementasi, yakni kebijakan reformasi yang diwajibkan tanpa dukungan sumber daya yang memadai, sehingga kegagalan menjadi keniscayaan, sementara kesalahan dibebankan kepada guru di garis depan.

Pembelajaran inklusif sejati memerlukan beberapa kondisi: (1) keragaman material seperti alat bantu, media adaptif, dan ruang belajar yang fleksibel; (2) fleksibilitas waktu untuk menyesuaikan kecepatan belajar anak dan memberi ruang eksplorasi yang lebih lama; serta (3) kapasitas relasional berupa rasio guru-anak yang wajar, dukungan tenaga ahli, dan waktu untuk perencanaan kolaboratif (Florian & Black-Hawkins, 2011). Di sisi lain, pembelajaran bermakna membutuhkan sumber daya untuk menghadirkan pengalaman autentik, waktu untuk penyelidikan mendalam dan refleksi berkelanjutan, serta otonomi dalam merancang kurikulum yang responsif (Mezirow, 2000). Ketika kondisi dasar ini tidak terpenuhi, misalnya tidak adanya alat peraga, waktu yang terbatas, dan kekurangan dana, menuntut pedagogi yang berkualitas tinggi, berpusat pada anak, inklusif, dan bermakna menjadi sesuatu yang perlu diperhatikan. Ini bukan hanya sekadar kesenjangan antara kebijakan dan praktik, tetapi merupakan bentuk kekerasan struktural: penciptaan sistematis atas kondisi yang membuat ideal tidak dapat diwujudkan, sekaligus menyalahkan guru atas kegagalan yang sebenarnya dapat diprediksi (Galtung, 1969).

Gay (2018) menegaskan bahwa pengajaran yang responsif terhadap budaya, yang menjadi dasar pendidikan inklusif sejati, memerlukan pemahaman mendalam terhadap latar budaya peserta didik, hubungan yang berkelanjutan, serta fleksibilitas pedagogis. Hal ini menjadi mustahil ketika guru menghadapi ukuran kelas yang besar, mengajar di beberapa jenjang sekaligus, kekurangan bahan ajar, dan berada dalam ketakutan terhadap otoritas kepala sekolah yang sewenang-wenang.

### **Pemikiran Defisit sebagai Penghalang Inklusi**

Keluhan orang tua bahwa guru menghabiskan terlalu banyak waktu untuk anak yang dianggap bermasalah menunjukkan kuatnya pemikiran defisit (Valencia, 2010), yaitu pandangan bahwa keberagaman adalah masalah yang harus diperbaiki, bukan potensi yang

dapat dimanfaatkan. Dalam cara pandang ini, anak dengan kemampuan, latar belakang, atau gaya belajar yang berbeda dianggap sebagai beban, bukan sebagai pembelajar yang memiliki kekuatan dan kebutuhan unik.

Slee (2011) berpendapat bahwa pendidikan inklusif sejati memerlukan pergeseran epistemologis: dari upaya “memperbaiki anak agar sesuai dengan sistem” menuju “mengubah sistem agar sesuai untuk semua anak.” Namun, transformasi ini menuntut perubahan kesadaran di tingkat komunitas, tidak hanya bagi guru, tetapi juga bagi orang tua, pengelola sekolah, dan pembuat kebijakan. Ketika budaya masyarakat masih berorientasi pada pandangan defisit dan kompetitif, upaya individual guru menuju inklusi akan terus terhambat.

Budaya kompetitif dalam pendidikan, di mana keberhasilan diukur dari kemampuan mengungguli orang lain, secara fundamental bertentangan dengan prinsip inklusi sejati. Inklusi menuntut budaya kolaboratif di mana keberagaman dirayakan dan pertumbuhan setiap individu dihargai (Karim et al., 2025). Kekhawatiran orang tua bahwa perhatian terhadap anak yang lambat belajar akan merugikan anak yang lebih cepat mencerminkan mentalitas “jumlah nol,” di mana keuntungan satu anak dianggap kerugian bagi yang lain. Pandangan ini berlawanan dengan filosofi pendidikan inklusif, yang menekankan bahwa semua anak diuntungkan ketika lingkungan belajar dirancang berdasarkan keberagaman (Valencia, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2011). Transformasi menuju pendidikan yang inklusif sejati memerlukan perubahan kesadaran kolektif di tingkat komunitas, tidak hanya bagi guru, tetapi juga bagi orang tua, pengelola sekolah, dan pembuat kebijakan (Slee, 2011; Maria et al., 2023).

### **Pembelajaran Bermakna dalam Kondisi Ketidakpastian**

Pembelajaran bermakna, sebagaimana dikemukakan Ausubel (2000), terjadi ketika peserta didik secara aktif mengonstruksi pemahaman dengan menghubungkan informasi baru pada pengetahuan, pengalaman, dan minat sebelumnya. Proses ini menuntut guru untuk memahami peserta didik secara mendalam, merancang pengalaman belajar yang relevan dengan kehidupan mereka, memberikan pilihan dan otonomi, serta memfasilitasi refleksi dan metakognisi. Namun, dalam kondisi ketidakpastian, ketidakamanan pekerjaan, kompensasi rendah, dan beban kerja tinggi, mempertahankan energi emosional dan kognitif untuk mengenal setiap anak secara mendalam menjadi sangat sulit.

Hochschild (2003) menjelaskan bahwa kerja emosional dalam profesi perawatan, seperti pendidikan anak usia dini, menjadi melelahkan ketika dilakukan tanpa dukungan

terhadap kesejahteraan emosional penyediannya. Guru dalam penelitian ini menghadapi berbagai bentuk ketidakpastian: status kerja tidak tetap, gaji rendah, kurangnya pengakuan profesional, serta struktur otoritas yang sewenang-wenang. Salah satu guru menceritakan bahwa ia kerap direndahkan kepala sekolahnya, situasi yang menciptakan stres kronis dan menguras kemampuan untuk mengajar secara kreatif, responsif, dan bermakna. Dalam kondisi seperti ini, guru terdorong menggunakan metode pengajaran yang rutin dan terpusat pada guru, bukan karena kurangnya pemahaman pedagogis, melainkan karena keterbatasan kondisi yang dihadapi.

Diskusi tentang pembelajaran mendalam dalam pendidikan anak usia dini (Jayawardana, 2025) menyoroti potensi pembelajaran berbasis teknologi dan personalisasi untuk mendukung keterlibatan yang bermakna. Namun, implementasinya memerlukan infrastruktur yang memadai, literasi teknologi guru, dan dukungan berkelanjutan, hal-hal yang justru absen dalam konteks yang dijelaskan partisipan. Teknologi tanpa kondisi yang mendukung justru dapat memperparah ketimpangan: sekolah dengan sumber daya memadai mampu memanfaatkannya untuk pengayaan, sementara sekolah dengan sumber daya terbatas berjuang hanya untuk fungsionalitas dasar (Gay, 2018).

### **Resistensi Tersembunyi dan Pedagogi Perawatan yang Tak Terlihat**

Strategi “sembunyi-sembunyi” guru dalam menerapkan pendekatan berpusat pada anak tanpa mengumumkannya merepresentasikan bentuk *infrapolitik* (Scott, 1990), yakni perlawanan sehari-hari yang tidak spektakuler tetapi berpotensi transformatif. De Certeau (1984) membedakan antara strategi yang dilakukan oleh mereka yang berkuasa dan taktik oleh mereka yang tidak berkuasa. Dalam konteks ini, taktik guru, mengajar secara inklusif tanpa label formal dan menciptakan pengalaman belajar bermakna di sela rutinitas, merupakan tindakan integritas profesional di tengah keterbatasan.

Dari data penelitian ini, yang telah dipaparkan sebelumnya, terlihat beberapa guru menunjukkan keselarasan dengan prinsip pembelajaran bermakna dan inklusif meski tidak menggunakan istilah akademik. Salah satu guru menggambarkan perannya sebagai fasilitator “penggerak agar anak menjadi lebih paham,”; sementara guru lain menyoroti keinginan anak untuk pembelajaran yang menyenangkan, menunjukkan upayanya menciptakan pengalaman belajar yang menarik dan bermakna. Hal ini menunjukkan bahwa pedagogi inklusif dan bermakna mungkin hadir sebagai kurikulum tersembunyi, dipraktikkan tetapi tidak

diartikulasikan secara eksplisit. Wenger (1999) melalui konsep *komunitas praktik* menegaskan bahwa pembelajaran sering kali bersifat implisit dan tertanam dalam praktik bersama. Kemungkinan guru melakukan praktik pengajaran inklusif dan bermakna lebih sering daripada yang mereka ungkapkan, bukan karena ketidaksadaran, tetapi karena wacana yang tersedia bagi mereka, seperti kredensial, kepatuhan, dan bertahan hidup, tidak menyediakan bahasa untuk mengekspresikan komitmen pedagogis mereka.

Namun, keterbatasan dari taktik tersembunyi ini adalah sifatnya yang individual dan rapuh. Transformasi berkelanjutan membutuhkan komitmen kolektif dan terbuka, dukungan institusional, serta pemahaman komunitas. Selama praktik pedagogi inklusif dan bermakna harus tetap tersembunyi, keberlanjutannya akan selalu berada dalam kondisi rentan. Sementara pengembangan profesional guru perlu mengutamakan ekuitas, keberlanjutan, kesejahteraan holistik, dan agensi kolektif dalam menghadapi tantangan yang semakin kompleks dan tidak pasti (Karim et al., 2025).

### **Membayangkan Ulang Pengembangan Profesional untuk Pembelajaran Bermakna dan Inklusif**

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa model PPG saat ini belum memadai untuk mendorong transformasi sejati menuju pembelajaran yang bermakna dan inklusif. Oleh karena itu, perlu dilakukan rekonseptualisasi yang mencakup: (1) Pergeseran dari transmisi pengetahuan menuju pengembangan praksis, dengan menekankan refleksi kritis atas pengalaman nyata sebagai dasar tindakan transformatif (Freire, 1970); (2) Pergeseran dari peningkatan keterampilan individual menuju pemberdayaan kolektif, dengan membangun komunitas pembelajaran profesional (Hargreaves & O'Connor, 2018); (3) Pergeseran dari orientasi sertifikasi menuju pembelajaran berkelanjutan sepanjang karier (Darling-Hammond et al., 2017); (4) Pergeseran dari pandangan defisit menuju pendekatan berbasis aset yang menghargai keberagaman (Valencia, 2010); (5) Pergeseran dari fokus individual menuju pendekatan ekologis yang menekankan transformasi ekosistem sekolah secara menyeluruh (Hoppey & McLeskey, 2013).

### **SIMPULAN**

Penelitian ini mengungkap bahwa implementasi pembelajaran bermakna dan inklusif pasca-PPG Dalam Jabatan terhambat oleh motivasi ekstrinsik yang dominan, serta hambatan

struktural, relasional, dan kultural. Guru menghadapi kesulitan dalam menerapkan pedagogi berkualitas karena kondisi yang tidak mendukung, seperti desain kurikulum PPG yang simbolik dan sistem pendidikan neoliberal yang menekankan sertifikasi. Agensi guru cenderung bersifat individual dan terfragmentasi, dengan kesenjangan antara kebijakan dan realitas lapangan. Penelitian ini merekomendasikan perubahan sistemik dalam profesionalisme guru, termasuk pemberdayaan kolektif, sumber daya yang memadai, kepemimpinan demokratis, serta pengembangan profesional yang berkelanjutan. Transformasi ini penting untuk menciptakan pembelajaran bermakna dan inklusif yang mendukung semua anak. Meskipun tantangan yang dihadapi cukup besar, ketangguhan guru menunjukkan potensi untuk perubahan yang berkelanjutan.

#### DAFTAR RUJUKAN

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2019). *Developing equitable education systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464379>
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). University of Chicago Press.

- Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. <https://doi.org/10.1177/1096250610379983>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Handayani, R., & Raharja, S. (2020). Implementasi pendidikan inklusif di PAUD: Tantangan dan peluang. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 729-738. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v4i2.445>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (20th anniversary ed.). University of California Press.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Jayawardana, H. B. A. (2025). Implementasi pembelajaran mendalam (deep learning) pada jenjang pendidikan anak usia dini (PAUD). *JECIE (Journal of Early Childhood and Inclusive Education)*, 8(2), 510-516. <https://doi.org/10.31537/jecie.v8i2.2476>
- Jayawardana, H. B. A., Faridi, A., & Bharati, D. A. L. (2025). Technology integration in early childhood care and education: A systematic review of implementation challenges and developmental outcomes. *Early Childhood Education and Development Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.35508/eceds.v4i1.11910>
- Karim, S., Wu, X. E., & Bautista, A. (2025). Reimagining teachers' professional development and teaching practices in early childhood education: Toward UNESCO's new social contract. *Education Sciences*, 15(11), 1547. <https://doi.org/10.3390/educsci15111547>
- Karim, S., Wu, X. E., & Bautista, A. (2025). Reimagining teachers' professional development and teaching practices in early childhood education: Toward UNESCO's new social contract. *Education Sciences*, 15(11), 1547. <https://doi.org/10.3390/educsci15111547>
- Kemendikbudristek. (2021). *Pedoman penyelenggaraan program PPG dalam jabatan*. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2013). Inclusive education for all learners. In *International perspectives on inclusive education* (Vol. 3, pp. 3-18). Emerald Group Publishing.
- Marcos Rodriguez, M. A., Solis Trujillo, B. P., Castillo Silva, E. V., Bautista Córdor, J. L., Vásquez Trejo, C. W., & Sánchez Cáceres, V. (2025). Standards and methodologies for evaluating teaching performance in early childhood education: A literature review. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S1), 624-640.

- Maria, I., Hartati, S., & Dhieni, N. (2023). Analisis pengembangan profesional pendidik anak usia dini: Tren, penelitian dan praktik. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4567–4580. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4567>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Nirwana, E. S., Ramadhani, A. P., & Silvia, S. (2025). Problematika pendidikan anak usia dini di Indonesia: Hambatan dan tantangan dalam pengelolaan PAUD. *Manajerial: Jurnal Inovasi Manajemen dan Supervisi Pendidikan*, 5(1), 140–152. <https://doi.org/10.51878/manajerial.v5i1.4906>
- Pereira, A. J., & Tay, L. Y. (2023). Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104045. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104045>
- Rashid, S. I. B. A., Singh, G. K. S., & Singh, R. K. P. G. (2025). The impact of professional development on early childhood education teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 1493–1512. <http://dx.doi.org/10.46886/IJARPED/v14-i2/17700>
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*. Yale University Press.
- Siregar, N., & Rachmawati, Y. (2019). Keanekaragaman budaya Indonesia dalam perspektif pendidikan anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(2), 299-315.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Starr, E. M., Foy, J. B., & Cramer, K. M. (2023). Implementation poverty in inclusive education: When mandates meet reality. *Educational Policy*, 37(4), 892-915. <https://doi.org/10.1177/08959048211003790>
- Taylor, L. A., & Hikida, M. (2025). Keeping teachers off balance: Neoliberalism and fragmented subjectivity in everyday classroom life. *The Urban Review*, 57(2), 216–238. <https://doi.org/10.1007/s11256-024-00717-5>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Varlık, S., Akpınar, S., Akpınar, Ö., & Görünü, R. M. (2025). The unbreakable chain: The cycle of social inequality – violence, poverty and education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05302-z>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

**PERSANTUNAN**

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Pendidikan Indonesia atas dukungan yang diberikan dalam kegiatan hibah penelitian dan pengabdian kepada masyarakat di tahun 2025. Apresiasi juga disampaikan kepada rekan tim yang sudah sangat kooperatif, mitra masyarakat yang bersedia menerima kami, dan seluruh peserta yang kontribusinya sangat memperkaya penelitian ini. Penulis juga berterima kasih kepada para tim editorial dan *reviewer* jurnal atas umpan balik dan saran yang membangun sehingga membantu meningkatkan kualitas artikel ini.