

Peningkatan Kompetensi Guru PAUD melalui Pelatihan Disiplin Positif untuk Mendukung Pembentukan Karakter Anak

Yayu Sri Rahayu¹, Agus Kusnandar², Nenden Sri Rahayu³, Imas Suryati⁴

^{1,2,3,4}Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Bale Bandung, Indonesia
ayurahayu0910@gmail.com

Received : Mar' 2026 Revised : Apr' 2026 Accepted : May' 2026 Published : May' 2026

ABSTRACT

This Community Service (PKM) activity aimed to enhance ECE teachers' understanding and skills in implementing positive discipline to support children's character formation, self-regulation, and independence. The program was conducted across five Islamic ECE institutions in Bekasi City, involving 25 participants comprising 15 teachers, 5 principals, and 5 supervisors. A participatory experiential learning approach was applied through four stages: need assessment, workshop, coaching, and evaluation. Data were collected using pre-test and post-test instruments based on revised Bloom's taxonomy indicators, structured observation rubrics, and teacher reflection worksheets. Results showed a significant increase in teachers' mean scores from 52.87 to 78.07 (+47.67%), alongside observable improvements in empathic communication, logical consequences application, and positive behavior reinforcement in the classroom. These findings indicate that participatory experiential learning training combined with direct coaching effectively enhances teachers' cognitive and practical competencies, contributing to a more humane learning environment that supports children's social-emotional development.

Keywords: *Character Development; Early Childhood Education; Experiential Learning; Independence; Positive Discipline; Teacher Training.*

ABSTRAK

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat (PKM) ini bertujuan untuk meningkatkan pemahaman dan keterampilan guru PAUD dalam menerapkan disiplin positif guna mendukung pembentukan karakter, regulasi diri, dan kemandirian anak. Kegiatan dilaksanakan di lima lembaga PAUD Islam di Kota Bekasi dengan melibatkan 25 peserta, terdiri atas 15 guru, 5 kepala sekolah, dan 5 pengawas. Program dirancang menggunakan pendekatan partisipatif berbasis experiential learning melalui empat tahap: identifikasi kebutuhan, pelatihan, pendampingan, dan evaluasi. Pengukuran dilakukan melalui instrumen *pre-test* dan *post-test* berbasis indikator kognitif taksonomi Bloom, lembar observasi terstruktur, dan lembar kerja refleksi guru. Hasil menunjukkan peningkatan rata-rata skor pemahaman guru dari 52,87 menjadi 78,07 (+47,67%), disertai perubahan praktik mengajar yang lebih empatik, penggunaan konsekuensi logis, dan pembiasaan perilaku positif di kelas. Temuan ini mengindikasikan bahwa pelatihan partisipatif berbasis pengalaman yang disertai pendampingan langsung efektif dalam meningkatkan kompetensi guru secara kognitif maupun praktis, serta berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang lebih humanis dan mendukung perkembangan sosial-emosional anak.

Kata Kunci: *Disiplin Positif; Experiential Learning; Karakter Anak; Kemandirian; PAUD; Pelatihan Guru.*

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan fase fundamental dalam pembentukan karakter dan perkembangan anak secara menyeluruh. Pada tahap ini, anak berada pada periode perkembangan yang pesat, khususnya dalam aspek sosial-emosional, sikap, dan nilai [21]. Oleh karena itu, pembelajaran pada jenjang PAUD perlu dirancang secara holistik dan berpusat pada anak, dengan menekankan pada pengembangan kemampuan regulasi diri, empati, serta interaksi sosial yang positif. Dalam konteks ini, peran guru menjadi sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan responsif terhadap kebutuhan perkembangan anak [24]. Perkembangan perilaku anak pada masa ini juga tidak terlepas dari proses pengamatan dan peniruan terhadap model di lingkungan sekitarnya, sebagaimana dijelaskan dalam teori belajar sosial bahwa anak belajar melalui observasi, imitasi, dan penguatan dari lingkungan sosialnya [3].

Namun demikian, hasil observasi awal dan wawancara dengan guru di lima lembaga PAUD Islam di Kota Bekasi (KB Madani 01, TK Islam Pelita, TK Islam Al-Jihad, TK Rumah Putik, dan TK IT Bumi Pertiwi) menunjukkan bahwa masih terdapat kendala dalam pengelolaan perilaku anak. Guru cenderung menggunakan pendekatan yang berorientasi pada kepatuhan instan, seperti teguran verbal dan instruksi satu arah. Pendekatan ini memang dapat menciptakan keteraturan dalam jangka pendek, namun kurang efektif dalam membangun kesadaran diri, tanggung jawab, serta keterampilan sosial-emosional anak [4].

Selain itu, pemahaman guru mengenai konsep disiplin positif masih terbatas. Disiplin seringkali dimaknai sebagai upaya menegakkan aturan dan kepatuhan, bukan sebagai proses pembelajaran yang membantu anak mengembangkan kontrol diri dan tanggung jawab. Padahal, disiplin positif menekankan pada pendekatan yang konstruktif melalui komunikasi empatik, pemberian konsekuensi logis, serta penguatan perilaku positif tanpa menggunakan hukuman [22]. Pendekatan ini terbukti dapat mendukung perkembangan regulasi emosi, meningkatkan hubungan interpersonal, serta membentuk karakter anak secara lebih berkelanjutan [11]. Sejalan dengan hal tersebut, Akhwani [1] menegaskan bahwa disiplin positif berperan sebagai ekosistem sekolah yang secara sistemik membentuk karakter dan nilai-nilai positif pada diri peserta didik, sekaligus menjadi fondasi dalam mewujudkan profil pelajar yang berkarakter Pancasila.

Lebih lanjut, penerapan disiplin positif memiliki keterkaitan erat dengan perkembangan sosial emosional anak, yang menjadi fondasi penting dalam pembentukan karakter dan kemandirian. Anak yang dibimbing dengan pendekatan yang suportif dan empatik cenderung memiliki kemampuan regulasi diri yang lebih baik, rasa tanggung jawab, serta kemampuan mengambil keputusan secara mandiri [9]. Hal ini sejalan dengan perspektif Bandura [3] bahwa perilaku anak dibentuk melalui interaksi timbal balik antara individu, perilaku, dan lingkungan (*reciprocal determinism*), sehingga guru sebagai model sosial memegang peran strategis dalam membentuk perilaku positif anak. Oleh karena itu, penguatan

kompetensi guru dalam menerapkan strategi disiplin positif menjadi kebutuhan yang mendesak dalam praktik pendidikan anak usia dini.

Berdasarkan permasalahan tersebut, diperlukan suatu program yang dapat meningkatkan pemahaman dan keterampilan guru dalam menerapkan disiplin positif secara praktis dan berkelanjutan. Disiplin positif sendiri merupakan pendekatan pedagogis yang berlandaskan pada penghargaan terhadap martabat anak, komunikasi empatik, serta pemberian konsekuensi logis yang membantu anak memahami dampak perilakunya [22]. Pendekatan ini berakar pada teori belajar sosial yang menegaskan bahwa anak membentuk perilaku melalui pengamatan, peniruan, dan penguatan dari lingkungan sosialnya, sehingga guru berperan sebagai model utama dalam proses internalisasi nilai [3]. Dalam implementasinya di satuan pendidikan, disiplin positif terbukti mampu membangun ekosistem sekolah yang kondusif bagi terbentuknya karakter dan nilai-nilai positif peserta didik [1].

Keterkaitan antara disiplin positif dan perkembangan sosial-emosional anak telah didukung oleh berbagai kajian empiris. Anak yang dibimbing melalui pendekatan disiplin positif menunjukkan peningkatan kemampuan regulasi emosi, empati, serta keterampilan dalam menyelesaikan konflik secara konstruktif [21]. Selain itu, lingkungan belajar yang suportif dan responsif secara emosional terbukti mempererat hubungan antara guru dan anak, yang pada gilirannya memperkuat motivasi intrinsik dan keterlibatan anak dalam proses pembelajaran [24]. Perkembangan sosial-emosional yang optimal pada masa usia dini selanjutnya menjadi fondasi yang menentukan bagi pembentukan karakter, kemandirian, dan kemampuan pengambilan keputusan anak di masa mendatang [11];[21].

Dengan mempertimbangkan landasan teoretis dan empiris tersebut, kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat ini dirancang untuk meningkatkan kompetensi guru PAUD dalam menerapkan strategi disiplin positif secara terstruktur dan berkelanjutan, guna mendukung pembentukan karakter, regulasi diri, dan kemandirian anak [22]; [3]; [11]; [9]; [1].

METODE

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat ini menggunakan pendekatan partisipatif (*participatory approach*) yang dipadukan dengan model pelatihan berbasis pengalaman (*experiential learning*). Pendekatan partisipatif dipilih karena menempatkan guru sebagai mitra aktif, bukan sekadar penerima informasi pasif, sehingga mendorong keterlibatan yang lebih mendalam dalam proses perubahan pemahaman dan praktik [15]. Efektivitas pendekatan ini telah dibuktikan dalam berbagai program pengembangan profesional guru, di mana keterlibatan aktif peserta terbukti meningkatkan relevansi materi terhadap konteks praktik nyata di kelas [15].

Model pelatihan berbasis pengalaman yang diadopsi dalam kegiatan ini berlandaskan pada siklus belajar Kolb (*Kolb's Experiential Learning Cycle*) [18], yang mencakup empat tahapan: pengalaman konkret (*concrete experience*), observasi reflektif (*reflective observation*), konseptualisasi abstrak (*abstract conceptualization*),

dan eksperimentasi aktif (*active experimentation*) [18]. Model ini dipilih karena terbukti efektif dalam pelatihan guru, khususnya dalam membantu pendidik mengintegrasikan konsep-konsep baru ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari secara lebih bermakna dan berkelanjutan [20].

Pendekatan serupa telah diterapkan dalam berbagai program pelatihan disiplin positif untuk guru. Penelitian yang dilakukan oleh Lown [19] menunjukkan bahwa pelatihan berbasis pengalaman yang mengintegrasikan simulasi, diskusi reflektif, dan praktik langsung secara signifikan meningkatkan pemahaman guru tentang manajemen perilaku anak yang konstruktif. Demikian pula, program *Positive Discipline in Everyday Teaching* (PDET) yang dikembangkan oleh *Save the Children* (2012) menggunakan pendekatan partisipatif dan terbukti meningkatkan kapasitas guru dalam menerapkan disiplin positif secara konsisten di kelas. Di konteks Indonesia, [20] juga menerapkan pendekatan serupa dalam program penguatan disiplin positif di sekolah dasar dan menemukan bahwa model pelatihan berbasis refleksi dan kolaborasi guru menghasilkan perubahan praktik yang lebih bertahan lama dibandingkan pelatihan konvensional.

Adapun kelebihan pendekatan partisipatif berbasis pengalaman ini antara lain: (1) mendorong refleksi kritis terhadap praktik yang sudah berjalan sehingga perubahan yang terjadi bersifat kontekstual dan relevan, (2) membangun rasa kepemilikan (*sense of ownership*) guru terhadap proses perubahan sehingga meningkatkan motivasi untuk menerapkan hasil pelatihan, dan (3) memfasilitasi pembelajaran kolaboratif antar-guru yang memperkuat komunitas praktik (*community of practice*) di satuan pendidikan [25]; [8]. Namun demikian, pendekatan ini juga memiliki keterbatasan. Efektivitasnya sangat bergantung pada kesiapan dan keterbukaan peserta untuk terlibat secara aktif dan reflektif [20]. Selain itu, perubahan perilaku mengajar yang dihasilkan dari satu siklus pelatihan cenderung memerlukan tindak lanjut (*follow-up*) dan pendampingan berkelanjutan agar dapat terjaga dalam jangka panjang [13]. Keterbatasan waktu pelaksanaan PKM juga menjadi faktor yang perlu diperhatikan dalam mengukur kedalaman perubahan praktik yang dapat dicapai.

Kegiatan PKM ini melibatkan lima lembaga PAUD Islam di Kota Bekasi, yaitu KB Madani 01, TK Islam Pelita, TK Islam Al-Jihad, TK Rumah Putik, dan TK IT Bumi Pertiwi. Pemilihan kelima lembaga ini dilakukan secara purposif (*purposive sampling*) dengan mempertimbangkan keterwakilan geografis dan aksesibilitas wilayah, sehingga setiap lembaga yang terpilih diharapkan dapat berperan sebagai hub penyebaran praktik disiplin positif kepada lembaga-lembaga PAUD di sekitarnya (*dissemination model*). Strategi ini sejalan dengan pendekatan pengembangan kapasitas berbasis jaringan (*network-based capacity building*) yang terbukti efektif dalam memperluas jangkauan dampak program pelatihan guru secara berkelanjutan [20].

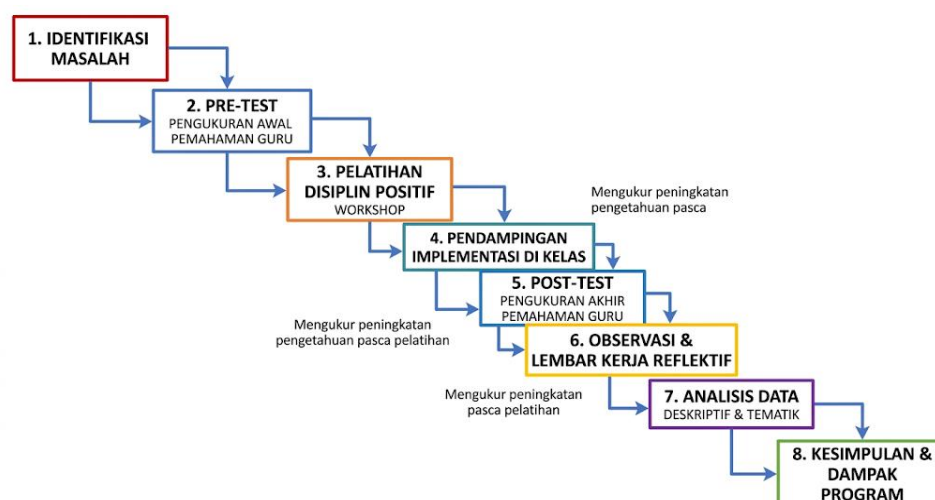
Setiap lembaga mengirimkan lima orang perwakilan, yang terdiri atas tiga orang guru, satu kepala sekolah, dan satu pengawas, sehingga total peserta yang hadir dalam kegiatan pelatihan berjumlah 25 orang dari lima lembaga. Komposisi peserta ini dirancang secara strategis agar proses perubahan praktik tidak hanya

terjadi pada level guru, tetapi juga mendapat dukungan institusional dari kepala sekolah dan pengawas sebagai pemangku kebijakan di tingkat lembaga [20]. Kehadiran kepala sekolah dan pengawas dalam pelatihan diharapkan dapat memperkuat supervisi dan keberlanjutan penerapan disiplin positif pasca kegiatan.

Namun demikian, perlu dijelaskan bahwa instrumen *pre-test* dan *post-test* hanya diberikan kepada 15 peserta guru, tidak mencakup kepala sekolah dan pengawas. Hal ini didasarkan pada pertimbangan bahwa pengukuran perubahan pemahaman dan keterampilan dalam penerapan disiplin positif di kelas lebih relevan dan kontekstual apabila difokuskan pada guru sebagai praktisi langsung (*frontline practitioners*) [12]. Keterbatasan jumlah responden dalam pengukuran ini juga tidak terlepas dari keterbatasan anggaran kegiatan PKM yang berdampak pada cakupan peserta yang dapat dilibatkan. Meskipun jumlah ini tergolong kecil secara statistik, penelitian dengan desain *pre-post* pada kelompok terbatas tetap dapat menghasilkan data yang bermakna apabila didukung oleh instrumen yang valid dan analisis yang tepat [6]. Ke depan, perluasan cakupan peserta dan replikasi program di lembaga-lembaga mitra jaringan direkomendasikan untuk memperkuat generalisasi temuan.

Proses desain kegiatan PKM ini terdiri atas empat tahap utama yang dilaksanakan secara berurutan. Pertama, tahap identifikasi kebutuhan (*need assessment*), yang dilakukan melalui observasi awal di kelas dan wawancara semi-terstruktur dengan guru untuk mengidentifikasi permasalahan nyata dalam pengelolaan perilaku anak sehari-hari. Tahap ini penting untuk memastikan materi pelatihan dirancang secara kontekstual dan responsif terhadap kebutuhan spesifik peserta [14]. Kedua, tahap pelatihan (*training*), yang dilaksanakan dalam bentuk *workshop* interaktif mencakup materi konsep dasar disiplin positif, strategi komunikasi empatik, serta penerapan konsekuensi logis sebagai alternatif hukuman. Ketiga, tahap pendampingan (*coaching*), di mana fasilitator memberikan dukungan langsung kepada guru dalam mengimplementasikan strategi disiplin positif di dalam kelas, sebagai bentuk tindak lanjut dari pelatihan yang telah diterima [13]. Keempat, tahap evaluasi, yang dilakukan dengan membandingkan hasil *pre-test* dan *post-test* untuk mengukur perubahan pemahaman dan keterampilan guru sebelum dan sesudah mengikuti program pelatihan [17].

Analisis data dilakukan secara deskriptif dengan membandingkan hasil *pre-test* dan *post-test* guna mengidentifikasi peningkatan pemahaman peserta. Data kualitatif dari lembar kerja dan observasi dianalisis secara tematik untuk memperkuat interpretasi hasil dan memberikan gambaran yang lebih komprehensif mengenai perubahan praktik guru selama dan setelah kegiatan pelatihan. Alur pelaksanaan kegiatan disajikan pada Gambar 1 untuk memberikan gambaran sistematis mengenai tahapan kegiatan yang dilandasi pendekatan ilmiah.



Gambar 1. Desain Implementasi dan Evaluasi PKM Disiplin Positif

HASIL DAN PEMBAHASAN

Peningkatan Pemahaman Guru

Hasil kegiatan pengabdian menunjukkan adanya peningkatan yang signifikan pada pemahaman guru terkait disiplin positif. Peningkatan ini diukur melalui hasil pre-test dan post-test yang diberikan sebelum dan sesudah kegiatan pelatihan dan pendampingan.

Tabel 1. Perbandingan Nilai *Pre-test* dan *Post-test* Guru

| Indikator | Pre test | Post Test | Peningkatan |
|--------------------|----------|-----------|-------------|
| Rata-rata nilai | 52.87 | 78.07 | +25.20 |
| Kategori Pemahaman | Sedang | Tinggi | Meningkat |
| Jumlah Peserta | 15 | 15 | |

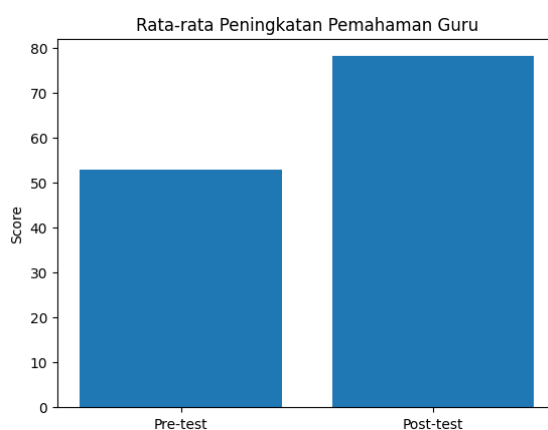
Berdasarkan Tabel 1, rata-rata nilai guru mengalami peningkatan dari 52,87 pada *pre-test* menjadi 78,07 pada *post-test*, dengan peningkatan sebesar 25,20 poin. Peningkatan ini menunjukkan bahwa kegiatan pelatihan dan pendampingan memberikan dampak positif terhadap peningkatan pemahaman guru. Pengukuran pemahaman guru dalam kegiatan ini dilakukan menggunakan instrumen tes tertulis yang dikembangkan berdasarkan empat indikator kognitif yang relevan dengan konsep disiplin positif, yaitu: (1) pemahaman prinsip dasar disiplin positif dan landasan filosofisnya, (2) kemampuan membedakan pendekatan disiplin positif dengan pendekatan berbasis hukuman atau kepatuhan instan, (3) pemahaman tentang strategi komunikasi empatik dalam interaksi guru-anak, serta (4) kemampuan mengidentifikasi dan menerapkan konsekuensi logis sebagai respons konstruktif terhadap perilaku anak di kelas. Keempat indikator ini dipilih karena secara langsung merepresentasikan kompetensi inti yang menjadi target program pelatihan, sekaligus mencerminkan aspek kognitif yang paling krusial dalam perubahan praktik disiplin guru [22]; [11].

Indikator-indikator tersebut disusun mengacu pada taksonomi kognitif Bloom yang telah direvisi, yang mengklasifikasikan pemahaman (*understanding*)

sebagai kemampuan untuk menjelaskan, menginterpretasi, memberi contoh, mengklasifikasi, merangkum, dan menerapkan konsep dalam konteks baru [5]; [2]. Dengan demikian, butir-butir soal dalam instrumen *pre-test* dan *post-test* tidak hanya mengukur pengetahuan faktual (*remembering*), tetapi secara eksplisit dirancang untuk mengukur kemampuan guru dalam memahami konsep secara konseptual (*understanding*) dan mengaplikasikannya dalam skenario pembelajaran nyata (*applying*). Validitas isi instrumen dijamin melalui kesesuaian antara butir soal dengan indikator yang telah ditetapkan, sebagaimana direkomendasikan dalam pengembangan instrumen evaluasi program pelatihan [17];[12] .

Berdasarkan Tabel 1, rata-rata skor guru mengalami peningkatan yang substansial dari 52,87 pada *pre-test* menjadi 78,07 pada *post-test*, dengan selisih peningkatan sebesar 25,20 poin atau setara dengan kenaikan sebesar 47,67% dari skor awal. Peningkatan ini menunjukkan bahwa program pelatihan dan pendampingan yang dirancang secara terstruktur memberikan dampak positif yang nyata terhadap pemahaman guru terkait konsep dan praktik disiplin positif. Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa pelatihan berbasis pengalaman yang disertai pendampingan langsung (*coaching*) secara konsisten menghasilkan peningkatan pemahaman guru yang lebih signifikan dibandingkan pelatihan konvensional yang bersifat informatif semata [13];[8] .

Peningkatan skor yang diperoleh tidak hanya mencerminkan pertambahan pengetahuan faktual, tetapi juga mengindikasikan adanya perkembangan pada level pemahaman konseptual dan aplikatif. Hal ini diperkuat oleh data triangulasi dari hasil observasi kelas dan analisis lembar kerja refleksi guru, yang menunjukkan adanya perubahan nyata dalam cara guru merespons perilaku anak, yakni lebih empatik, lebih sabar dalam memberikan konsekuensi logis, dan lebih menghindari respons berbasis hukuman verbal [9]. Dengan demikian, klaim peningkatan pemahaman dalam kegiatan ini tidak semata-mata didasarkan pada perbandingan skor numerik *pre-test* dan *post-test*, melainkan juga didukung oleh bukti kualitatif dari observasi langsung di lapangan.



Gambar 2. Peningkatan Rata-rata Pemahaman Guru

Berdasarkan Gambar 2, visualisasi peningkatan rata-rata skor pemahaman guru secara grafis memperjelas trajektori perubahan yang terjadi sebelum dan sesudah kegiatan PKM. Pola peningkatan yang konsisten di seluruh lembaga peserta mengindikasikan bahwa efektivitas program tidak bersifat parsial, melainkan merata di berbagai konteks lembaga dengan karakteristik yang berbeda-beda. Meskipun demikian, perlu diakui bahwa jumlah responden yang terbatas ($n=15$) menjadi keterbatasan dalam menarik generalisasi yang lebih luas, sehingga interpretasi hasil ini perlu dilakukan secara kontekstual dan proporsional [7].

Perubahan Praktik Pembelajaran Guru

Selain peningkatan skor pemahaman secara kognitif, kegiatan PKM ini juga mengukur perubahan pada tataran praktik mengajar guru melalui instrumen observasi terstruktur yang dilaksanakan selama tahap pendampingan. Observasi dilakukan menggunakan lembar observasi berbasis rubrik dengan tiga parameter utama yang dijadikan indikator implementasi disiplin positif di kelas, yaitu: (1) penggunaan komunikasi empatik, yang diukur dari frekuensi dan kualitas respons verbal guru terhadap perilaku anak, termasuk kemampuan mendengarkan secara aktif, memvalidasi perasaan anak, dan menghindari teguran yang bersifat merendahkan; (2) penerapan konsekuensi logis, yang diukur dari kemampuan guru dalam memberikan respons yang relevan, proporsional, dan berhubungan langsung dengan perilaku anak tanpa menggunakan hukuman fisik maupun verbal yang bersifat punitif; serta (3) pembiasaan perilaku positif, yang diukur dari konsistensi guru dalam memberikan penguatan positif (*positive reinforcement*), menetapkan ekspektasi perilaku yang jelas, serta melibatkan anak dalam menyepakati aturan kelas secara demokratis [22]; [11]; [3].

Hasil observasi menunjukkan adanya peningkatan yang teridentifikasi pada ketiga parameter tersebut setelah guru mengikuti program pelatihan dan pendampingan. Pada aspek komunikasi empatik, guru yang sebelumnya cenderung menggunakan instruksi satu arah dan teguran verbal mulai menunjukkan perubahan ke arah respons yang lebih dialogis dan suportif. Pada aspek konsekuensi logis, guru mulai mampu membedakan antara hukuman (*punishment*) dan konsekuensi logis (*logical consequences*), serta menerapkannya secara lebih konsisten dalam situasi nyata di kelas. Pada aspek pembiasaan perilaku positif, guru menunjukkan peningkatan dalam frekuensi pemberian penguatan positif dan keterlibatan anak dalam penetapan aturan kelas. Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian [13] yang menegaskan bahwa perubahan praktik mengajar yang signifikan hanya dapat terjadi apabila pelatihan disertai dengan pendampingan langsung yang terstruktur dan berkelanjutan.

Meskipun demikian, perlu diakui bahwa pengukuran perubahan praktik dalam kegiatan ini masih memiliki keterbatasan metodologis. Observasi dilakukan oleh fasilitator PKM yang juga merupakan pelaksana program, sehingga potensi bias pengamat (*observer bias*) perlu diperhitungkan dalam menginterpretasikan hasil [6]. Selain itu, durasi pendampingan yang terbatas akibat keterbatasan anggaran belum memungkinkan pengukuran keberlanjutan perubahan praktik

dalam jangka panjang. Oleh karena itu, penelitian lanjutan dengan desain yang lebih ketat, seperti penggunaan pengamat independen dan periode tindak lanjut yang lebih panjang, sangat direkomendasikan untuk memvalidasi temuan ini secara lebih komprehensif [12]; [17].

Pembahasan

Efektivitas Pendekatan Pelatihan Partisipatif Berbasis Pengalaman

Hasil kegiatan PKM ini menunjukkan bahwa pendekatan pelatihan partisipatif yang dipadukan dengan model *experiential learning* terbukti efektif dalam meningkatkan pemahaman dan kompetensi praktis guru PAUD dalam menerapkan disiplin positif. Peningkatan rata-rata skor dari 52,87 menjadi 78,07 ($\Delta = 25,20$ poin; +47,67%) mengindikasikan bahwa program yang dirancang secara kontekstual dan melibatkan guru sebagai mitra aktif mampu menghasilkan perubahan kognitif yang substantif. Temuan ini konsisten dengan hasil penelitian [12] yang menegaskan bahwa program pengembangan profesional guru yang efektif ditandai oleh keterlibatan aktif peserta, relevansi konten dengan praktik nyata, serta adanya komponen tindak lanjut berupa pendampingan. Sebaliknya, pelatihan yang bersifat informatif dan satu arah cenderung menghasilkan perubahan yang bersifat sementara dan tidak bertahan dalam praktik jangka panjang [13].

Efektivitas pendekatan ini juga dapat dijelaskan melalui kerangka *experiential learning* Kolb [18], di mana perubahan pemahaman yang bermakna terjadi bukan semata-mata melalui transfer informasi, melainkan melalui siklus refleksi atas pengalaman nyata, pembentukan konsep baru, dan eksperimentasi aktif dalam konteks praktik. Dalam kegiatan PKM ini, siklus tersebut difasilitasi melalui kombinasi workshop interaktif, diskusi kasus, simulasi respons guru terhadap perilaku anak, dan pendampingan langsung di kelas. Proses ini sejalan dengan prinsip pembelajaran transformatif (*transformative learning*) yang menekankan bahwa perubahan praktik yang berkelanjutan hanya dapat terjadi apabila peserta mengalami pergeseran perspektif (*perspective transformation*) yang berakar pada refleksi kritis terhadap asumsi dan kebiasaan lama [20].

Pergeseran Paradigma dari Disiplin Berbasis Kontrol menuju Disiplin Positif

Salah satu temuan paling signifikan dalam kegiatan ini adalah teridentifikasinya pergeseran paradigma guru dari pendekatan disiplin berbasis kontrol dan kepatuhan menuju pendekatan yang lebih humanis, empatik, dan berorientasi pada pengembangan diri anak. Sebelum pelatihan, sebagian besar guru cenderung menggunakan teguran verbal, instruksi satu arah, dan respons reaktif terhadap perilaku anak yang dianggap bermasalah. Pola ini mencerminkan pemahaman disiplin sebagai mekanisme penegakan aturan, bukan sebagai proses pembelajaran sosial-emosional [4].

Setelah mengikuti program pelatihan dan pendampingan, guru menunjukkan perubahan ke arah respons yang lebih dialogis, suportif, dan konstruktif. Perubahan ini sejalan dengan prinsip dasar disiplin positif yang

dikembangkan oleh Bear[4], yaitu bahwa disiplin yang efektif bukan tentang membuat anak merasa buruk atas perilakunya (*feel bad*), melainkan tentang membimbing anak untuk memahami konsekuensi perilakunya dan mengembangkan tanggung jawab internal. Pergeseran ini secara teoretis dapat dipahami melalui kerangka teori belajar sosial [3], yang menegaskan bahwa anak belajar perilaku melalui pengamatan dan peniruan terhadap model di lingkungan sekitarnya. Ketika guru bertransformasi menjadi model perilaku yang empatik dan konstruktif, anak secara tidak langsung mempelajari pola interaksi sosial yang positif melalui mekanisme *observational learning*.

Hubungan antara Kompetensi Guru dan Perkembangan Sosial-Emosional Anak

Peningkatan kompetensi guru dalam menerapkan disiplin positif memiliki implikasi langsung terhadap kualitas perkembangan sosial-emosional anak. Guru yang mampu menerapkan komunikasi empatik dan konsekuensi logis secara konsisten berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang aman secara psikologis (*psychologically safe*), di mana anak merasa dihargai, didengar, dan didukung untuk belajar dari kesalahan tanpa rasa takut [24]. Kondisi ini merupakan prasyarat penting bagi berkembangnya regulasi diri, empati, dan keterampilan sosial anak secara optimal [8].

Sejalan dengan temuan Garfrell [11], anak yang dibimbing dalam lingkungan yang menerapkan disiplin positif secara konsisten cenderung menunjukkan peningkatan dalam kemampuan mengelola emosi, menyelesaikan konflik secara damai, dan membangun hubungan sosial yang positif dengan teman sebaya. Perkembangan kompetensi sosial-emosional ini pada gilirannya menjadi fondasi bagi pembentukan karakter dan kemandirian anak yang berkelanjutan [21]. Dengan demikian, investasi dalam penguatan kompetensi guru melalui program PKM seperti ini tidak hanya berdampak pada level individu guru, tetapi juga memiliki efek berantai (*cascading effect*) terhadap kualitas perkembangan anak secara menyeluruh.

Peran Strategis Model Diseminasi Berbasis Jaringan Lembaga

Aspek strategis lain yang perlu dibahas adalah desain program yang menempatkan kelima lembaga PAUD terpilih sebagai hub penyebaran praktik disiplin positif kepada lembaga-lembaga di sekitarnya. Pendekatan diseminasi berbasis jaringan (*network-based dissemination*) ini memiliki potensi untuk memperluas dampak program secara eksponensial tanpa memerlukan penambahan sumber daya yang proporsional [8]. Kehadiran kepala sekolah dan pengawas dalam pelatihan menjadi faktor kunci dalam strategi ini, karena perubahan praktik yang berkelanjutan memerlukan dukungan institusional dari pemimpin sekolah yang memahami dan meyakini nilai disiplin positif [10].

Namun demikian, keberhasilan model diseminasi ini sangat bergantung pada kesiapan dan kapasitas guru yang telah terlatih untuk berperan sebagai agen perubahan (*change agents*) di lingkungan lembaganya masing-masing. Tanpa mekanisme tindak lanjut yang terstruktur, seperti pembentukan komunitas praktik

(*community of practice*) antar-guru atau sesi berbagi pengalaman (*peer sharing*) secara berkala, dampak pelatihan berisiko berhenti pada level individu peserta dan tidak tersebar secara sistemik [25].

PENUTUP

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat ini secara keseluruhan menunjukkan bahwa program pelatihan disiplin positif yang dirancang dengan pendekatan partisipatif dan model *experiential learning* terbukti efektif dalam meningkatkan kompetensi guru PAUD, baik pada dimensi pemahaman kognitif maupun praktik pembelajaran. Secara kuantitatif, peningkatan rata-rata skor dari 52,87 pada *pre-test* menjadi 78,07 pada *post-test* ($\Delta = 25,20$ poin; +47,67%) mengindikasikan adanya perubahan pemahaman yang substantif terkait prinsip dasar disiplin positif, komunikasi empatik, dan penerapan konsekuensi logis (Anderson & Krathwohl, 2001; Guskey, 2000). Secara kualitatif, hasil observasi menunjukkan adanya pergeseran paradigma guru dari pendekatan disiplin berbasis kontrol dan hukuman menuju pendekatan yang lebih humanis, reflektif, dan berorientasi pada pengembangan diri anak [21]; [10].

Perubahan kompetensi guru yang teridentifikasi dalam kegiatan ini memiliki implikasi yang melampaui level individu pendidik. Guru yang mampu menerapkan disiplin positif secara konsisten berkontribusi pada terciptanya lingkungan belajar yang aman secara psikologis, yang pada gilirannya mendukung perkembangan sosial-emosional, pembentukan karakter, dan kemandirian anak secara berkelanjutan [8]; [20]. Hal ini menegaskan bahwa investasi dalam penguatan kompetensi guru merupakan salah satu intervensi paling strategis dalam peningkatan kualitas pendidikan anak usia dini secara menyeluruh [7]. Selain itu, desain program yang menempatkan kelima lembaga peserta sebagai hub penyebaran praktik disiplin positif kepada lembaga-lembaga di sekitarnya berpotensi memperluas dampak program secara sistemik melalui mekanisme diseminasi berbasis jaringan [7]; [9].

Meskipun demikian, beberapa keterbatasan perlu diakui secara proporsional. Jumlah responden yang terlibat dalam pengukuran *pre-test* dan *post-test* ($n=15$) tergolong terbatas sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati dan kontekstual [6]. Keterbatasan anggaran juga berdampak pada durasi pendampingan yang belum optimal, padahal keberlanjutan perubahan praktik mengajar memerlukan proses internalisasi yang tidak singkat [13]. Di samping itu, pengukuran perubahan praktik yang dilakukan oleh fasilitator program sendiri berpotensi mengandung observer bias yang perlu diantisipasi dalam penelitian lanjutan [17].

Berdasarkan temuan dan keterbatasan yang telah diidentifikasi, beberapa rekomendasi diajukan untuk pengembangan program ke depan. Pertama, program serupa perlu direplikasi dengan cakupan peserta yang lebih luas, melibatkan lebih banyak lembaga PAUD lintas wilayah, guna memperkuat validitas dan generalisasi temuan. Kedua, mekanisme tindak lanjut yang terstruktur perlu dirancang secara eksplisit, seperti pembentukan komunitas praktik (*community of practice*) antar-guru

lintas lembaga dan sesi berbagi pengalaman (peer sharing) secara berkala, sebagai upaya menjaga keberlanjutan perubahan praktik pasca pelatihan [25]. Ketiga, instrumen evaluasi perlu diperkuat dengan melibatkan pengamat independen dalam observasi kelas dan menambahkan komponen pengukuran dampak terhadap perkembangan sosial-emosional anak sebagai outcome akhir yang paling relevan dari program ini. Keempat, penelitian lanjutan dengan desain kuasi-eksperimental atau studi longitudinal sangat direkomendasikan untuk mengukur dampak jangka panjang penerapan disiplin positif terhadap karakter dan kemandirian anak secara lebih komprehensif dan terukur [25]; [8].

Secara keseluruhan, kegiatan PKM ini memberikan kontribusi nyata dalam menjawab kebutuhan penguatan kapasitas guru PAUD dalam menerapkan disiplin positif yang humanis dan berbasis bukti. Dengan penyempurnaan metodologi dan perluasan cakupan di masa mendatang, program ini berpotensi menjadi model intervensi pengembangan profesional guru yang dapat diadaptasi secara lebih luas dalam konteks pendidikan anak usia dini di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- [1] Akhwani, A., Rulyansah, A., & Mustofa, M. (2024). Disiplin positif sebagai ekosistem sekolah untuk mewujudkan profil pelajar Pancasila di sekolah dasar. *Indonesia Berdaya*, 5(4), 1341-1348. <https://doi.org/10.47679/ib.2024939>
- [2] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- [3] Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- [4] Bear, G.G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practice guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford Press.
- [5] Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- [6] Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. Sage.
- [7] Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- [8] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- [9] Denham, Susanne & Bassett, Hideko & Zinsler, Katherine. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 40. 137-143. [10.1007/s10643-012-0504-2](https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2).
- [10] Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. Teachers College Press.
- [11] Gartrell, D. (2012). *Education for a civil society: How guidance teaches young children democratic life skills*. National Association for the Education of Young Children.
- [12] Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks,

CA: Corwin Press.

- [13] Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). ASCD.
- [14] Kaufman, R. (2006). *Change, choices, and consequences: A guide to mega thinking and planning*. HRD Press.
- [15] Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Dalam N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., hlm. 559–603). Sage.
- [16] Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, *Disiplin Positif untuk Merdeka Belajar*. Jakarta: Kemdikbudristek, 2021
- [17] Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- [18] Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- [19] Lown, J. (2013). Positive discipline: Classroom management for elementary teachers. *Education*, 134(2), 165–170.
- [20] Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- [21] National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). NAEYC.
- [22] Nelsen, J. (2006). *Positive discipline* (Rev. ed.). Ballantine Books.
- [23] Nurjanah, S., Wahyudin, W., & Sulaeman, D. (2024). Penerapan disiplin positif terhadap karakter anak usia 5–6 tahun di PAUD Apel. *Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1). <https://doi.org/10.62495/jpiaud.v1i1.40>.
- [24] UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205>
- [25] Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.