

OPTIMALISASI KOMPETENSI PENGAJARAN GURU PAUD MELALUI DIAGNOSTIC ASSESSMENT UNTUK PENDIDIKAN ANAK USIA DINI YANG UNGGUL

Kartika Rinakit Adhe¹, Dhian Gowinda Luh Safitri², Nurhenti Dorlina Simatupang³,
Melia Dwi Widayanti⁴, Yes Matheos Lasarus Malaikosa⁵
^{1,2,3,4,5}Universitas Negeri Surabaya

Correspondence email: kartikaadhe@unesa.ac.id

Abstract

This community service program addresses the limited use of diagnostic assessment in early childhood settings, which can reduce teachers' ability to plan responsive learning based on children's initial conditions. The program aimed to strengthen PAUD teachers' instructional competence by improving their understanding and practical skills in diagnostic assessment for pedagogical decision-making. The program was conducted on 5 July 2025 in Yogyakarta by a team from the Early Childhood Teacher Education Program, Universitas Negeri Surabaya, and involved 21 PAUD teachers affiliated with HIMPAUDI Yogyakarta. Activities were delivered through interactive training consisting of conceptual sessions, reflective discussion, and hands-on practice in designing and simulating diagnostic assessment instruments. Effectiveness was evaluated using a one-group pretest-posttest approach to measure changes in participants' understanding. The results show an overall improvement in teachers' understanding after the training and a qualitative shift in perspective from general achievement checking toward using diagnostic assessment to map children's initial needs and plan more responsive instruction. Participants also recognize the importance of assessing both cognitive and non-cognitive domains. The program concludes that diagnostic assessment training supports data-informed early childhood teaching and should be followed by practice-based coaching to ensure consistent classroom implementation

Keywords: *early childhood education; diagnostic assessment; teacher competence; data-informed instruction; professional development*

Abstrak

Program pengabdian kepada masyarakat ini dilatarbelakangi oleh masih terbatasnya pemanfaatan asesmen diagnostik pada jenjang pendidikan anak usia dini, yang berdampak pada rendahnya kemampuan guru dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap kondisi awal anak. Program ini bertujuan untuk meningkatkan kompetensi pengajaran guru PAUD melalui penguatan pemahaman dan keterampilan penggunaan asesmen diagnostik sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis. Kegiatan dilaksanakan pada 5 Juli 2025 di Yogyakarta oleh tim Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini Universitas Negeri Surabaya dengan melibatkan 21 guru PAUD yang tergabung dalam HIMPAUDI Yogyakarta. Metode pelaksanaan menggunakan pelatihan interaktif yang mencakup penyampaian materi konseptual, diskusi reflektif, serta praktik langsung penyusunan dan simulasi penerapan instrumen asesmen diagnostik. Efektivitas program dievaluasi menggunakan pendekatan one-group pretest-posttest untuk mengukur perubahan pemahaman peserta. Hasil menunjukkan adanya peningkatan pemahaman guru setelah pelatihan serta pergeseran cara pandang dari asesmen sebagai pemeriksaan capaian umum menuju pemanfaatan asesmen diagnostik untuk memetakan kebutuhan awal anak dan merancang pembelajaran yang lebih responsif. Peserta juga menyadari pentingnya asesmen pada ranah kognitif dan non-kognitif. Program ini menyimpulkan bahwa pelatihan asesmen diagnostik mendukung praktik pembelajaran PAUD berbasis data perkembangan anak dan perlu dilanjutkan dengan pendampingan berbasis praktik agar implementasi di kelas berlangsung konsisten.

Kata Kunci: pendidikan anak usia dini; asesmen diagnostik; kompetensi guru; pembelajaran berbasis data; pengembangan profesional

Submitted: 2026-01-02

Revised: 2026-01-10

Accepted: 2026-01-19

Pendahuluan

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan fondasi kritis dalam pembangunan kapasitas kognitif, sosial-emosional, bahasa, dan fisik anak yang berpengaruh jangka panjang terhadap

keberhasilan pendidikan selanjutnya. Berbagai kajian neuroedukasi menunjukkan bahwa periode usia dini adalah sensitive period bagi perkembangan otak, sehingga intervensi pendidikan yang tidak tepat sasaran berisiko menimbulkan kesenjangan perkembangan yang bersifat kumulatif (Shonkoff & Phillips, 2000). Dalam konteks ini, asesmen pembelajaran tidak dapat diposisikan semata sebagai aktivitas administratif, melainkan sebagai instrumen strategis untuk memahami kondisi awal dan kebutuhan belajar setiap anak.

Di Indonesia, praktik asesmen pada jenjang PAUD masih didominasi oleh pendekatan observasional umum dan penilaian formatif yang belum sepenuhnya berbasis diagnosis perkembangan individual anak. Meskipun kebijakan Kurikulum Merdeka yang digagas oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi menekankan pembelajaran yang berpusat pada anak, implementasi asesmen diagnostik di PAUD masih menghadapi tantangan konseptual dan praktis. Guru PAUD kerap belum memiliki kerangka asesmen yang sistematis untuk mengidentifikasi kesiapan belajar, hambatan perkembangan, serta variasi kemampuan awal anak sebelum merancang pembelajaran yang diferensiatif (Kemendikbudristek, 2022). Asesmen diagnostik (diagnostic assessment) secara konseptual bertujuan untuk mengidentifikasi profil awal kemampuan, kebutuhan, dan potensi peserta didik sebelum intervensi pembelajaran dilakukan (Black & Wiliam, 2009). Berbeda dengan asesmen sumatif yang berorientasi pada hasil akhir, asesmen diagnostik berfungsi sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogik yang presisi. Dalam konteks PAUD, asesmen diagnostik menjadi krusial karena perkembangan anak bersifat heterogen dan sangat dipengaruhi oleh latar belakang keluarga, stimulasi lingkungan, serta pengalaman belajar sebelumnya (Wortham, 2012).

Namun demikian, realitas di lapangan menunjukkan bahwa guru PAUD di Indonesia sering kali menghadapi keterbatasan kompetensi asesmen, beban administrasi yang tinggi, serta minimnya instrumen diagnostik yang kontekstual dan sesuai dengan karakteristik anak usia dini. Akibatnya, pembelajaran cenderung bersifat seragam dan kurang responsif terhadap kebutuhan individual anak, yang berpotensi menghambat optimalisasi perkembangan pada fase emas (golden age) (Suryana, 2016). Kondisi ini memperkuat urgensi penelitian yang secara khusus mengkaji bagaimana asesmen diagnostik dapat dirancang, diimplementasikan, dan dimanfaatkan secara efektif dalam konteks PAUD Indonesia. Secara global, organisasi seperti OECD menekankan pentingnya early assessment for learning sebagai bagian dari upaya meningkatkan kualitas pendidikan anak usia dini dan mengurangi kesenjangan belajar sejak dini (OECD, 2021). Temuan tersebut menunjukkan bahwa asesmen diagnostik yang dilakukan secara tepat dapat membantu guru merancang pembelajaran yang adaptif, meningkatkan keterlibatan anak, serta mendukung perkembangan holistik. Namun, transfer praktik ini ke konteks Indonesia memerlukan kajian empiris yang mempertimbangkan karakteristik sosial-budaya, kebijakan pendidikan, serta kondisi riil satuan PAUD.

Berdasarkan latar belakang tersebut, program pengabdian masyarakat mengenai asesmen diagnostik dalam konteks PAUD di Indonesia menjadi penting dan relevan. Dengan fokus pada pengoptimalan proses pembelajaran di Yogyakarta, pelatihan ini bertujuan untuk membantu guru PAUD memetakan kemampuan anak sesuai dengan tingkat kemampuannya. Hasilnya diharapkan dapat menjadikan asesmen sebagai sumber informasi, alat perbaikan proses pembelajaran, panduan perencanaan pengajaran yang efektif, serta sebagai alat identifikasi untuk bimbingan belajar tambahan (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2021). Melalui pelatihan ini, diharapkan guru-guru PAUD di Yogyakarta dapat mengubah paradigma mereka dalam mengidentifikasi dan merancang program pembelajaran yang lebih adaptif. Dengan melibatkan organisasi guru PAUD, seperti Himpaudi Yogyakarta, sebagai mitra utama, program ini memiliki potensi untuk menciptakan perubahan berkelanjutan dalam kualitas pendidikan awal di Yogyakarta dan bahkan menjadi model bagi program serupa di wilayah lain.

Metode

Metode kegiatan ini menggunakan desain one-group pretest–posttest untuk mengukur perubahan pemahaman peserta sebelum dan sesudah intervensi pelatihan, yang umum digunakan dalam evaluasi program ketika randomisasi dan kelompok kontrol tidak memungkinkan (Campbell & Stanley, 1963; Creswell & Creswell, 2018). Tim dosen Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini (PG PAUD) Universitas Negeri Surabaya menyelenggarakan Pengabdian kepada Masyarakat (PKM) pada 5 Juli 2025 di Yogyakarta dengan tema “Optimalisasi Kompetensi Pengajaran Guru PAUD melalui Diagnostic Assessment untuk Pendidikan Anak Usia Dini yang Unggul”. Subjek kegiatan adalah 21 guru PAUD yang tergabung dalam HIMPAUDI Yogyakarta. Prosedur pelaksanaan diawali dengan tes awal (pretest) untuk memotret tingkat pemahaman awal guru terkait konsep, tujuan, dan penggunaan asesmen diagnostik sebagai dasar pengambilan keputusan pembelajaran yang responsif, sejalan dengan prinsip *assessment for learning* (Black & Wiliam, 2009). Selanjutnya, peserta mengikuti rangkaian kegiatan inti melalui pemaparan materi konseptual, diskusi reflektif, serta praktik penyusunan dan simulasi penerapan instrumen asesmen diagnostik yang kontekstual. Setelah seluruh sesi selesai, peserta diberikan tes akhir (posttest) dengan cakupan indikator yang sepadan untuk menilai peningkatan pemahaman. Data pretest dan posttest dianalisis secara deskriptif dengan membandingkan skor rata-rata dan perubahan skor individu. Bila diperlukan, perbedaan skor dapat diuji dengan *paired-samples t-test* untuk melihat signifikansi peningkatan (Field, 2018). Evaluasi hasil pelatihan juga dilengkapi umpan balik kualitatif dari diskusi/refleksi peserta untuk menangkap aspek implementatif dan tantangan penerapan di kelas, serta menguatkan evaluasi pembelajaran peserta sebagai luaran pelatihan (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Hasil dan Pembahasan

Evaluasi efektivitas kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat (PKM) dilakukan melalui desain one-group pretest–posttest untuk mengukur perubahan pemahaman guru PAUD terkait asesmen diagnostik. Instrumen pretest dan posttest disusun dengan cakupan indikator yang setara, meliputi pemahaman konseptual, prosedural, dan aplikatif mengenai asesmen diagnostik dalam konteks pendidikan anak usia dini. Tabel berikut menunjukkan aspek pemahaman yang diukur secara konsisten pada pretest dan posttest.

Tabel 1. Aspek Pemahaman yang Diukur pada Pretest dan Posttest

No	Aspek yang Diukur	Deskripsi Fokus Pengukuran
1	Konsep asesmen diagnostik	Pemahaman peserta tentang pengertian dan tujuan asesmen diagnostik dalam pembelajaran PAUD
2	Fungsi asesmen diagnostik	Pemahaman peran asesmen diagnostik sebagai dasar perencanaan pembelajaran yang responsif
3	Perbedaan asesmen	Kemampuan membedakan asesmen diagnostik dengan asesmen formatif dan sumatif
4	Ranah perkembangan anak	Pemahaman bahwa asesmen diagnostik mencakup aspek kognitif dan non-kognitif (sosial-emosional, regulasi diri, dll.)
5	Tindak lanjut pedagogis	Pemahaman langkah guru setelah memperoleh hasil asesmen diagnostik
6	Implementasi di kelas PAUD	Kemampuan mengaitkan asesmen diagnostik dengan praktik pembelajaran kontekstual PAUD
7	Tantangan penerapan	Kesadaran terhadap kendala guru dalam menerapkan asesmen diagnostik di lapangan

Aspek-aspek tersebut dirancang untuk menangkap tidak hanya pengetahuan deklaratif peserta, tetapi juga pemahaman aplikatif yang relevan dengan praktik pembelajaran PAUD.

Tabel 2. Ringkasan Statistik Pretest–Posttest Pemahaman Guru PAUD tentang Diagnostic Assessment

Komponen	Pretest	Posttest	Selisih (Post–Pre)
Peserta pelatihan (hadir)	30	30	–
Respon evaluasi (mengisi instrumen)	21	21	–
Data berpasangan dianalisis (final paired)	21	21	21
Rata-rata (Mean)	70,48	80,00	+9,52
Simpangan baku (SD)	17,37	14,08	21,50
Median	70	80	+10
Skor minimum–maksimum	20–90	40–100	-20–+80
Peserta meningkat (n, %)	–	–	13 (61,9%)
Peserta tetap (n, %)	–	–	3 (14,3%)
Peserta menurun (n, %)	–	–	5 (23,8%)
Uji beda (paired t-test)	–	–	$t(20)=2,02$
Nilai p (2-arah)	–	–	0,056
Ukuran efek (Cohen's dz)	–	–	0,44
95% CI untuk gain	–	–	-0,29 s.d. 19,34

Setelah pembersihan data dan pencocokan identitas diperoleh 21 data berpasangan untuk analisis. Hasil menunjukkan peningkatan rerata skor +9,52 poin dan mendekati signifikan pada $\alpha=0,05$ ($p=0,056$), dengan efek kecil–sedang ($dz=0,44$).



Gambar 1. Pelatihan PKM Diagnostic Asseessment

Secara kualitatif, data menunjukkan bahwa pemahaman peserta berkembang dari orientasi asesmen yang cenderung “umum” menuju pemahaman yang lebih “diagnostik” dan terarah pada pengambilan keputusan pedagogis. Pada tahap awal (pretest), jawaban peserta masih banyak menekankan asesmen sebagai kegiatan mengamati kemampuan anak secara umum atau sekadar memeriksa capaian pembelajaran. Pola ini terlihat dari kecenderungan peserta mendeskripsikan asesmen sebagai “penilaian” atau “pengukuran” tanpa menautkannya secara eksplisit pada identifikasi penyebab kesulitan belajar, variasi kemampuan awal, dan strategi tindak lanjut pembelajaran yang spesifik.

Setelah pelatihan (posttest), jawaban peserta lebih konsisten menempatkan asesmen diagnostik sebagai instrumen untuk mengidentifikasi kebutuhan, potensi, dan hambatan anak sejak

awal agar pembelajaran dapat disesuaikan. Pada bagian tindak lanjut, mayoritas peserta mengarah pada tindakan pedagogis yang lebih tepat, yaitu menyusun atau menyesuaikan rencana pembelajaran berdasarkan hasil asesmen, memilih strategi yang lebih responsif, serta melakukan intervensi yang lebih terarah sesuai kebutuhan anak. Perubahan ini mengindikasikan peningkatan pada aspek "fungsi asesmen" dari sekadar pencatatan hasil menjadi dasar perencanaan dan diferensiasi pembelajaran. Pada aspek tantangan implementasi, peserta secara konsisten menyoroti kendala yang bersifat teknis dan kapasitas profesional. Tantangan yang muncul berulang meliputi keterbatasan pengetahuan tentang metode/instrumen asesmen yang tepat, kesulitan dalam menganalisis hasil asesmen untuk dijadikan keputusan pembelajaran, serta keterbatasan waktu dan beban kerja yang membuat asesmen mudah bergeser menjadi formalitas administratif. Pola jawaban ini memperlihatkan bahwa hambatan utama bukan pada penerimaan konsep, melainkan pada "kompetensi operasional" dalam mengolah informasi asesmen menjadi praktik pembelajaran yang nyata.

Data juga menunjukkan adanya penguatan kesadaran peserta bahwa asesmen diagnostik tidak hanya relevan untuk ranah kognitif, tetapi juga untuk ranah non-kognitif seperti regulasi diri, perhatian, keterampilan sosial, dan kesiapan mengikuti aktivitas kelas. Dalam diskusi reflektif dan praktik penyusunan instrumen, peserta menautkan pengalaman lapangan, misalnya anak yang sulit fokus, mudah frustrasi, atau enggan terlibat dengan kebutuhan asesmen yang lebih awal dan lebih spesifik. Hal ini menunjukkan pergeseran cara pandang: perilaku anak tidak semata dipahami sebagai "sulit diatur", melainkan sinyal kebutuhan perkembangan yang perlu diidentifikasi dan ditangani melalui strategi pedagogis yang tepat.

Keterlibatan peserta selama sesi praktik memperlihatkan bahwa pemahaman yang paling kuat muncul ketika peserta menghubungkan hasil asesmen dengan keputusan pembelajaran. Saat peserta diminta menyusun instrumen dan mensimulasikan penggunaannya, diskusi cenderung bergerak pada pertanyaan praktis seperti "indikator apa yang realistis diamati", "bagaimana mencatat bukti perkembangan", dan "apa yang harus dilakukan setelah hasilnya terlihat". Dengan demikian, data kualitatif memperlihatkan bahwa pelatihan efektif terutama ketika mendorong peserta deskripsi kualitatif menguatkan temuan kuantitatif bahwa pelatihan meningkatkan pemahaman peserta, terutama pada dimensi fungsi dan tindak lanjut asesmen diagnostik. Namun, data juga menunjukkan kebutuhan tindak lanjut berupa pendampingan lebih intensif pada tahap analisis hasil dan penyusunan rencana pembelajaran diferensiatif, agar konsep asesmen diagnostik tidak berhenti pada pengetahuan, tetapi menjadi praktik rutin yang konsisten di kelas PAUD.

Urgensi Asesmen Diagnostik dalam Pemenuhan Kebutuhan Perkembangan Anak

Temuan penelitian menunjukkan adanya peningkatan pemahaman guru PAUD setelah pelatihan, baik secara kuantitatif (kenaikan rerata skor pretest–posttest) maupun kualitatif (pergeseran cara pandang terhadap fungsi asesmen). Secara teoretis, temuan ini sejalan dengan konsep *assessment for learning* yang menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar alat evaluasi hasil (Black & Wiliam, 2009). Pada tahap awal, jawaban peserta masih merefleksikan paradigma *assessment of learning*, yaitu asesmen dipahami sebagai kegiatan mengamati atau menilai capaian anak secara umum. Setelah intervensi, peserta mulai memaknai asesmen diagnostik sebagai instrumen untuk memahami kondisi awal anak dan dasar pengambilan keputusan pedagogis.

Perubahan ini penting karena pada jenjang PAUD, kesalahan dalam memahami fungsi asesmen berisiko melahirkan praktik pembelajaran yang tidak responsif terhadap kebutuhan perkembangan anak. Berbagai kajian menunjukkan bahwa ketika asesmen tidak digunakan secara diagnostik, guru cenderung mengandalkan intuisi profesional atau asumsi normatif tentang perkembangan anak, yang sering kali tidak selaras dengan kondisi aktual anak di kelas (Black & Wiliam, 2009; Wortham, 2012). Padahal, perkembangan anak usia dini bersifat heterogen dan

dipengaruhi oleh konteks sosial, pengalaman belajar, serta stimulasi lingkungan yang beragam, sehingga pendekatan berbasis asumsi umum berpotensi menghasilkan keputusan pedagogis yang kurang tepat (Shonkoff & Phillips, 2000). Oleh karena itu, peningkatan pemahaman guru terhadap asesmen diagnostik dapat dipandang sebagai langkah awal yang krusial menuju praktik pembelajaran PAUD yang lebih responsif dan berbasis data perkembangan anak, di mana keputusan pembelajaran didasarkan pada bukti empiris hasil asesmen, bukan semata pada penilaian subjektif guru (OECD, 2021).

Dari perspektif perkembangan anak, hasil kualitatif menunjukkan bahwa peserta mulai menyadari pentingnya asesmen diagnostik tidak hanya pada ranah kognitif, tetapi juga non-kognitif. Hal ini selaras dengan teori perkembangan anak yang menegaskan bahwa perkembangan kognitif, sosial-emosional, dan regulasi diri pada usia dini bersifat saling terkait dan tidak dapat dipisahkan (Shonkoff & Phillips, 2000). Ketika guru hanya berfokus pada capaian kognitif awal (misalnya pra-literasi dan pra-numerasi) tanpa memahami kondisi emosional dan sosial anak, pembelajaran berpotensi gagal mencapai tujuan perkembangan holistik. Jawaban peserta pascapelatihan menunjukkan pergeseran pemaknaan perilaku anak, dari sekadar "masalah disiplin" atau "kurang fokus", menjadi indikator kebutuhan perkembangan yang perlu diidentifikasi melalui asesmen. Pergeseran ini krusial karena asesmen diagnostik pada usia dini berfungsi sebagai mekanisme pencegahan (*preventive function*). Hambatan perkembangan yang teridentifikasi sejak awal memungkinkan guru melakukan intervensi pedagogis ringan dan kontekstual, sehingga mencegah akumulasi kesulitan belajar pada jenjang berikutnya.

Namun demikian, variasi skor dan adanya sebagian peserta yang mengalami penurunan skor posttest mengindikasikan bahwa internalisasi konsep asesmen diagnostik belum sepenuhnya stabil. Pola ini dapat dijelaskan melalui teori belajar orang dewasa (*adult learning theory/andragogy*) yang menekankan bahwa pembelajar dewasa cenderung membutuhkan relevansi langsung dengan praktik kerja, keterlibatan aktif, serta kesempatan menerapkan pengetahuan secara kontekstual agar terjadi perubahan kompetensi yang bertahan (Knowles et al., 2015). Selain itu, perspektif pembelajaran pengalaman (*experiential learning*) menegaskan bahwa pemahaman konseptual akan lebih "mengendap" ketika peserta menjalani siklus pengalaman langsung—mencoba, merefleksi, mengonseptualisasi, lalu menguji kembali dalam praktik—secara berulang (Kolb, 2015). Karena itu, asesmen diagnostik tidak cukup dipahami sebagai pengetahuan teoretis, melainkan perlu diperkuat melalui latihan yang berulang dan terstruktur (*deliberate practice*) agar guru mampu mengolah temuan asesmen menjadi keputusan pembelajaran yang konsisten (Ericsson, 2006). Implikasinya, pendampingan berkelanjutan dan penguatan *professional development* yang fokus pada praktik kelas (bukan hanya penyampaian materi) menjadi krusial untuk memastikan transfer pengetahuan ke tindakan pedagogis yang stabil (Desimone, 2009; Guskey, 2002).

Peningkatan pemahaman guru PAUD terhadap asesmen diagnostik bukan sekadar capaian jangka pendek dari kegiatan PKM, melainkan fondasi penting bagi perbaikan kualitas pembelajaran PAUD. Temuan kuantitatif yang menunjukkan tren peningkatan pemahaman diperkuat oleh data kualitatif yang mengindikasikan perubahan cara pandang guru terhadap fungsi asesmen. Namun, variasi hasil juga menegaskan bahwa asesmen diagnostik perlu dipahami sebagai kompetensi yang berkembang secara bertahap dan memerlukan dukungan kebijakan serta pendampingan praktik yang berkelanjutan. Dengan demikian, asesmen diagnostik di PAUD dapat dipahami sebagai titik temu antara teori asesmen modern, kebutuhan perkembangan anak usia dini, dan arah kebijakan pendidikan Indonesia yang berorientasi pada pembelajaran yang inklusif dan berkeadilan sejak usia dini.

Kesimpulan

Kegiatan PKM menunjukkan adanya peningkatan pemahaman guru PAUD setelah pelatihan, baik melalui kenaikan skor pretest–posttest maupun perubahan cara pandang terhadap fungsi asesmen. Peserta yang semula cenderung memaknai asesmen sebagai kegiatan menilai capaian anak secara umum mulai bergeser pada pemahaman asesmen diagnostik sebagai instrumen untuk memetakan kondisi awal anak dan menjadi dasar pengambilan keputusan pedagogis. Perubahan ini penting karena pada jenjang PAUD, ketidakakuratan pemahaman fungsi asesmen berisiko menghasilkan pembelajaran yang kurang responsif terhadap kebutuhan perkembangan anak yang beragam. Secara kualitatif, peserta juga semakin menyadari bahwa asesmen diagnostik perlu mencakup ranah kognitif dan non-kognitif secara terpadu, mengingat perkembangan kognitif, sosial-emosional, dan regulasi diri saling terkait dan menentukan kesiapan anak untuk belajar. Namun, variasi skor dan adanya sebagian peserta yang mengalami penurunan pada posttest mengindikasikan bahwa internalisasi kompetensi asesmen diagnostik belum sepenuhnya stabil. Hal ini menegaskan bahwa penguasaan asesmen diagnostik tidak cukup melalui pemahaman konseptual dalam pelatihan singkat, tetapi memerlukan latihan berulang, umpan balik terarah, serta pendampingan berkelanjutan agar guru mampu mengolah temuan asesmen menjadi keputusan pembelajaran yang konsisten di kelas. PKM ini memperlihatkan bahwa pelatihan asesmen diagnostik berpotensi meningkatkan kapasitas guru PAUD menuju pembelajaran yang lebih berbasis data perkembangan anak. Implikasi utamanya adalah perlunya program tindak lanjut yang berkelanjutan dan berbasis praktik untuk memastikan transfer pengetahuan menjadi perubahan tindakan pedagogis yang stabil dan berdampak pada kualitas pembelajaran di satuan PAUD.

Daftar Pustaka

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen pendidikan anak usia dini*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a07bf-en>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Suryana, D. (2016). *Pendidikan anak usia dini: Stimulasi dan aspek perkembangan anak*. Jakarta: Kencana.
- Wortham, S. C. (2012). *Assessment in early childhood education* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.