

***Integrative Preventive-Protective Legal Framework* untuk Lingkungan Belajar Aman pada Pendidikan Anak Usia Dini di Indonesia**

**Riski Ananda Kusuma Putri¹, Muhammad Abdul Azis², Alya Synthia Kurniawati³,
Muhammad Thufail Ariiq⁴, Dafirly Salsadilla Dosanto⁵**

^{1,3,4,5} Universitas Muhammadiyah Cirebon, Cirebon, Indonesia

² Universitas Diponegoro, Semarang, Indonesia

Abstrak

Lingkungan belajar aman pada pendidikan anak usia dini tidak hanya ditentukan oleh kondisi fisik, tetapi juga oleh kualitas interaksi guru-anak, kebutuhan perkembangan dan inklusi, praktik digital, keterlibatan keluarga, serta kemampuan satuan pendidikan merespons risiko. Fragmentasi pembahasan mengenai unsur-unsur tersebut menyisakan kebutuhan akan kerangka yang mampu menghubungkan pencegahan, deteksi, perlindungan, pemulihan, dan evaluasi dalam satu sistem yang berorientasi pada PGPAUD. Penelitian ini bertujuan menganalisis batas risiko yang perlu dikendalikan dalam lingkungan belajar pendidikan anak usia dini serta mengonstruksi *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* yang sesuai dengan karakter perkembangan anak. Penelitian menggunakan desain konseptual-interdisipliner dengan literatur *peer-reviewed* bidang pendidikan anak usia dini sebagai sumber utama dan regulasi Indonesia sebagai sumber pendukung. Analisis dilakukan melalui identifikasi dimensi lingkungan belajar, pengelompokan risiko, pembedaan fungsi *preventive* dan *protective*, pemeriksaan batas tanggung jawab normatif, serta sintesis kerangka konseptual. Hasil penelitian mengidentifikasi lima domain risiko, yaitu fisik-operasional, kekerasan dan perlakuan salah, psikologis-relasional, digital dan data anak, serta kegagalan respons kelembagaan. Kerangka yang dihasilkan menempatkan inti substansi PGPAUD sebagai pusat pengelolaan risiko melalui kualitas proses belajar, interaksi guru-anak, dukungan perkembangan dan inklusi, serta kemitraan keluarga dan praktik digital. Fungsi *preventive* bekerja sebelum kerugian terjadi, sedangkan Deteksi atau *Trigger Point* mengaktifkan fungsi *protective*, pemulihan anak, dan evaluasi kelembagaan. Hukum ditempatkan sebagai ilmu bantu untuk memperjelas batas perlindungan dan tanggung jawab satuan pendidikan. Kontribusi penelitian terletak pada penguatan konsep lingkungan belajar aman sebagai praktik proses dinamis yang mendukung keselamatan, kesejahteraan, partisipasi, keberlanjutan belajar, dan perbaikan kualitas praktik PAUD.

Kata Kunci: lingkungan belajar aman; PGPAUD; perlindungan anak; *preventive-protective framework*; risiko pendidikan

Abstract

A safe learning environment in early childhood education is determined not only by physical conditions but also by teacher-child interaction quality, developmental and inclusion needs, digital practices, family engagement, and the capacity of educational settings to respond to risks. The fragmented treatment of these elements creates a need for a framework that connects prevention, detection, protection, recovery, and evaluation within an early childhood education-oriented system. This study aims to analyse the boundaries of risks that need to be controlled in early childhood learning environments and to construct an *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* that reflects young children's developmental characteristics. The study employs a conceptual-interdisciplinary design, using *peer-reviewed* early childhood education literature as the primary source and Indonesian regulations as supporting materials. The analysis involves identifying learning-environment dimensions, classifying risks, distinguishing preventive and protective functions, examining normative boundaries of institutional responsibility, and synthesising the conceptual framework. The findings identify five interrelated risk domains: physical-operational risks, violence and maltreatment, psychological-relational risks, digital and child-data risks, and institutional response failures. The resulting framework places the core substance of early childhood education at the centre of risk management through learning-process quality, teacher-child interaction, developmental and inclusion support, and family partnership and digital practices. The preventive function operates before harm occurs, while Detection or a Trigger Point activates the protective function, child recovery, and institutional evaluation. Law is positioned as a supporting discipline that clarifies the boundaries of protection and institutional responsibility. The study contributes to conceptualising safe learning environments as a dynamic process that supports child safety, well-being, participation, continuity of learning, and continuous improvement in early childhood education practice.

Keywords: safe learning environment; early childhood teacher education; child protection; *preventive-protective framework*; educational risk

Corresponding Author

Riski Ananda Kusuma Putri,
Universitas Muhammadiyah
Cirebon, Indonesia.
Email: riskiakup12@gmail.com

Article Information

Received : 1 March 2026
Accepted : 17 April 2026
Published : 27 April 2026

© 2026 Tunas Cendekia: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak

Usia Dini. This article is published under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



1. Pendahuluan

Pendidikan anak usia dini menempatkan kualitas pengalaman belajar sebagai bagian penting dari proses perkembangan karena pembelajaran berlangsung melalui permainan, eksplorasi, interaksi dengan pendidik, penggunaan lingkungan, dan relasi dengan teman sebaya (Dewi et al., 2023; Sanches-

Ferreira et al., 2022). Pada fase ini, kemampuan anak untuk mengenali bahaya, mengomunikasikan ketidaknyamanan, serta mengatur respons emosional masih berkembang (Mänty et al., 2022). Ketergantungan tersebut membuat dukungan orang dewasa mempunyai peran penting dalam menjaga partisipasi dan rasa aman anak selama mengikuti kegiatan pendidikan (Phillips et al., 2022). Karena itu, keamanan lingkungan belajar tidak dapat dipersempit menjadi ketiadaan kecelakaan fisik. Keamanan juga berkaitan dengan apakah proses belajar memberi ruang bagi anak untuk berinteraksi, bereksplorasi, dan berkembang tanpa menghadapi kondisi yang mengganggu kesejahteraan maupun partisipasinya.

Kualitas hubungan antara pendidik dan anak menjadi salah satu komponen penting dalam pembentukan lingkungan tersebut. Kompetensi profesional pendidik berkaitan dengan kualitas interaksi dan hubungan pada lingkungan prasekolah (Embacher & Smidt, 2023). Karakter interaksi guru juga berhubungan dengan regulasi diri dan pengalaman perkembangan anak selama mengikuti pendidikan (Phillips et al., 2022). Pada kelas yang inklusif, strategi interaksi perlu disesuaikan dengan kebutuhan individual anak agar relasi pedagogis tidak justru menjadi sumber hambatan bagi partisipasi mereka (Sanches-Ferreira et al., 2022). Kemampuan pendidik melakukan *co-regulation* juga dapat dikembangkan melalui pembelajaran profesional sehingga guru mampu memberikan dukungan yang lebih sesuai ketika anak menghadapi kesulitan dalam mengelola emosi (Mänty et al., 2022). Rangkaian temuan tersebut memperlihatkan bahwa pembicaraan mengenai lingkungan belajar aman perlu mencakup kualitas relasi dan interaksi, bukan hanya karakteristik ruang tempat kegiatan berlangsung.

Perhatian terhadap keamanan lingkungan pendidikan anak usia dini juga berkembang dalam penelitian di Indonesia. Keamanan bangunan, kondisi lingkungan, pertolongan pertama, dan kebijakan antikekerasan telah ditempatkan sebagai komponen lingkungan belajar yang aman pada satuan pendidikan anak usia dini (Mufida & Hibana, 2023). Dewi et al. (2023) menunjukkan bahwa prinsip ramah anak perlu hadir pada perencanaan, penggunaan media, pelaksanaan kegiatan, relasi guru-anak, dan penilaian pembelajaran. Pada tingkat kelembagaan, pencapaian sekolah ramah anak juga dipengaruhi oleh kebijakan satuan, kurikulum, kompetensi pendidik mengenai hak anak, serta ketersediaan sarana dan prasarana (Rismayani et al., 2021). Temuan-temuan tersebut memperluas makna keamanan dari sekadar persoalan fasilitas menuju kualitas proses dan tata kelola satuan. Namun, keberadaan berbagai komponen tersebut belum dengan sendirinya menjelaskan bagaimana satuan pendidikan seharusnya menghubungkan pengenalan risiko, pencegahan, respons, dan pemulihan anak sebagai satu mekanisme yang mengikuti proses belajar sehari-hari.

Persoalan semakin kompleks ketika praktik pendidikan anak usia dini melibatkan teknologi digital. Penggunaan perangkat digital pada pendidikan anak usia dini perlu mempertimbangkan kemampuan dan agensi anak yang masih berkembang (Wilson et al., 2024; Azis et al., 2024). Dokumentasi foto dan video, komunikasi daring dengan keluarga, penggunaan aplikasi pembelajaran, serta penyimpanan informasi anak membuat risiko tidak lagi hanya berada pada ruang fisik. Data anak memperoleh perlindungan khusus sebagai bagian dari data pribadi yang bersifat spesifik menurut Undang-Undang Nomor 27 Tahun 2022 (Republik Indonesia, 2022; Azis et al., 2026a, 2026b). Karena itu, pengelolaan dokumentasi dan informasi anak perlu ditempatkan sebagai bagian dari kualitas lingkungan pendidikan, bukan hanya sebagai persoalan administrasi teknologi (Azis, Pujiyono, et al., 2026). Hubungan antara risiko digital dan aktivitas pendidikan juga menunjukkan bahwa standar aman perlu mengikuti perubahan cara satuan berinteraksi dengan anak dan keluarga.

Perluasan sumber risiko tersebut menempatkan kompetensi pendidik pada posisi yang semakin penting. Pendidikan calon guru masih membutuhkan penguatan yang lebih sistematis pada bidang *safeguarding* dan perlindungan anak (Walsh et al., 2023). Kebutuhan tersebut relevan bagi PGPAUD karena anak usia dini belum selalu mampu menyampaikan pengalaman tidak nyaman atau berbahaya secara runtut. Pendidik perlu mampu mengenali perubahan perilaku, memperhatikan tanda risiko, menerima informasi anak tanpa mengarahkan jawaban, serta mengetahui kapan suatu kondisi membutuhkan tindak lanjut yang lebih khusus (Walsh et al., 2023). Kompetensi semacam ini tidak

menempatkan guru sebagai pemeriksa atau penegak hukum. Fungsinya tetap pedagogis, yaitu menjaga keamanan anak dan keberlanjutan proses belajar ketika muncul kondisi yang dapat mengganggu perkembangan atau partisipasinya.

Literatur yang tersedia menunjukkan bahwa unsur-unsur lingkungan aman telah dibahas cukup luas, tetapi masih berada dalam rumpun analisis yang terpisah. Kajian mengenai lingkungan belajar banyak membahas kondisi fisik dan indikator kelembagaan (Mufida & Hibana, 2023; Rismayani et al., 2021). Penelitian mengenai kualitas proses lebih banyak menekankan interaksi, relasi pedagogis, dan perkembangan anak (Embacher & Smidt, 2023; Phillips et al., 2022). Kajian *safeguarding* menyoroti kesiapan dan kompetensi pendidik (Walsh et al., 2023), sedangkan isu teknologi berkembang melalui pembahasan kemampuan digital dan perlindungan data anak (Wilson et al., 2024). Fragmentasi tersebut menyisakan persoalan konseptual mengenai bagaimana berbagai jenis risiko dapat dibaca sebagai bagian dari satu lingkungan belajar yang sama. Belum terbentuk hubungan analitis yang cukup jelas antara risiko yang perlu dikendalikan sebelum menimbulkan kerugian, tanda yang membutuhkan deteksi, tindakan ketika bahaya menjadi konkret, pemulihan anak setelah insiden, dan evaluasi praktik satuan. Celah inilah yang menjadi titik pijak penelitian ini.

Kebutuhan untuk menghubungkan unsur-unsur tersebut menjadi semakin penting karena mekanisme perlindungan pada pendidikan anak usia dini harus mempertimbangkan karakter perkembangan anak. Anak masih membutuhkan dukungan orang dewasa dalam regulasi emosi, komunikasi, mobilitas, dan pengambilan keputusan selama proses pendidikan (Mänty et al., 2022). Sistem perlindungan karena itu perlu bekerja sejak tahap perencanaan melalui desain lingkungan, pengawasan, kualitas interaksi, kemitraan keluarga, dan pengelolaan media digital. Ketika risiko telah muncul, respons perlu diarahkan pada keamanan langsung anak, rujukan yang tepat, pemulihan, serta keberlanjutan partisipasi belajar. Pada titik ini, hukum digunakan sebagai ilmu bantu untuk memberikan batas normatif terhadap tanggung jawab satuan pendidikan (Azis et al., 2022). Peraturan Presiden Nomor 60 Tahun 2013 telah menempatkan perlindungan sebagai salah satu kebutuhan esensial dalam Pengembangan Anak Usia Dini Holistik-Integratif (Republik Indonesia, 2013). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 6 Tahun 2026 juga memasukkan perlindungan fisik, kesejahteraan psikologis, keamanan sosiokultural, serta keamanan digital dalam kebijakan Budaya Sekolah Aman dan Nyaman (Republik Indonesia, 2026b). Regulasi tersebut digunakan untuk memperjelas batas perlindungan, sedangkan pusat analisis tetap berada pada kualitas lingkungan dan proses pendidikan anak usia dini.

Atas dasar kesenjangan tersebut, penelitian ini mengembangkan *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* sebagai kerangka konseptual untuk menghubungkan pengelolaan risiko dengan kualitas proses pendidikan anak usia dini. Dimensi *preventive* bekerja pada tahap ketika sumber risiko masih dapat dikenali dan dikendalikan sebelum menimbulkan kerugian. Dimensi *protective* digunakan ketika risiko telah menjadi konkret dan anak membutuhkan respons, rujukan, atau pemulihan. Kerangka tersebut tidak diposisikan sebagai teori hukum baru (Azis, Nuramelia, et al., 2026). Unsur hukum digunakan untuk membantu menjelaskan batas kewajiban dan tanggung jawab, sedangkan substansi kerangka berpusat pada lingkungan belajar, interaksi guru-anak, kompetensi pendidik, kebutuhan perkembangan, hubungan dengan keluarga, serta keberlanjutan partisipasi anak.

Penelitian ini memiliki dua tujuan. Tujuan pertama menganalisis jenis risiko yang perlu dikendalikan agar lingkungan belajar pendidikan anak usia dini dapat dinilai aman berdasarkan karakter perkembangan dan kualitas proses pendidikan. Tujuan kedua mengonstruksi *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* yang menghubungkan pencegahan, deteksi, respons, pemulihan, dan evaluasi kelembagaan dengan kebutuhan perkembangan anak usia dini. Kontribusi penelitian diarahkan pada penguatan konsep lingkungan belajar aman dalam PGPAUD, pengembangan kompetensi calon pendidik, dan penyediaan kerangka analitis untuk mengevaluasi praktik perlindungan pada satuan pendidikan tanpa menggeser orientasi kajian menjadi penelitian hukum murni.

2. Metodologi

Penelitian ini menggunakan desain konseptual-interdisipliner dengan orientasi utama pada Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini (PGPAUD). Desain konseptual digunakan karena penelitian bertujuan membangun kerangka analitis melalui sintesis konsep, temuan penelitian, dan prinsip perlindungan yang berkaitan dengan lingkungan belajar aman pada pendidikan anak usia dini, bukan menguji hubungan statistik antarvariabel atau perilaku populasi tertentu (Jaakkola, 2020). Pendekatan interdisipliner dipilih untuk menghubungkan perspektif pedagogis, perkembangan anak, perlindungan anak, dan tata kelola satuan pendidikan. Posisi hukum dalam penelitian ini bersifat pendukung untuk memperjelas batas tanggung jawab, kewajiban perlindungan, dan mekanisme respons, sedangkan fokus substansial tetap berada pada kualitas proses pendidikan anak usia dini.

Unit analisis penelitian mencakup kondisi lingkungan belajar, kualitas interaksi guru-anak, regulasi emosi, inklusi, pengawasan, kompetensi *safeguarding*, kemitraan keluarga, penggunaan teknologi digital, serta keberlanjutan partisipasi anak setelah muncul risiko. Literatur ilmiah digunakan untuk mengidentifikasi pola, hubungan antarkonsep, dan area yang masih terfragmentasi dalam kajian sebelumnya (Snyder, 2019). Sumber utama berupa artikel *peer-reviewed* yang membahas pendidikan anak usia dini, kualitas lingkungan belajar, interaksi guru-anak, *co-regulation*, inklusi, perlindungan anak, kompetensi pendidik, kemitraan keluarga, dan teknologi digital. Literatur dipilih berdasarkan kesesuaiannya dengan tujuan penelitian, relevansinya terhadap karakter perkembangan anak usia dini, serta kemampuannya menjelaskan sumber risiko atau kebutuhan pedagogis. Penelitian ini tidak dirancang sebagai *systematic review*, sehingga jumlah artikel, prosedur *screening*, dan protokol PRISMA tidak digunakan sebagai dasar validitas analisis.

Selain literatur ilmiah, penelitian menggunakan regulasi Indonesia sebagai sumber pendukung untuk memperjelas batas perlindungan dan tanggung jawab satuan pendidikan. Bahan normatif meliputi regulasi mengenai sistem pendidikan nasional, perlindungan anak, perlindungan data pribadi, Pengembangan Anak Usia Dini Holistik-Integratif, standar proses, serta Budaya Sekolah Aman dan Nyaman. Analisis terhadap bahan hukum dilakukan secara doktrinal untuk mengidentifikasi objek perlindungan, pihak yang memiliki kewajiban, dan bentuk tindakan yang relevan ketika risiko terhadap anak muncul. Penelitian doktrinal memungkinkan peneliti membaca hubungan antara aturan, prinsip, dan konsep hukum secara sistematis untuk membangun argumentasi yang koheren (Hutchinson & Duncan, 2012). Penggunaan pendekatan ini tidak menjadikan hukum sebagai objek utama, tetapi sebagai alat bantu untuk menguji konsistensi kerangka pedagogis dengan kewajiban perlindungan yang berlaku.

Analisis dilakukan melalui lima tahap. Tahap pertama mengidentifikasi dimensi lingkungan belajar yang berkaitan dengan keamanan, perkembangan, dan partisipasi anak. Tahap kedua mengelompokkan risiko ke dalam lima kategori, yaitu fisik-operasional, kekerasan dan perlakuan salah, psikologis-relasional, digital dan data anak, serta kegagalan respons kelembagaan. Tahap ketiga membedakan tindakan *preventive* yang bekerja sebelum kerugian terjadi dan tindakan *protective* yang diperlukan ketika risiko telah menjadi konkret, terdapat pengungkapan, perubahan perilaku, atau insiden. Tahap keempat memeriksa kesesuaian hasil sintesis dengan batas tanggung jawab yang ditetapkan dalam regulasi. Tahap kelima menyatukan hubungan tersebut ke dalam *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* sebagai kerangka konseptual yang tetap berorientasi pada kebutuhan perkembangan dan kualitas proses pendidikan anak usia dini (Jaakkola, 2020).

Kredibilitas analisis dijaga melalui konsistensi antara tujuan penelitian, sumber yang digunakan, kategori analisis, dan konstruksi akhir. Setiap kategori risiko harus memiliki dasar dalam literatur PGPAUD, sedangkan bahan hukum hanya digunakan untuk memperjelas batas perlindungan dan tanggung jawab. Sumber dari beberapa ranah dibandingkan untuk mengurangi ketergantungan pada satu perspektif dan menjaga keterlacakan argumen. Karena penelitian bersifat konseptual dan tidak

melibatkan observasi, wawancara, atau pengujian lapangan, kerangka yang dihasilkan belum dimaksudkan sebagai bukti efektivitas empiris dan masih memerlukan validasi pada konteks satuan pendidikan anak usia dini yang berbeda. Validasi tersebut diperlukan untuk menilai keterterapan kerangka pada variasi karakteristik lembaga, pendidik, anak, keluarga, dan praktik pembelajaran dalam konteks PAUD Indonesia.

3. Hasil Dan Pembahasan

3.1 Batas Risiko dan Karakteristik Lingkungan Belajar Aman pada Pendidikan Anak Usia Dini

Analisis menunjukkan bahwa lingkungan belajar aman pada pendidikan anak usia dini tidak dapat dinilai hanya melalui kondisi fisik ruang dan kelengkapan sarana. Keamanan terbentuk dari hubungan antara kondisi lingkungan, kualitas interaksi, karakter perkembangan anak, penggunaan teknologi, serta kemampuan satuan pendidikan merespons situasi yang berpotensi merugikan anak. Mufida dan Hibana (2023) menunjukkan bahwa keamanan bangunan, lingkungan, pertolongan pertama, dan kebijakan antikekerasan menjadi bagian dari lingkungan belajar aman pada PAUD. Namun, kualitas lingkungan belajar juga dipengaruhi oleh interaksi guru-anak dan respons pendidik terhadap kebutuhan perkembangan anak (Embacher & Smidt, 2023; Phillips et al., 2022). Berdasarkan sintesis tersebut, penelitian ini mengelompokkan batas risiko ke dalam lima domain yang saling berkaitan, yaitu fisik-operasional, kekerasan dan perlakuan salah, psikologis-relasional, digital dan data anak, serta kegagalan respons kelembagaan. Pengelompokan ini tidak dimaksudkan sebagai klasifikasi hukum, tetapi sebagai alat analitis untuk membaca keamanan dari perspektif proses pendidikan anak usia dini.

Lapisan pertama berkaitan dengan kondisi fisik-operasional tempat pembelajaran berlangsung. Anak usia dini aktif bergerak, mengeksplorasi objek, berpindah antarkegiatan, dan belum memiliki kemampuan yang sama dengan orang dewasa dalam memperkirakan konsekuensi suatu tindakan. Karena itu, keamanan ruang, alat permainan, sanitasi, akses keluar-masuk, kegiatan luar ruang, transisi antarkegiatan, dan proses penjemputan perlu dipahami sebagai bagian dari desain pembelajaran, bukan sekadar urusan sarana. Indikator keamanan fisik pada PAUD juga mencakup kondisi lingkungan dan kesiapan pertolongan pertama apabila terjadi keadaan yang membutuhkan penanganan segera (Mufida & Hibana, 2023). Batas aman pada domain ini tidak berarti menghilangkan seluruh kemungkinan anak mengalami tantangan, tetapi memastikan bahwa pengalaman eksplorasi berlangsung dalam tingkat risiko yang dapat diperkirakan dan dikendalikan melalui desain lingkungan serta pengawasan yang sesuai.

Kondisi fisik yang terkendali belum menjamin anak mengalami lingkungan belajar yang aman apabila interaksi di dalamnya bersifat mengancam atau merendahkan. Kualitas hubungan dengan pendidik mempunyai posisi penting karena anak bergantung pada orang dewasa untuk memperoleh dukungan emosi, memahami situasi sosial, dan mengelola respons selama kegiatan belajar. Interaksi guru yang kurang suportif berkaitan dengan kualitas regulasi diri anak yang lebih rendah (Phillips et al., 2022). Sebaliknya, kompetensi profesional pendidik berhubungan dengan kualitas interaksi dan relasi yang terbentuk dalam lingkungan prasekolah (Embacher & Smidt, 2023). Karena itu, penghinaan, pelabelan negatif, ancaman, perbandingan yang merendahkan, pengabaian kebutuhan emosi, maupun pemaksaan yang tidak mempertimbangkan tahap perkembangan perlu dipahami sebagai risiko terhadap kualitas proses pendidikan, meskipun tidak selalu meninggalkan akibat fisik yang terlihat.

Dimensi relasional tersebut beririsan dengan kekerasan dan perlakuan salah, tetapi keduanya tidak sepenuhnya identik. Kekerasan menunjukkan tindakan yang secara lebih jelas membahayakan atau melanggar perlindungan anak, sedangkan risiko psikologis-relasional dapat muncul melalui praktik keseharian yang dianggap biasa tetapi secara terus-menerus mengurangi rasa aman anak. Prinsip ramah anak perlu diterapkan sejak perencanaan, penggunaan media, pelaksanaan kegiatan, interaksi guru-

anak, hingga penilaian pembelajaran (Dewi et al., 2023). Dengan demikian, disiplin dalam PAUD tidak cukup dinilai dari keberhasilan menjaga keteraturan kelas. Cara pendidik memperoleh kepatuhan juga perlu diperhatikan karena praktik disiplin yang menghasilkan ketakutan, rasa malu, atau penarikan diri dapat bertentangan dengan tujuan perkembangan sosial-emosional anak.

Batas aman juga perlu mempertimbangkan perbedaan kebutuhan perkembangan. Lingkungan yang sama tidak selalu menghasilkan tingkat keamanan yang sama bagi setiap anak. Anak dengan kebutuhan komunikasi, mobilitas, sensorik, atau regulasi emosi tertentu dapat memerlukan dukungan yang berbeda untuk berpartisipasi secara aman. Strategi kelas inklusif perlu mempertimbangkan relasi guru-anak dan kebutuhan individual agar partisipasi anak dapat dipertahankan (Sanches-Ferreira et al., 2022). Kemampuan pendidik melakukan *co-regulation* juga berperan dalam membantu anak mengelola emosi dan perilaku ketika kapasitas pengaturan dirinya belum berkembang optimal (Mänty et al., 2022). Karena itu, keamanan dalam PGPAUD tidak dapat disamakan dengan perlakuan yang seragam. Perlindungan yang setara justru dapat membutuhkan bentuk supervisi, komunikasi, dan dukungan yang berbeda sesuai kebutuhan anak.

Perubahan praktik pembelajaran menambahkan dimensi digital ke dalam lingkungan belajar. Foto dan video kegiatan, komunikasi melalui aplikasi dengan keluarga, penggunaan perangkat digital, serta penyimpanan identitas anak telah menjadi bagian dari aktivitas banyak satuan pendidikan. Pemanfaatan teknologi pada pendidikan anak usia dini perlu disesuaikan dengan kemampuan dan agensi digital anak yang masih berkembang (Wilson et al., 2024). Pada saat yang sama, data anak memperoleh perlindungan khusus dalam kerangka perlindungan data pribadi (Republik Indonesia, 2022). Persoalannya bukan sekadar apakah teknologi digunakan, tetapi bagaimana satuan menentukan tujuan penggunaan, pihak yang memperoleh akses, cara penyimpanan, dan batas publikasi informasi anak. Dengan demikian, keamanan digital tetap ditempatkan sebagai bagian dari praktik pedagogis karena cara teknologi dikelola dapat memengaruhi privasi, partisipasi, dan hubungan antara satuan pendidikan dengan keluarga.

Domain terakhir muncul ketika satuan gagal merespons risiko secara tepat. Lingkungan yang sebelumnya relatif aman dapat berubah menjadi tidak aman apabila laporan diabaikan, anak diminta menceritakan pengalaman berulang kali tanpa kebutuhan, informasi pribadi disebarluaskan, rujukan tidak dilakukan, atau anak dikembalikan pada situasi yang sama tanpa perubahan pengendalian. Kesiapan pendidik dalam *safeguarding* karena itu mencakup kemampuan mengenali tanda, menerima informasi secara aman, mencatat fakta yang relevan, dan memahami kapan tindak lanjut perlu dialihkan kepada pihak yang memiliki kompetensi lebih sesuai (Walsh et al., 2023). Regulasi mengenai Budaya Sekolah Aman dan Nyaman juga menempatkan mekanisme perlindungan dan respons sebagai bagian dari tanggung jawab satuan pendidikan (Republik Indonesia, 2026b). Pada domain ini, hukum berfungsi membantu memperjelas batas tanggung jawab, sedangkan persoalan utamanya tetap pedagogis, yaitu bagaimana respons institusi mencegah pengalaman buruk berkembang menjadi gangguan yang lebih panjang terhadap rasa aman dan keberlanjutan belajar anak.

Tabel 1

Batas Risiko dan Karakteristik Lingkungan Belajar Aman pada Pendidikan Anak Usia Dini

Domain	Manifestasi dalam praktik PGPAUD	Karakteristik kondisi aman
Fisik-operasional	Ruang, alat permainan, sanitasi, transisi kegiatan, akses, kegiatan luar ruang, penjemputan, dan supervisi	Bahaya yang dapat diperkirakan diidentifikasi dan dikendalikan tanpa menghilangkan kesempatan eksplorasi anak
Kekerasan dan perlakuan salah	Kekerasan fisik, verbal, seksual, penelantaran, ancaman, atau disiplin yang merendahkan	Anak terbebas dari tindakan yang membahayakan tubuh, martabat, dan perkembangannya

Psikologis-relasional	Pelabelan negatif, memperlakukan, mengabaikan kebutuhan emosi, interaksi tidak responsif, pemaksaan	Interaksi guru-anak suportif, disiplin positif, dukungan emosi, dan <i>co-regulation</i> sesuai kebutuhan perkembangan
Digital dan data anak	Foto, video, aplikasi, komunikasi keluarga, perangkat belajar, penyimpanan dan publikasi informasi	Teknologi digunakan secara proporsional, sesuai usia, dengan akses dan pengelolaan data yang terkendali
Kegagalan respons kelembagaan	Pengabaian tanda risiko, dokumentasi buruk, keterlambatan rujukan, pelanggaran kerahasiaan, tidak adanya tindak lanjut	Satuan mampu mengenali, mencatat, merespons, merujuk, memulihkan, dan mengevaluasi risiko secara proporsional

Sumber: konstruksi penulis berdasarkan Mufida dan Hibana (2023), Phillips et al. (2022), Mänty et al. (2022), Sanches-Ferreira et al. (2022), Walsh et al. (2023), Wilson et al. (2024), dan Republik Indonesia (2022, 2026b).

Tabel 1 memperlihatkan bahwa lingkungan belajar aman tidak dapat direduksi menjadi satu indikator tunggal karena keamanan anak dibentuk oleh keterhubungan beberapa dimensi yang bekerja secara bersamaan. Kondisi fisik dapat berada dalam keadaan terkendali, tetapi kualitas lingkungan belajar tetap bermasalah apabila interaksi guru-anak bersifat merendahkan, kebutuhan perkembangan anak diabaikan, atau satuan pendidikan gagal memberikan respons yang tepat ketika muncul tanda risiko. Sebaliknya, interaksi yang suportif dan responsif juga belum cukup apabila ruang belajar, alat permainan, pengawasan, pengelolaan data anak, atau mekanisme rujukan tidak diselenggarakan secara memadai. Keamanan karena itu tidak hanya berkaitan dengan ada atau tidaknya bahaya yang terlihat, tetapi juga dengan bagaimana proses pendidikan dirancang, dijalankan, dan dievaluasi agar setiap anak dapat berpartisipasi tanpa menghadapi kondisi yang mengganggu keselamatan, kesejahteraan, maupun keberlanjutan belajarnya.

Hubungan antardomain tersebut juga menunjukkan bahwa satu bentuk risiko dapat memengaruhi atau memperkuat risiko lainnya. Kelemahan pengawasan, misalnya, dapat meningkatkan kemungkinan terjadinya risiko fisik, sedangkan respons yang tidak sensitif terhadap kebutuhan anak dapat memperpanjang dampak psikologis setelah suatu insiden. Pengelolaan informasi yang tidak hati-hati juga dapat memperluas risiko dari ranah digital ke ranah relasional apabila privasi anak terganggu atau informasi sensitif menyebar kepada pihak yang tidak berkepentingan. Kondisi ini menegaskan bahwa batas aman tidak dapat ditentukan hanya melalui pemeriksaan sarana, prosedur tertulis, atau perilaku pendidik secara terpisah. Penilaian perlu memperhatikan bagaimana seluruh unsur tersebut berinteraksi dalam praktik pendidikan sehari-hari.

Atas dasar itu, lingkungan belajar aman lebih tepat dipahami sebagai kapasitas satuan pendidikan untuk mengenali sumber risiko, mengendalikan kemungkinan terjadinya kerugian, mendeteksi perubahan kondisi, serta memberikan respons yang proporsional sesuai karakter perkembangan anak. Kapasitas tersebut juga mencakup kemampuan satuan untuk menyesuaikan dukungan terhadap kebutuhan individual karena tingkat kerentanan dan bentuk perlindungan yang diperlukan tidak selalu sama bagi setiap anak. Orientasi ini menempatkan keamanan sebagai bagian dari kualitas proses pendidikan, bukan sebagai kewajiban administratif yang berdiri di luar kegiatan pembelajaran.

Pemahaman tersebut menjadi dasar bagi pembahasan berikutnya karena identifikasi domain risiko hanya menjelaskan apa yang perlu diperhatikan, tetapi belum menjawab kapan tindakan pencegahan dianggap cukup dan kapan satuan pendidikan harus meningkatkan respons menjadi perlindungan yang lebih langsung. Perbedaan waktu dan intensitas tindakan inilah yang kemudian membedakan fungsi *preventive* dan *protective*. Fungsi *preventive* bekerja ketika risiko masih dapat dikendalikan melalui desain lingkungan, kualitas interaksi, supervisi, penguatan kompetensi pendidik, kemitraan keluarga, serta tata kelola digital. Sebaliknya, fungsi *protective* diperlukan ketika risiko telah menjadi konkret, muncul pengungkapan, perubahan perilaku, laporan, atau insiden yang membutuhkan pengamanan,

rujukan, pemulihan, dan evaluasi lebih lanjut. Hubungan antara kedua fungsi tersebut menjadi dasar konstruksi *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* pada bagian selanjutnya, yang menempatkan perlindungan sebagai proses berkelanjutan dari pencegahan hingga perbaikan praktik satuan pendidikan.

3.2 Konstruksi *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* bagi Pendidikan Anak Usia Dini

Temuan utama penelitian menunjukkan bahwa keamanan lingkungan belajar pada pendidikan anak usia dini tidak cukup dibangun melalui identifikasi sumber risiko, tetapi memerlukan mekanisme yang menghubungkan kualitas proses pendidikan dengan tindakan sebelum dan setelah risiko menjadi konkret. Temuan ini mengonfirmasi penelitian yang menempatkan kualitas lingkungan, interaksi guru-anak, dan kompetensi pendidik sebagai komponen penting dalam pengalaman belajar anak (Embacher & Smidt, 2023; Mufida & Hibana, 2023; Phillips et al., 2022). Namun, penelitian ini memperluas temuan terdahulu dengan menunjukkan bahwa komponen tersebut perlu ditempatkan dalam satu sistem yang membedakan fungsi *preventive*, titik deteksi, fungsi *protective*, pemulihan, dan evaluasi kelembagaan. Dengan posisi tersebut, lingkungan belajar aman tidak diperlakukan sebagai kumpulan indikator yang berdiri sendiri, tetapi sebagai kemampuan satuan pendidikan mengelola perubahan status risiko sepanjang proses pembelajaran.

Kerangka yang dikonstruksi menempatkan substansi PGPAUD sebagai pusat analisis melalui empat dimensi, yaitu kualitas lingkungan dan proses belajar, kualitas interaksi guru-anak, dukungan perkembangan dan inklusi, serta kemitraan keluarga dan praktik digital. Posisi tersebut sejalan dengan temuan bahwa kompetensi profesional pendidik berhubungan dengan kualitas interaksi di lingkungan prasekolah (Embacher & Smidt, 2023). Kebutuhan akan dukungan *co-regulation* juga menunjukkan bahwa pengalaman belajar anak bergantung pada kemampuan pendidik membantu pengaturan emosi ketika kapasitas regulasi diri anak masih berkembang (Mänty et al., 2022). Sementara itu, strategi kelas yang inklusif memerlukan perhatian terhadap kebutuhan individual dan kualitas hubungan guru-anak agar partisipasi anak dapat dipertahankan (Sanches-Ferreira et al., 2022). Penelitian ini memperluas perspektif tersebut dengan menempatkan lingkungan, interaksi, perkembangan, keluarga, dan praktik digital sebagai bagian dari sistem perlindungan yang sama, bukan sebagai dimensi kualitas yang dianalisis secara terpisah.

Hubungan antardimensi tersebut pertama-tama bekerja melalui fungsi *preventive*. Dalam kerangka ini, pencegahan bukan kegiatan administratif yang dilakukan sebelum pembelajaran, melainkan karakter dari proses pendidikan itu sendiri. Pengaturan ruang, alat permainan, sanitasi, transisi kegiatan, kegiatan luar ruang, dan penjemputan menjadi bentuk pengendalian risiko pada lingkungan belajar karena anak usia dini masih memiliki kebutuhan supervisi yang tinggi selama melakukan eksplorasi (Mufida & Hibana, 2023). Pada dimensi interaksi, fungsi yang sama diwujudkan melalui disiplin positif, relasi responsif, komunikasi yang aman, serta dukungan terhadap regulasi emosi anak (Mänty et al., 2022; Phillips et al., 2022). Temuan ini mengonfirmasi pentingnya kualitas fisik dan relasional dalam PAUD, tetapi sekaligus memperluas fungsi keduanya dari indikator kualitas menjadi instrumen pencegahan terhadap munculnya pengalaman belajar yang merugikan anak.

Fungsi *preventive* juga mencakup penguatan kompetensi pendidik, kemitraan keluarga, dan pengelolaan praktik digital. Kesiapan calon guru dalam *safeguarding* masih memerlukan penguatan yang lebih sistematis agar pendidik mampu mengenali risiko dan memahami batas profesional ketika menghadapi persoalan perlindungan anak (Walsh et al., 2023). Di sisi lain, penggunaan perangkat, dokumentasi kegiatan, serta komunikasi digital dengan keluarga menuntut pengelolaan yang mempertimbangkan kemampuan dan agensi digital anak usia dini (Wilson et al., 2024). Perlindungan terhadap data anak juga memperoleh dasar normatif karena data anak termasuk data pribadi yang memerlukan perlindungan khusus (Republik Indonesia, 2022). Dengan memasukkan dimensi tersebut

ke dalam fungsi pencegahan, kerangka ini memperluas konsep lingkungan aman dari ruang fisik dan interaksi langsung menuju tata kelola praktik pendidikan yang semakin terdigitalisasi.

Meskipun pencegahan merupakan lapisan pertama, hasil analisis menunjukkan bahwa satuan pendidikan memerlukan titik yang jelas untuk menentukan kapan fungsi tersebut tidak lagi memadai. Kerangka ini menggunakan Deteksi / *Trigger Point* sebagai titik transisi ketika risiko telah berubah dari kemungkinan menjadi kondisi yang membutuhkan respons spesifik. Titik tersebut dapat ditandai oleh pengungkapan anak, perubahan perilaku yang mengkhawatirkan, laporan keluarga, temuan bahaya, insiden, atau pelanggaran keamanan digital. Konsep ini memperluas kajian *safeguarding* yang selama ini menekankan kesiapan pendidik dengan menambahkan dimensi temporal mengenai kapan pendidik perlu beralih dari pencegahan menuju respons perlindungan. Perbedaannya penting bagi PGPAUD karena anak belum selalu mampu menyampaikan pengalaman secara lengkap, sehingga deteksi dapat bergantung pada perubahan perilaku, emosi, partisipasi, atau pola interaksi anak.

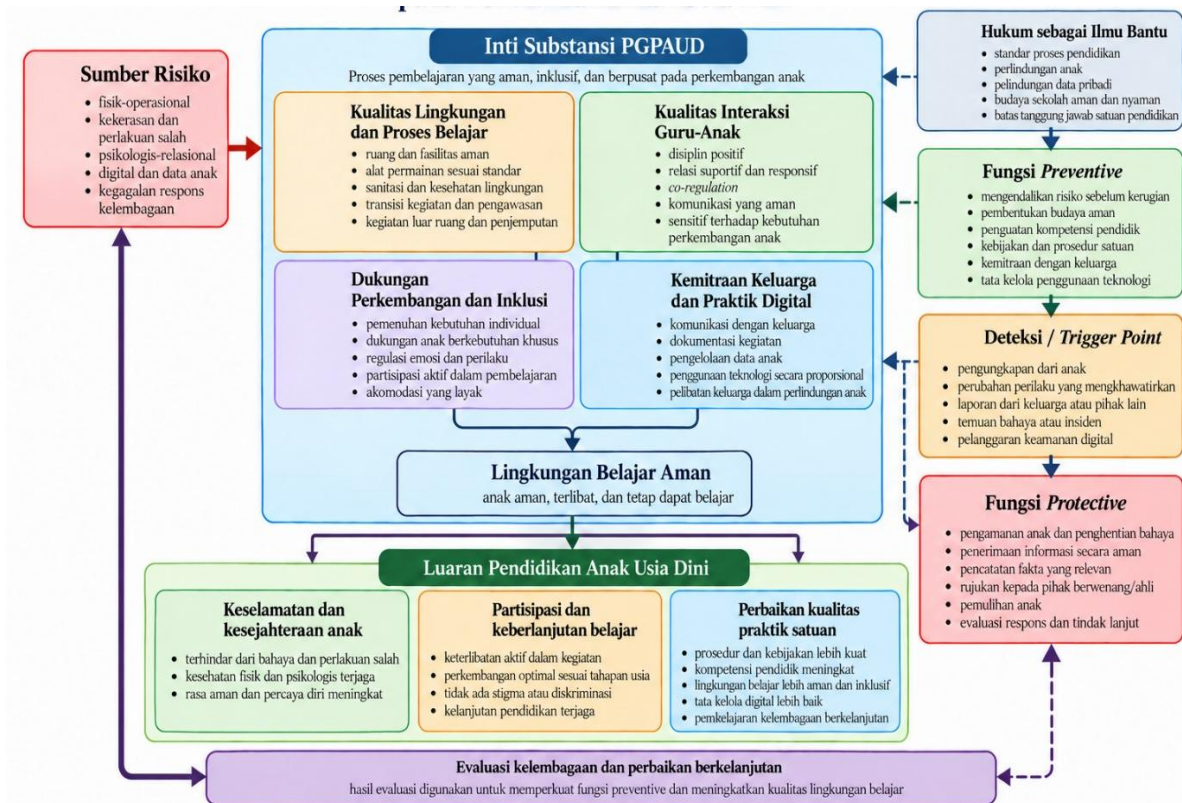
Setelah *trigger point* teridentifikasi, fungsi *protective* diaktifkan untuk memastikan keamanan anak dan mencegah risiko berkembang menjadi kerugian yang lebih luas. Pendidik perlu mampu menerima informasi secara aman, melakukan pencatatan faktual, menjaga kerahasiaan, dan memahami kapan rujukan kepada pihak yang memiliki kompetensi atau kewenangan lebih lanjut diperlukan (Walsh et al., 2023). Fungsi tersebut tidak menjadikan guru sebagai pemeriksa ataupun penyidik. Perannya tetap berada pada lingkup pendidikan, yaitu memberikan perlindungan awal, menjaga kondisi belajar anak, dan memastikan mekanisme dukungan dapat diaktifkan secara proporsional (Azis & Pujiyono, 2026). Regulasi digunakan pada tahap ini sebagai ilmu bantu untuk memperjelas batas tanggung jawab satuan pendidikan dan perlindungan anak, bukan sebagai pusat konstruksi pedagogis (Republik Indonesia, 2026b).

Karakter *protective* dalam kerangka ini juga berbeda dari pendekatan yang berhenti ketika sumber bahaya telah dihentikan. Pemulihan ditempatkan sebagai bagian dari perlindungan karena anak perlu kembali pada kondisi yang memungkinkan dirinya belajar tanpa stigma, paparan ulang, maupun gangguan yang tidak diperlukan terhadap rutinitas pendidikan. Literatur *trauma-informed* menekankan pentingnya rasa aman, dukungan relasional, dan kontinuitas pengalaman pendidikan setelah anak menghadapi kondisi yang mengganggu (Chudzik et al., 2025; Loomis et al., 2023). Kerangka ini mengembangkan prinsip tersebut dengan menempatkan pemulihan sebagai penghubung antara respons perlindungan dan keberlanjutan partisipasi belajar. Dengan demikian, keberhasilan penanganan tidak hanya diukur dari berhentinya bahaya, tetapi juga dari kemampuan anak untuk kembali terlibat dalam proses pendidikan secara aman.

Hubungan tersebut divisualisasikan dalam Gambar 1. Sumber risiko memengaruhi empat komponen inti PGPAUD, sedangkan fungsi *preventive* dan *protective* membantu satuan mengelola risiko sesuai tahap kemunculannya. Seluruh proses diarahkan pada pembentukan lingkungan belajar aman dan tiga luaran pendidikan, yaitu keselamatan dan kesejahteraan anak, partisipasi dan keberlanjutan belajar, serta perbaikan kualitas praktik satuan. Struktur tersebut menunjukkan bahwa keamanan bukan tujuan yang terpisah dari pendidikan. Keamanan justru menjadi kondisi yang memungkinkan tujuan perkembangan dan pembelajaran dapat dicapai.

Gambar 1 dibaca dari sisi kiri, yakni dari sumber risiko yang dapat muncul dalam praktik pendidikan anak usia dini. Lima domain yang telah dipetakan pada Tabel 1, yaitu risiko fisik-operasional, kekerasan dan perlakuan salah, risiko psikologis-relasional, risiko digital dan data anak, serta kegagalan respons kelembagaan, tidak digambarkan sebagai ancaman yang berdiri di luar proses pendidikan. Risiko tersebut masuk dan terlihat melalui empat komponen inti PGPAUD yang berada di tengah model. Ruang dan alat permainan, interaksi guru dan anak, layanan bagi kebutuhan perkembangan yang beragam, serta komunikasi dengan keluarga merupakan tempat risiko paling mungkin dikenali sejak awal. Penempatan ini sekaligus menegaskan bahwa kualitas praktik PGPAUD menjadi titik masuk perlindungan, bukan sekadar latar tempat perlindungan dijalankan.

Bagian kanan model memperlihatkan urutan kerja satuan pendidikan ketika menghadapi risiko. Fungsi *preventive* bekerja selama kondisi masih berupa kemungkinan, lalu Deteksi atau *Trigger Point* menandai saat ketika respons khusus diperlukan, dan fungsi *protective* mengambil alih untuk melindungi serta memulihkan anak. Hukum diletakkan di tepi model sebagai ilmu bantu yang memperjelas batas tanggung jawab, sehingga pusat kerangka tetap berada pada praktik pedagogis. Seluruh alur tersebut bermuara pada lingkungan belajar aman dan luaran pendidikan di bagian bawah gambar.



Gambar 1

Model Konseptual *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* pada Pendidikan Anak Usia Dini

Aspek yang membedakan kerangka ini dari model linear terletak pada evaluasi kelembagaan dan perbaikan berkelanjutan. Respons terhadap suatu risiko menghasilkan informasi mengenai kualitas supervisi, desain lingkungan, kompetensi pendidik, komunikasi keluarga, prosedur satuan, dan praktik digital. Informasi tersebut dikembalikan ke fungsi *preventive* untuk memperbaiki praktik berikutnya. Mekanisme ini memperluas pemahaman perlindungan anak dari respons terhadap kasus individual menjadi proses pembelajaran kelembagaan. Satuan yang mampu mengevaluasi penyebab dan kelemahan respons memiliki kesempatan untuk mencegah munculnya pola risiko yang serupa pada kegiatan berikutnya.

Secara teoretis, konstruksi ini memperluas konsep lingkungan belajar aman dengan memasukkan dimensi waktu dan perubahan status risiko. Literatur sebelumnya telah menjelaskan komponen keamanan melalui kualitas lingkungan, interaksi, inklusi, kompetensi pendidik, maupun penggunaan teknologi (Mufida & Hibana, 2023; Sanches-Ferreira et al., 2022; Walsh et al., 2023; Wilson et al., 2024). *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* menyempurnakan hubungan antarkomponen tersebut melalui tiga proposisi konseptual. Pertama, keamanan merupakan atribut kualitas proses pendidikan, bukan sekadar kondisi fisik. Kedua, perlindungan memiliki fungsi berbeda sebelum dan setelah risiko menjadi konkret. Ketiga, pemulihan dan evaluasi kelembagaan merupakan

bagian dari sistem keamanan karena keduanya menentukan keberlanjutan belajar dan kemampuan satuan mencegah risiko berulang. Kontribusi tersebut mempertahankan PGPAUD sebagai basis teoretis, sedangkan hukum berfungsi sebagai perangkat pembatas dan penguat tanggung jawab.

Kerangka ini juga tidak dimaksudkan menggantikan pendekatan Pendidikan Anak Usia Dini Holistik-Integratif. Peraturan Presiden Nomor 60 Tahun 2013 menempatkan pendidikan, kesehatan, gizi, pengasuhan, perlindungan, dan kesejahteraan sebagai kebutuhan esensial yang perlu diselenggarakan secara terpadu (Republik Indonesia, 2013). Kerangka yang ditawarkan bekerja pada tingkat yang lebih spesifik dengan memperjelas bagaimana dimensi perlindungan beroperasi dalam proses belajar sehari-hari, kapan respons perlu ditingkatkan, bagaimana pemulihan mempertahankan partisipasi anak, dan bagaimana hasil evaluasi dikembalikan pada perbaikan praktik. Dengan demikian, kontribusinya bersifat komplementer terhadap PAUD Holistik-Integratif.

Implikasi praktis kerangka ini menjangkau beberapa pemangku kepentingan. Bagi pendidik dan program studi PGPAUD, kerangka dapat digunakan untuk memperkuat kompetensi mengenai audit risiko sederhana, disiplin positif, *co-regulation*, komunikasi aman, pengelolaan dokumentasi anak, *safeguarding*, dan pengambilan keputusan rujukan. Bagi pengelola satuan, kerangka dapat menjadi dasar untuk menilai keterhubungan antara prosedur keamanan dengan praktik pembelajaran sehari-hari. Bagi pembuat kebijakan, model ini menunjukkan bahwa regulasi lingkungan aman perlu diterjemahkan ke dalam indikator proses yang sesuai dengan karakter perkembangan anak, bukan hanya kelengkapan prosedur administratif. Bagi keluarga dan pemangku kepentingan sosial, kerangka memperjelas bahwa perlindungan anak membutuhkan komunikasi, pembagian tanggung jawab, dan koordinasi yang tidak menghilangkan posisi anak sebagai pusat proses pendidikan.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena konstruksi kerangka dibangun melalui analisis konseptual-interdisipliner dan belum diuji melalui observasi langsung pada satuan PAUD. Karena itu, hubungan antarkomponen dalam model belum dapat diinterpretasikan sebagai hubungan kausal maupun sebagai bukti efektivitas empiris. Variasi karakter satuan PAUD, kompetensi pendidik, latar keluarga, sumber daya kelembagaan, dan bentuk layanan juga belum diuji dalam penerapan kerangka. Penelitian selanjutnya dapat melakukan validasi melalui studi kasus multisitus, wawancara dengan pendidik dan pengelola, observasi praktik pembelajaran, maupun pengembangan instrumen untuk menguji keterterapan setiap komponen. Pengujian tersebut diperlukan untuk menilai apakah kerangka dapat dioperasionalkan secara konsisten pada variasi konteks pendidikan anak usia dini tanpa mengurangi fleksibilitas pedagogis yang dibutuhkan oleh setiap anak.

5. Simpulan

Penelitian ini menghasilkan dua temuan utama yang secara langsung menjawab tujuan penelitian. Pertama, lingkungan belajar aman pada pendidikan anak usia dini tidak dapat dinilai hanya dari kondisi fisik satuan, tetapi perlu dipahami melalui lima domain risiko yang saling berkaitan, yaitu fisik-operasional, kekerasan dan perlakuan salah, psikologis-relasional, digital dan data anak, serta kegagalan respons kelembagaan. Batas aman karena itu ditentukan oleh kemampuan satuan pendidikan mengenali dan mengendalikan risiko dengan mempertimbangkan karakter perkembangan, kebutuhan individual, kualitas interaksi guru-anak, kemitraan keluarga, serta keberlanjutan partisipasi anak dalam pembelajaran.

Kedua, penelitian ini menghasilkan *Integrative Preventive-Protective Legal Framework* yang menempatkan substansi PGPAUD sebagai pusat pengelolaan risiko. Fungsi *preventive* bekerja melalui desain lingkungan dan proses belajar, interaksi yang responsif, dukungan perkembangan dan inklusi, kompetensi pendidik, kemitraan keluarga, serta praktik digital yang aman. Ketika muncul *trigger point*, fungsi *protective* bekerja melalui pengamanan anak, penerimaan informasi secara aman, pencatatan faktual, rujukan, pemulihan, dan evaluasi kelembagaan. Hasil evaluasi dikembalikan ke fungsi

preventive sehingga perlindungan bekerja sebagai siklus perbaikan berkelanjutan. Hukum dalam kerangka ini tidak menjadi pusat analisis, tetapi berfungsi sebagai ilmu bantu untuk memperjelas batas perlindungan dan tanggung jawab satuan pendidikan.

Kontribusi penelitian terletak pada penguatan konsep lingkungan belajar aman dalam PGPAUD sebagai proses dinamis yang menghubungkan pencegahan, respons, pemulihan, dan pembelajaran kelembagaan. Secara praktis, kerangka ini dapat menjadi dasar pengembangan kompetensi calon pendidik, penguatan praktik perlindungan di satuan PAUD, dan penyusunan kebijakan yang lebih sesuai dengan karakter perkembangan anak. Keterbatasan penelitian terletak pada sifatnya yang konseptual dan belum diuji secara empiris. Penelitian selanjutnya perlu menguji keterterapan kerangka pada beragam konteks satuan PAUD serta mengembangkan indikator operasional untuk menilai efektivitasnya.

6. Daftar Pustaka

- Ambariani, A., & Suryana, D. (2022). Hambatan implementasi PAUD berbasis holistik integratif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 5200-5208. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.1599>
- Angkur, M. F. M. (2022). Penerapan layanan PAUD holistik integratif di satuan PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4287-4296. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2587>
- Azis, Muhammad Abdul, & Pujiyono. (2026). Causative-Victim Tracing for Integrative Criminal Policy on AI Deepfake Face and Voice Crimes in Indonesia. *KRTHA BHAYANGKARA*, 20(2), 518-537. <https://doi.org/10.31599/krtha.v20i2.5666>
- Azis, Muhammad Abdul, Nur Rahman, & Riski Ananda Kusuma Putri. (2024). Between the Future or Just Utopia: A Critical Analysis of the Legal Personhood of Artificial Intelligence on the Claim as a Patent Inventor. *Critical Legal Review*, 1(5), 1-25.
- Azis, Muhammad Abdul, Pujiyono, & Riski Ananda Kusuma Putri. (2026). Reconstructing Reliability Standards for Deepfake Detectors as Electronic Evidence in Indonesia's Criminal Justice System. *West Science Law and Human Rights*, 4(3), 299-309. <https://doi.org/10.58812/wslhr.v4i03.3022>
- Azis, Muhammad Abdul, Riski Ananda Kusuma Putri, & Nur Rahman. (2022). Keping Puzzle Yang Hilang: Menelaah Hak Yang Sirna Terhadap Narapidana. *Jurnal Hukum & Pembangunan*, 52(3), 674-684. <https://doi.org/10.21143/jhp.vol52.no3.3367>
- Azis, Muhammad Abdul, Riski Ananda Kusuma Putri, Alya Synthia Kurniawati, & Muhammad Thufail Ariiq. (2026a). Algorithmic Governance of Online Prostitution: Limits of Platform Power and Protection Against Digital Stigma in Indonesia. *Journal of Society Bridge*, 4(3). <https://doi.org/10.59012/jsb.v4i3.110>
- Azis, Muhammad Abdul, Riski Ananda Kusuma Putri, Alya Synthia Kurniawati, & Muhammad Thufail Ariiq. (2026b). Governing Traditional Cultural Expressions as Artificial Intelligence Training Data: Reconstructing Communal Consent and Data Transparency in Indonesia. *Societa: Journal of Society and Change*, 1(1), 186-199. <https://doi.org/10.67964/4gbwhv96>
- Azis, Muhammad Abdul, Siti Fadila Nuramelia, Muhammad Thufail Ariiq, Alya Synthia Kurniawati, Riski Ananda Kusuma Putri, Misshouw Meilany Putri, & Dafirly Salsadilla Dosanto. (2026). Causative-Based Integral Policy as a Response to Criminogenic Factors in the Distribution of Subsidized Fuel. *Punggawa Law Review*, 1(3), 142-148.
- Chudzik, M., Corr, C., & Santos, R. M. (2025). Trauma-informed care in early childhood education settings: A scoping literature review. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 477-488. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01596-3>
- Dewi, N. K., Rahmawati, A., Pudyaningtyas, A. R., Palupi, W., Syamsudin, M. M., & Sholeha, V. (2023). Analisis ketercapaian pelaksanaan kurikulum ramah anak di lembaga PAUD. *Jurnal*

- Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 7(6), 7371-7384. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5546>
- Embacher, E.-M., & Smidt, W. (2023). Associations between teachers' professional competencies and the quality of interactions and relationships in preschool: Findings from Austria. *Frontiers in Psychology*, 14, 1222369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1222369>
- Hanifa, R., Hartati, S., & Nurjannah, N. (2023). Implementasi pelaksanaan program pengembangan anak usia dini holistik integratif di satuan PAUD: Indonesia. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 387-399. <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.307>
- Hutchinson, T., & Duncan, N. (2012). Defining and describing what we do: Doctrinal legal research. *Deakin Law Review*, 17(1), 83–119. <https://doi.org/10.21153/dlr2012vol17no1art70>
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: Four approaches. *AMS Review*, 10, 18-26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Jannah, D. F., & Setiawan, R. (2022). Evaluasi implementasi program PAUD holistik integratif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 7163-7172. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2970>
- Koivula, M., Räikkönen, E., Turja, L., Poikonen, P.-L., & Laakso, M.-L. (2023). Family and work-related risk factors in children's social-emotional well-being and parent-educator cooperation in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Social Welfare*, 32(3), 334-351. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12585>
- Lewis, H. R., Lipscomb, S. T., Hatfield, B. E., Weber, R., Green, B., & Patterson, L. (2023). Family-teacher relationships and child engagement in early care and education. *Societies*, 13(3), 67. <https://doi.org/10.3390/soc13030067>
- Loomis, A. M., Curby, T. W., & Zinsser, K. M. (2023). Beyond the behavior: Teachers' trauma-informed attitudes relate to lower expulsion risk among uninhibited preschoolers. *Children and Youth Services Review*, 145, 106806. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106806>
- Mufida, A. Y., & Hibana. (2023). Mewujudkan lingkungan belajar aman pada satuan PAUD perspektif Seri 6 PAUD Berkualitas. *NANAEKE: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 6(2), 95-112. <https://doi.org/10.24252/nananeke.v6i2.38491>
- Murtoko, M., Amalia, N. F., & Saputra, G. B. (2025). Evaluating the effectiveness of holistic integrative early childhood education policy implementation in Indonesia. *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.35719/gns.v6i1.186>
- Mänty, K., Kinnunen, S., Rinta-Homi, O., & Koivuniemi, M. (2022). Enhancing early childhood educators' skills in co-regulating children's emotions: A collaborative learning program. *Frontiers in Education*, 7, 865161. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865161>
- Phillips, D. A., Hutchison, J., Martin, A., Castle, S., Johnson, A. D., & Tulsa SEED Study Team. (2022). First do no harm: How teachers support or undermine children's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 172-185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.001>
- Republik Indonesia. (2003). Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Republik Indonesia. (2013). Peraturan Presiden Nomor 60 Tahun 2013 tentang Pengembangan Anak Usia Dini Holistik-Integratif.
- Republik Indonesia. (2014). Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak.
- Republik Indonesia. (2016). Undang-Undang Nomor 17 Tahun 2016 tentang Penetapan Peraturan Pemerintah Pengganti Undang-Undang Nomor 1 Tahun 2016 tentang Perubahan Kedua atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak menjadi Undang-Undang.
- Republik Indonesia. (2022). Undang-Undang Nomor 27 Tahun 2022 tentang Pelindungan Data Pribadi.

- Republik Indonesia. (2026a). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 1 Tahun 2026 tentang Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah.
- Republik Indonesia. (2026b). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 6 Tahun 2026 tentang Budaya Sekolah Aman dan Nyaman.
- Rismayani, R., Afiif, A., Alwi, B. M., & Ismail, I. (2021). Pencapaian indikator sekolah ramah anak pada PAUD di Kecamatan Majauleng Kabupaten Wajo. *NANAEKE: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 4(1), 26-41. <https://doi.org/10.24252/nananeke.v4i1.21545>
- Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S., & Barros, S. (2022). Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers in Education*, 7, 944822. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.944822>
- Sari, M. W., Adhani, D. N., & Karim, M. B. (2021). Peran guru dalam penerapan sekolah ramah anak di TK YKK 1 Bangkalan. *Jurnal PG-PAUD Trunojoyo: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 8(1), 8-14. <https://doi.org/10.21107/pgpaultrunojoyo.v8i1.9088>
- Sholihatun, Utanto, Y., & Diana. (2024). The implementation of integrative holistic early childhood development service and ECE-post quality. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 13(1), 113-125. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v13i1.13740>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C., & Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? A systematic scoping review. *Educational Research Review*, 41, 100555. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555>
- Tilbe, Y. T., & Xiaosong, G. (2024). Teacher-related factors associated with teacher-child interaction quality in preschool education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18, 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00134-x>
- Walsh, K., Ey, L.-A., Hand, K., Smith, R., Howard, S., Fenton, A., Whiteford, C., Brown, M., Pinnock, R., & Rodier, L. (2023). Child protection and safeguarding in initial teacher education: A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review*, 150, 106951. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106951>
- Wilson, S., Murcia, K., Cross, E., & Lowe, G. (2024). Digital technologies and the early childhood sector: Are we fostering digital capabilities and agency in young children? *The Australian Educational Researcher*, 51, 1425-1443. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00647-3>