

LPTK di Persimpangan Arah: Overproduksi Lulusan Sarjana Pendidikan dan Keterbatasan Serapan Kerja di Era Digital

Abdul Rozak^{1*}, Iwan Purwanto², Zaenul Slam³, Yusran Ilyas⁴, Mochammad Noviadi Nugroho⁵

^{1,2,4,5} Tadris Ilmu Pengetahuan Sosial, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, Tangerang Selatan, Banten

³Pendidikan Profesi Guru, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, Tangerang Selatan, Banten

*Email Penulis korespondensi: abd.rozak@uinjkt.ac.id

Abstrak

Artikel ini mengkaji secara kritis fenomena overproduksi lulusan sarjana pada lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK) yang tidak diimbangi dengan daya serap kerja di era digital. Ekspansi pendidikan tinggi di Indonesia telah meningkatkan akses secara signifikan, namun belum diikuti dengan sinkronisasi kebutuhan tenaga kerja dan relevansi kompetensi lulusan. Penelitian ini bertujuan menganalisis ketidakseimbangan struktural antara jumlah lulusan, distribusi tenaga pendidik, dan kebutuhan pasar kerja, serta implikasinya terhadap kualitas pendidikan. Metode yang digunakan adalah pendekatan kualitatif melalui studi kepustakaan dengan analisis data sekunder dari laporan nasional dan internasional. Hasil kajian menunjukkan bahwa masalah utama tidak hanya terletak pada kelebihan jumlah lulusan, tetapi juga pada ketidaksesuaian kompetensi, lemahnya diferensiasi kelembagaan, serta belum optimalnya adaptasi terhadap transformasi digital. Artikel ini menyimpulkan bahwa LPTK perlu melakukan transformasi sistemik melalui penguatan kualitas, diferensiasi fungsi, dan pendekatan berbasis capaian pembelajaran agar tetap relevan di masa depan.

Kata kunci: Pendidikan Guru, Overproduksi Lulusan, Mismatch Tenaga Kerja, Transformasi Digital, Reformasi Pendidikan

1. Pendahuluan

Ekspansi pendidikan tinggi di Indonesia dalam dua dekade terakhir telah membawa perubahan signifikan dalam peningkatan akses pendidikan, termasuk pada lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK). Peningkatan ini merupakan bagian dari strategi nasional dalam memperkuat sumber daya manusia sebagai modal pembangunan. Namun, di balik capaian tersebut, muncul persoalan struktural yang semakin kompleks, yaitu meningkatnya jumlah lulusan yang tidak diimbangi dengan daya serap kerja yang memadai. Data Badan Pusat

Statistik menunjukkan bahwa pengangguran terdidik masih menjadi tantangan serius dalam sistem ketenagakerjaan nasional (Badan Pusat Statistik, 2024, p. 145).

Fenomena ini semakin paradoks ketika Indonesia masih menghadapi kekurangan guru di sejumlah wilayah, sementara pada saat yang sama terjadi kelebihan tenaga pendidik di wilayah lain. Kondisi ini menunjukkan bahwa persoalan utama bukan sekadar jumlah lulusan, tetapi juga ketidaksesuaian antara sistem pendidikan dan kebutuhan riil tenaga kerja. Dalam perspektif Martin Trow, ekspansi pendidikan tinggi tanpa diferensiasi kelembagaan akan menghasilkan ketidakseimbangan struktural yang serius (Trow, 2007, p. 243).

Dari sudut pandang ekonomi pendidikan, Gary Becker menegaskan bahwa pendidikan seharusnya meningkatkan produktivitas individu dan peluang kerja melalui penguasaan keterampilan (Becker, 1993, p. 17). Namun, ketika lulusan tidak terserap secara optimal, maka pendidikan kehilangan nilai ekonominya. Hal ini menciptakan paradoks pendidikan, di mana peningkatan jumlah lulusan tidak berbanding lurus dengan peningkatan kesejahteraan. Lebih jauh, laporan World Bank menunjukkan bahwa negara berkembang menghadapi masalah serius berupa ketidaksesuaian antara kompetensi lulusan dan kebutuhan pasar kerja (*skills mismatch*) (World Bank, 2022, p. 89). Dalam konteks Indonesia, kondisi ini diperparah oleh lemahnya perencanaan tenaga kerja berbasis data.

Di sisi lain, era digital telah mengubah lanskap pendidikan secara fundamental. Perkembangan teknologi informasi, kecerdasan buatan, dan pembelajaran daring menuntut kompetensi baru bagi guru. OECD menegaskan bahwa pendidikan abad ke-21 menuntut kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital (OECD, 2023, p. 59). Namun, banyak LPTK masih mempertahankan pendekatan konvensional yang belum sepenuhnya adaptif terhadap perubahan tersebut.

Kajian mengenai pendidikan guru dan lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK) dalam literatur akademik selama ini cenderung berkembang dalam pendekatan yang parsial dan sektoral. Sejumlah penelitian menitikberatkan pada peningkatan kompetensi pedagogik, profesionalisme guru, serta inovasi pembelajaran di kelas. Di sisi lain, kajian kebijakan pendidikan lebih banyak berfokus pada aspek regulasi, distribusi tenaga pendidik, dan tata kelola kelembagaan. Bahkan laporan global dari World Bank dan OECD lebih banyak menyoroti persoalan *skills mismatch* dan kompetensi abad ke-21 secara umum, tanpa secara

spesifik mengaitkannya dengan dinamika sistem pendidikan guru di negara berkembang seperti Indonesia(OECD, 2023, p. 56; World Bank, 2022, p. 89).

Namun demikian, terdapat kekosongan analitis yang cukup signifikan dalam literatur tersebut, terutama dalam menghubungkan secara simultan tiga dimensi krusial yang saat ini justru menjadi problem utama dalam pendidikan guru, yakni overproduksi lulusan LPTK, keterbatasan serapan kerja, dan disrupsi pendidikan di era digital. Sebagian besar penelitian masih memandang fenomena tersebut sebagai isu yang berdiri sendiri, sehingga gagal menangkap relasi struktural antar variabel yang sesungguhnya saling terkait dan saling memperkuat. Padahal, dalam kerangka Martin Trow, ekspansi pendidikan tinggi tanpa diferensiasi kelembagaan akan melahirkan ketidakseimbangan sistemik yang tidak hanya berdampak pada dunia pendidikan, tetapi juga pada pasar kerja secara luas(Trow, 2007, p. 243).

Lebih jauh, literatur yang ada juga belum secara memadai mengkaji pendidikan guru dalam perspektif ekonomi politik pendidikan dan transformasi digital secara bersamaan. Pendidikan guru masih sering diposisikan sebagai isu pedagogik semata, bukan sebagai bagian dari sistem produksi sumber daya manusia dalam konteks ekonomi modern. Akibatnya, analisis yang dihasilkan cenderung reduksionis dan kurang mampu menjelaskan mengapa peningkatan jumlah lulusan tidak serta-merta meningkatkan kualitas pendidikan maupun kesejahteraan sosial. Dalam konteks ini, terdapat kesenjangan penelitian yang mendasar, yaitu belum adanya pendekatan integratif yang mampu menjelaskan keterkaitan antara ekspansi LPTK, relevansi kompetensi lulusan, dan dinamika perubahan sosial-ekonomi di era digital secara komprehensif.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, persoalan pendidikan guru di Indonesia tidak lagi dapat dipahami sebagai masalah teknis yang berdiri sendiri, melainkan sebagai problem struktural yang berakar pada ketidaksinkronan antara sistem pendidikan, kebutuhan pasar kerja, dan perubahan sosial yang berlangsung secara cepat. Ekspansi LPTK yang tidak diiringi dengan perencanaan kebutuhan tenaga kerja berbasis data telah menghasilkan overproduksi lulusan yang pada akhirnya tidak terserap secara optimal. Dalam perspektif Gary Becker, kondisi ini menunjukkan bahwa investasi pendidikan tidak lagi menghasilkan nilai tambah ekonomi yang optimal, karena tidak terjadi peningkatan produktivitas yang sebanding dengan peningkatan jumlah lulusan(Becker, 1993, p. 17).

Di sisi lain, ketidaksesuaian kompetensi lulusan dengan kebutuhan dunia kerja memperlihatkan adanya kegagalan sistemik dalam merancang kurikulum dan proses pembelajaran yang adaptif. Fenomena *skills mismatch* bukan sekadar masalah kualitas individu, tetapi mencerminkan ketidakterhubungan antara dunia pendidikan dan dunia kerja. Lulusan LPTK cenderung dipersiapkan untuk menjadi guru dalam sistem formal yang terbatas, tanpa dibekali fleksibilitas kompetensi yang memungkinkan mereka beradaptasi dengan sektor lain. Hal ini semakin diperparah oleh distribusi tenaga guru yang tidak merata, sehingga kelebihan lulusan di satu sisi tidak mampu menjawab kekurangan tenaga pendidik di sisi lain.

Persoalan ini menjadi semakin kompleks dengan hadirnya disrupsi digital yang mengubah secara fundamental peran dan fungsi guru. Dalam perspektif Manuel Castells, masyarakat digital menuntut individu yang mampu beradaptasi dalam ekosistem informasi yang dinamis dan terhubung (Castells, 2010, p. 77). Namun, banyak LPTK masih terjebak dalam pendekatan pedagogik konvensional yang tidak mampu menjawab tuntutan tersebut. Dengan demikian, problem utama yang dihadapi bukan hanya ketidaksesuaian antara jumlah lulusan dan kebutuhan kerja, tetapi juga ketidaksiapan sistem pendidikan guru dalam menghadapi perubahan paradigma pendidikan di era digital.

Artikel ini menawarkan kebaruan konseptual dan analitis dengan menggeser cara pandang terhadap pendidikan guru dari pendekatan parsial menuju pendekatan integratif yang bersifat sistemik. Kebaruan utama terletak pada upaya menghubungkan tiga krisis utama dalam satu kerangka analisis terpadu, yaitu overproduksi lulusan, keterbatasan serapan kerja, dan disrupsi digital. Berbeda dengan penelitian sebelumnya yang cenderung memisahkan ketiga aspek tersebut, artikel ini menunjukkan bahwa ketiganya merupakan manifestasi dari satu masalah struktural yang sama, yaitu ketidaksinkronan antara sistem pendidikan dan dinamika sosial-ekonomi.

Selain itu, artikel ini juga menawarkan kebaruan dalam hal perspektif teoretis dengan mengintegrasikan berbagai kerangka pemikiran lintas disiplin. Pendekatan ini menggabungkan teori *human capital* dari Gary Becker, teori ekspansi pendidikan tinggi dari Martin Trow, konsep masyarakat jaringan dari Manuel Castells, serta pendekatan *outcome-based education* dari William G. Spady. Integrasi ini menghasilkan kerangka analisis yang lebih komprehensif dalam memahami pendidikan guru sebagai bagian dari sistem produksi sumber daya manusia di era digital.

Lebih jauh, kebaruan artikel ini juga terletak pada kritik terhadap dominasi formalitas akademik dalam pendidikan guru. Artikel ini menunjukkan bahwa masalah utama bukan sekadar kualitas pembelajaran, tetapi adanya kecenderungan sistem pendidikan guru yang lebih berorientasi pada pemenuhan administratif daripada pembentukan kompetensi profesional yang nyata. Dalam konteks ini, artikel ini tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga menawarkan arah transformasi yang konkret, yaitu pergeseran dari orientasi kuantitas menuju kualitas, dari formalitas menuju profesionalisme, serta dari pendekatan konvensional menuju adaptasi digital. Dengan demikian, kontribusi utama artikel ini adalah menghadirkan perspektif baru yang lebih utuh, kritis, dan relevan dalam memahami dan mereformasi pendidikan guru di Indonesia.

Artikel ini berangkat dari tesis bahwa LPTK saat ini berada pada persimpangan arah: antara mempertahankan ekspansi kuantitatif yang tidak relevan atau melakukan transformasi menuju sistem pendidikan guru yang berkualitas, adaptif, dan berdaya saing global.

2. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kepustakaan (*library research*) yang diperkaya dengan analisis data sekunder. Pendekatan ini dipilih karena permasalahan yang dikaji bersifat konseptual, struktural, dan kebijakan, sehingga memerlukan interpretasi mendalam terhadap dinamika pendidikan guru dalam konteks sosial dan ekonomi yang lebih luas. Selanjutnya bahwa pendekatan ini dipilih karena mampu menjelaskan relasi antara kebijakan pendidikan, struktur pasar kerja, dan dinamika sosial secara kritis dan sistemik. Menurut John W. Creswell, penelitian kualitatif bertujuan untuk memahami fenomena secara kontekstual melalui eksplorasi makna dan hubungan antarvariabel yang tidak dapat dijelaskan secara kuantitatif semata (Creswell, 2014, p. 4).

Secara lebih spesifik, penelitian ini menggunakan pendekatan *critical policy analysis* yang berfokus pada analisis hubungan antara ekspansi pendidikan guru, kebutuhan tenaga kerja, dan transformasi digital. Unit analisis dalam penelitian ini adalah sistem pendidikan guru di LPTK, termasuk kebijakan, kurikulum, serta output lulusan dalam kaitannya dengan kebutuhan pasar kerja. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga interpretatif dan kritis dalam membaca relasi antara pendidikan dan struktur sosial-ekonomi.

Sumber data penelitian terdiri atas data sekunder yang diperoleh dari laporan lembaga internasional seperti World Bank dan OECD, serta data nasional dari Badan Pusat Statistik. Selain itu, digunakan literatur akademik berupa buku, artikel jurnal, dan dokumen kebijakan yang relevan dengan pendidikan guru, ekonomi pendidikan, dan transformasi digital.

Analisis data dilakukan melalui kombinasi analisis deskriptif-kritis dan analisis tematik. Analisis deskriptif digunakan untuk memetakan fenomena empiris seperti overproduksi lulusan dan ketidaksesuaian tenaga kerja, sedangkan analisis kritis digunakan untuk menginterpretasikan temuan berdasarkan kerangka teoritik, seperti *human capital theory* dari Gary Becker, teori *massification of higher education* dari Martin Trow, serta pendekatan *outcome-based education* dari William G. Spady. Analisis tematik digunakan untuk mengidentifikasi pola-pola utama seperti *skills mismatch*, disrupsi digital, dan krisis profesionalisme guru.

Untuk menjaga validitas dan kredibilitas temuan, penelitian ini menggunakan teknik triangulasi sumber sebagaimana ditegaskan oleh Robert K. Yin (Yin, 2018, p. 126). Penelitian ini juga memiliki keterbatasan karena tidak menggunakan data primer, sehingga temuan bersifat konseptual dan menjadi dasar bagi penelitian lanjutan.

3. Hasil dan Pembahasan

3.1 Overproduksi Lulusan dan Ketidakseimbangan Struktural

Ekspansi LPTK telah menghasilkan jumlah lulusan yang melampaui kebutuhan pasar kerja. Claudia Goldin menyebut fenomena ini sebagai *credential inflation*, yaitu kondisi di mana peningkatan pendidikan tidak diikuti oleh peningkatan peluang kerja (Goldin, 2016, p. 12). Dalam konteks Indonesia, fenomena ini terlihat dari meningkatnya jumlah lulusan pendidikan yang tidak terserap dalam sistem pendidikan formal. Selain itu, kurangnya diferensiasi antar LPTK menyebabkan homogenitas kompetensi lulusan. Dalam perspektif Trow, sistem pendidikan tinggi yang berkembang harus mampu membedakan fungsi kelembagaan agar tidak terjadi kelebihan produksi lulusan dalam bidang tertentu (Trow, 2007, p. 251).

Fenomena overproduksi lulusan LPTK tidak hanya mencerminkan persoalan kuantitas, tetapi juga menunjukkan lemahnya sinkronisasi antara sistem pendidikan guru dan kebutuhan riil tenaga pendidik nasional. Meskipun kebutuhan guru masih menjadi isu strategis di berbagai

daerah, laju produksi lulusan sarjana pendidikan cenderung lebih cepat dibandingkan kemampuan sistem untuk menyerap mereka ke dalam profesi guru formal. Data BPS (2024) menunjukkan bahwa tingkat pengangguran terbuka lulusan universitas masih berada pada kisaran 5,25 persen, yang mengindikasikan bahwa pendidikan tinggi belum sepenuhnya mampu menjamin transisi lulusan ke dunia kerja secara efektif. Pada saat yang sama, jumlah lulusan LPTK setiap tahun terus meningkat, sementara formasi guru ASN maupun PPPK sangat bergantung pada kapasitas fiskal dan kebijakan pemerintah.

Tabel 1. Ketimpangan antara Produksi Lulusan LPTK dan Daya Serap Guru Nasional

Tahun	Estimasi Lulusan LPTK (orang)	Formasi Guru ASN/PPPK (orang)	Selisih (Surplus Lulusan)
2020	245.000	84.000	161.000
2021	255.000	506.000*	-251.000
2022	268.000	319.000	-51.000
2023	275.000	296.000	-21.000
2024	282.000	250.000	32.000

*Keterangan: Tahun 2021 merupakan rekrutmen PPPK Guru terbesar dalam sejarah Indonesia.

Sumber: Diolah dari Kemendikbudristek, BKN, dan BPS (2024).

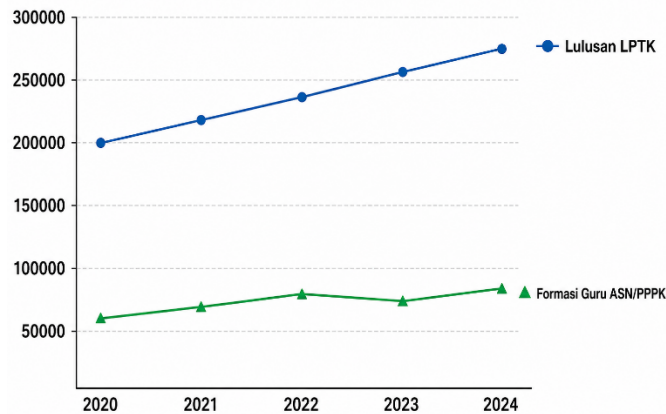
Tabel 2. Tingkat Pengangguran Terbuka Menurut Jenjang Pendidikan Tahun 2024

Jenjang Pendidikan	TPT (%)
SD ke bawah	2,32
SMP	4,15
SMA	7,05
SMK	8,62
Diploma	4,83
Universitas	5,25

Sumber: BPS, *Keadaan Ketenagakerjaan Indonesia 2024*.

Kondisi tersebut memperlihatkan adanya paradoks dalam tata kelola pendidikan guru di Indonesia. Di satu sisi, pemerintah masih menghadapi kekurangan guru, terutama di daerah tertinggal, terdepan, dan terluar (3T), bahkan kebutuhan guru nasional diperkirakan masih mencapai lebih dari satu juta orang dalam beberapa tahun ke depan. Namun di sisi lain, banyak lulusan LPTK mengalami kesulitan memasuki profesi guru karena keterbatasan formasi, ketidaksesuaian distribusi tenaga pendidik, serta perubahan kebutuhan kompetensi di dunia pendidikan. Situasi ini menunjukkan bahwa persoalan utama bukan semata kekurangan atau

kelebihan guru, melainkan ketidaktepatan perencanaan, distribusi, dan pengelolaan sumber daya manusia pendidikan.



Gambar 1. Tren Produksi Lulusan LPTK dan Formasi Guru Nasional (2020–2024)



Gambar 2. Kerangka Masalah Struktural LPTK

Dalam konteks pendidikan guru, kondisi ini semakin kompleks karena rekrutmen guru ASN melalui skema PPPK dan CPNS tidak sebanding dengan jumlah lulusan LPTK yang dihasilkan setiap tahun. Sementara itu, data Kementerian Pendidikan menunjukkan bahwa kebutuhan guru nasional masih berkisar sekitar 1,3 juta orang dalam beberapa tahun ke depan

akibat pensiun dan distribusi yang tidak merata. Namun, kebutuhan tersebut tidak secara otomatis menyerap lulusan baru karena adanya mismatch bidang studi, lokasi penempatan, dan kompetensi. Dalam perspektif Gary Becker, kondisi ini mencerminkan ketidakefisienan investasi pendidikan karena peningkatan jumlah lulusan tidak diikuti dengan peningkatan produktivitas ekonomi (Becker, 1993, p. 17). Akibatnya, muncul fenomena *over-educated but underemployed society*, di mana lulusan berpendidikan tinggi bekerja di sektor yang tidak sesuai dengan kualifikasinya atau bahkan menganggur (Brown et al., 2011, p. 42).

Ketidakseimbangan ini semakin diperkuat oleh persoalan distribusi dan tata kelola tenaga pendidik yang tidak berbasis data jangka panjang. Indonesia saat ini memiliki lebih dari 3,3 juta guru, namun distribusinya sangat timpang—kelebihan terjadi di wilayah perkotaan dan pada mata pelajaran tertentu, sementara daerah terpencil masih mengalami kekurangan guru yang signifikan. Hal ini menunjukkan bahwa persoalan utama bukan sekadar kekurangan tenaga pendidik, melainkan kegagalan dalam perencanaan dan distribusi berbasis kebutuhan. Dalam perspektif kebijakan publik, Thomas R. Dye menegaskan bahwa efektivitas kebijakan sangat ditentukan oleh kesesuaian antara desain kebijakan dan implementasinya (Dye, 2013, p. 3).

Ketika sistem pendidikan guru tidak terintegrasi dengan sistem perencanaan tenaga kerja nasional, maka yang terjadi adalah reproduksi ketidakseimbangan struktural secara terus-menerus. World Bank juga menegaskan bahwa kegagalan dalam perencanaan tenaga kerja pendidikan akan memperbesar kesenjangan antara suplai lulusan dan permintaan pasar kerja, serta berdampak pada rendahnya produktivitas sektor pendidikan (World Bank, 2022, p. 89). Dengan demikian, overproduksi lulusan LPTK tidak dapat dipahami sebagai fenomena sementara, melainkan sebagai gejala sistemik yang menunjukkan bahwa pendidikan guru di Indonesia masih belum berbasis pada *evidence-based planning* dan proyeksi kebutuhan masa depan. Tanpa reformasi yang mendasar, LPTK berisiko terus menjadi “pabrik gelar” yang menghasilkan lulusan dalam jumlah besar, tetapi tidak mampu menjamin relevansi, daya saing, dan keberlanjutan profesi guru di era digital.

3.2 Ketidakesesuaian Kompetensi dan Pasar Kerja

Masalah utama tidak hanya pada jumlah lulusan, tetapi juga pada relevansi kompetensi. World Bank mengidentifikasi *skills mismatch* sebagai hambatan utama dalam sistem pendidikan (World Bank, 2022, p. 89). Lulusan LPTK umumnya memiliki kompetensi yang terbatas pada sektor pendidikan formal, sehingga kurang fleksibel untuk beradaptasi dengan

kebutuhan pasar kerja yang lebih luas. Kondisi ini menunjukkan bahwa pendidikan guru belum sepenuhnya responsif terhadap dinamika ekonomi.

Ketidaksesuaian kompetensi lulusan LPTK dengan kebutuhan pasar kerja pada dasarnya mencerminkan problem epistemologis dalam desain kurikulum pendidikan guru yang masih berorientasi pada reproduksi pengetahuan, bukan pada konstruksi kompetensi yang adaptif dan kontekstual. Kurikulum pendidikan guru cenderung menekankan penguasaan materi ajar dan pedagogi dalam ruang kelas formal, tetapi kurang memberi ruang bagi pengembangan keterampilan lintas bidang seperti literasi digital, komunikasi profesional, *problem solving*, dan kewirausahaan pendidikan.

Dalam kerangka pendidikan abad ke-21, OECD menegaskan bahwa kompetensi kunci tidak lagi bersifat sektoral, melainkan transformatif dan lintas konteks (OECD, 2023, hlm. 56). Ketika LPTK gagal menginternalisasi paradigma ini, maka lulusan yang dihasilkan menjadi kaku secara kompetensi dan sulit beradaptasi dengan dinamika pasar kerja yang semakin fleksibel dan multidimensional. Lebih jauh, ketidaksesuaian kompetensi juga tidak dapat dilepaskan dari lemahnya ekosistem pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*) dalam pendidikan guru. Banyak program pendidikan guru masih menempatkan praktik lapangan sebagai pelengkap administratif, bukan sebagai inti dari pembentukan kompetensi profesional.

Dalam perspektif Donald Schön, kompetensi profesional tidak dibentuk melalui transfer pengetahuan semata, tetapi melalui proses refleksi atas praktik nyata (*reflection-in-action*) (Schön, 1983, hlm. 54). Ketika pengalaman praktik tidak dikelola secara sistematis dan reflektif, maka lulusan LPTK cenderung mengalami kesenjangan antara pengetahuan teoritik dan tuntutan dunia kerja. Akibatnya, mereka tidak hanya menghadapi kesulitan dalam memasuki pasar kerja, tetapi juga dalam mempertahankan profesionalisme ketika telah berada di dalamnya. Kondisi ini menunjukkan bahwa persoalan *skills mismatch* bukan sekadar masalah output lulusan, melainkan merupakan refleksi dari kegagalan sistem pendidikan guru dalam membangun kompetensi yang relevan, adaptif, dan berkelanjutan.

3.3 Disrupsi Digital dan Transformasi Pendidikan

Perkembangan teknologi digital telah mengubah peran guru secara fundamental. Manuel Castells menegaskan bahwa masyarakat jaringan menuntut kemampuan adaptasi tinggi terhadap perubahan informasi (Castells, 2010, p. 77). Namun, integrasi teknologi dalam

pendidikan guru masih bersifat instrumental. Banyak LPTK belum mengintegrasikan teknologi dalam pendekatan pedagogik secara mendalam, sehingga lulusan kurang siap menghadapi pembelajaran berbasis digital.

Transformasi digital dalam pendidikan tidak hanya berkaitan dengan adopsi teknologi sebagai alat bantu, tetapi menuntut perubahan paradigma pembelajaran secara mendasar. Dalam kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*, Matthew J. Koehler dan Punya Mishra menegaskan bahwa integrasi teknologi yang efektif mensyaratkan sinergi antara teknologi, pedagogi, dan konten secara simultan, bukan parsial (Koehler & Mishra, 2009, p. 1027).

Namun, realitas di banyak LPTK menunjukkan bahwa penguasaan teknologi masih bersifat teknis-operasional, seperti penggunaan perangkat lunak pembelajaran atau platform daring, tanpa diiringi transformasi strategi pedagogik. Akibatnya, teknologi tidak menghasilkan inovasi pembelajaran, melainkan hanya mereplikasi metode konvensional dalam format digital. Dalam konteks ini, disrupsi digital belum sepenuhnya dimaknai sebagai peluang transformasi, tetapi masih diperlakukan sebagai tuntutan administratif yang harus dipenuhi.

Lebih jauh, disrupsi digital juga membawa implikasi epistemologis terhadap peran guru dalam proses pembelajaran. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan harus bertransformasi menjadi fasilitator, kurator informasi, dan pembimbing dalam ekosistem pembelajaran yang terbuka. UNESCO menekankan bahwa pendidikan masa depan menuntut guru yang mampu mengembangkan *learning to learn*, literasi digital kritis, serta kemampuan adaptasi terhadap perubahan yang tidak pasti (UNESCO, 2021, p. 48).

Namun, ketika LPTK masih terjebak dalam model pembelajaran tradisional yang berpusat pada dosen dan transfer pengetahuan, maka lulusan yang dihasilkan cenderung tidak memiliki kapasitas untuk beradaptasi dengan kompleksitas tersebut. Kondisi ini menunjukkan bahwa disrupsi digital bukan sekadar tantangan teknologi, tetapi juga tantangan transformasi epistemologi pendidikan yang menuntut redefinisi peran guru secara fundamental.

3.4 Learning Loss dan Schooling Without Learning

Fenomena *learning loss* dan *schooling without learning* semakin memperkuat krisis pendidikan. Laporan World Bank menunjukkan bahwa banyak siswa mengikuti pendidikan formal tanpa memperoleh kompetensi dasar yang memadai (World Bank, 2018, p. 3). Hal ini

menunjukkan bahwa persoalan pendidikan tidak hanya terletak pada akses, tetapi juga pada kualitas pembelajaran. Dalam konteks ini, kualitas guru menjadi faktor penentu utama.

Fenomena *learning loss* dan *schooling without learning* pada dasarnya tidak hanya merupakan dampak temporer dari gangguan sistem pendidikan, tetapi mencerminkan kegagalan struktural dalam memastikan kualitas pembelajaran yang bermakna. Bahkan sebelum pandemi, berbagai studi telah menunjukkan bahwa banyak siswa di negara berkembang mengalami *learning poverty*, yaitu ketidakmampuan memahami teks sederhana meskipun telah mengikuti pendidikan formal selama beberapa tahun. World Bank mencatat bahwa lebih dari setengah anak usia sekolah di negara berkembang tidak mencapai kompetensi dasar literasi (World Bank, 2019, p. 5).

Dalam konteks Indonesia, kondisi ini menunjukkan bahwa peningkatan akses pendidikan tidak secara otomatis menghasilkan peningkatan kualitas hasil belajar. Dengan kata lain, sekolah hadir sebagai institusi, tetapi pembelajaran substantif tidak terjadi secara optimal. Lebih jauh, persoalan ini berkaitan erat dengan kualitas proses pembelajaran dan kapasitas pedagogik guru dalam mengelola pembelajaran yang efektif. Eric A. Hanushek menegaskan bahwa kualitas guru merupakan faktor paling menentukan dalam meningkatkan hasil belajar siswa dibandingkan faktor lain seperti infrastruktur atau kurikulum (Hanushek, 2011, p. 466).

Namun, ketika guru tidak memiliki kompetensi pedagogik yang kuat, pembelajaran cenderung bersifat mekanis, berorientasi pada penyelesaian kurikulum, dan minim keterlibatan kognitif siswa. Dalam situasi ini, siswa secara formal mengikuti proses pendidikan, tetapi secara substantif tidak mengalami pembelajaran yang bermakna. Oleh karena itu, fenomena *schooling without learning* tidak dapat dilepaskan dari persoalan kualitas pendidikan guru, yang pada akhirnya menempatkan LPTK sebagai aktor kunci dalam memutus siklus krisis pembelajaran tersebut.

3.5 Krisis Profesionalisme Guru

Dominasi formalitas akademik menjadi salah satu kelemahan utama dalam pendidikan guru. Lee Shulman menegaskan bahwa profesionalisme guru ditentukan oleh integrasi pengetahuan konten dan pedagogi (Shulman, 1987, p. 8). Selain itu, Donald Schön menekankan pentingnya praktik reflektif dalam pembentukan kompetensi profesional (Schön, 1983, p. 54). Namun, praktik ini masih belum optimal dalam pendidikan guru di Indonesia.

Krisis profesionalisme guru tidak dapat dilepaskan dari lemahnya pembentukan identitas profesional (*professional identity*) selama proses pendidikan di LPTK. Banyak calon guru lebih diposisikan sebagai peserta didik yang mengejar kelulusan akademik daripada sebagai calon profesional yang dibentuk melalui proses internalisasi nilai, etika, dan tanggung jawab profesi. Dalam perspektif Andy Hargreaves, profesionalisme guru tidak hanya ditentukan oleh kompetensi teknis, tetapi juga oleh komitmen moral dan tanggung jawab sosial terhadap peserta didik dan masyarakat (Hargreaves, 2000, p. 152). Ketika pendidikan guru lebih berorientasi pada pemenuhan standar administratif dan akreditasi, maka dimensi etik dan reflektif dalam profesi guru menjadi terabaikan. Akibatnya, guru tidak berkembang sebagai *moral agent* yang mampu memaknai perannya secara kritis, melainkan sekadar sebagai pelaksana kurikulum.

Lebih jauh, krisis profesionalisme juga diperkuat oleh lemahnya budaya pengembangan profesional berkelanjutan (*continuous professional development*) setelah guru memasuki dunia kerja. Dalam banyak kasus, peningkatan kompetensi guru masih bersifat sporadis, tidak sistematis, dan lebih berorientasi pada pemenuhan persyaratan administratif seperti sertifikasi atau kenaikan pangkat. OECD menegaskan bahwa sistem pendidikan yang berkualitas menempatkan pengembangan profesional guru sebagai proses berkelanjutan yang berbasis praktik reflektif dan kolaboratif (OECD, 2019, p. 34). Namun, ketika sistem tersebut tidak berjalan, maka guru cenderung stagnan dan sulit beradaptasi dengan perubahan. Dalam konteks ini, krisis profesionalisme guru bukan hanya persoalan individu, tetapi mencerminkan kegagalan sistemik dalam membangun ekosistem profesi yang mendukung pembelajaran sepanjang hayat bagi guru.

3.6 Arah Reformasi LPTK

Reformasi LPTK harus berbasis kualitas dan relevansi. William G. Spady menekankan bahwa keberhasilan pendidikan harus diukur dari capaian kompetensi lulusan (Spady, 1994, hlm. 18). Selain itu, kolaborasi antara pendidikan, pemerintah, dan industri menjadi kunci untuk meningkatkan relevansi pendidikan. Arah reformasi LPTK tidak dapat lagi ditempuh melalui pendekatan inkremental yang bersifat administratif, melainkan harus bergerak menuju transformasi struktural yang menyentuh paradigma dasar pendidikan guru.

Salah satu kelemahan utama LPTK saat ini adalah masih kuatnya orientasi input dan proses, sementara dimensi hasil (*outcomes*) belum menjadi pusat perhatian secara konsisten. Dalam kerangka *outcome-based education*, William G. Spady menegaskan bahwa keberhasilan

pendidikan harus diukur dari kemampuan nyata lulusan dalam menghadapi situasi kehidupan dan dunia kerja, bukan sekadar kelulusan akademik (Spady, 1998, p. 18). Namun, dalam praktiknya, banyak LPTK masih terjebak pada logika kurikulum berbasis konten yang padat, tetapi kurang relevan dengan kebutuhan kontekstual. Kondisi ini menunjukkan bahwa reformasi LPTK harus dimulai dari redefinisi tujuan pendidikan guru itu sendiri, yaitu dari sekadar mencetak lulusan menjadi membentuk profesional yang adaptif, reflektif, dan berdaya saing global.

Lebih jauh, reformasi LPTK juga harus diarahkan pada penguatan ekosistem kolaboratif yang mengintegrasikan dunia pendidikan, dunia kerja, dan kebijakan publik secara sistemik. Dalam perspektif *triple helix model*, hubungan sinergis antara perguruan tinggi, pemerintah, dan sektor industri menjadi faktor kunci dalam meningkatkan relevansi pendidikan (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000, p. 111).

Namun, dalam konteks pendidikan guru di Indonesia, kolaborasi ini masih relatif lemah dan belum terinstitusionalisasi secara kuat. LPTK cenderung berjalan secara akademik-sentralistik tanpa keterkaitan yang erat dengan kebutuhan sekolah sebagai pengguna utama lulusan. Akibatnya, lulusan yang dihasilkan sering kali tidak sesuai dengan kebutuhan nyata di lapangan. Oleh karena itu, reformasi LPTK harus mencakup penguatan kemitraan strategis dengan sekolah, dunia industri pendidikan, serta pemangku kepentingan lainnya, sehingga pendidikan guru tidak hanya relevan secara akademik, tetapi juga kontekstual dan aplikatif dalam menjawab tantangan pendidikan masa depan.

3.7. Strategi Mikro Transformasi LPTK Menuju Pusat Pengembangan Talenta Pendidikan

Transformasi LPTK tidak selalu harus dimulai dari perubahan kebijakan besar di tingkat nasional. Perubahan yang berdampak sering kali justru berawal dari langkah-langkah mikro yang dapat segera dilakukan oleh pengelola LPTK di tingkat institusi. Dalam konteks ini, tantangan utama LPTK bukan hanya menghasilkan lulusan yang kompeten mengajar, tetapi juga lulusan yang memiliki fleksibilitas karier, kapasitas adaptif, dan relevansi dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21.

Langkah pertama yang dapat dilakukan LPTK adalah melakukan tracer study dan pemetaan kebutuhan pasar kerja secara berkala. Selama ini banyak LPTK yang masih menyusun kurikulum berdasarkan asumsi bahwa sebagian besar lulusannya akan menjadi guru

ASN atau guru tetap di sekolah/madrasah. Padahal, realitas menunjukkan bahwa peluang kerja lulusan sarjana pendidikan semakin beragam, mulai dari instruktur pelatihan, pengembang konten pendidikan digital, konsultan pendidikan, pengelola lembaga kursus, fasilitator komunitas belajar, hingga wirausahawan di bidang pendidikan (*edupreneur*). Oleh karena itu, kurikulum LPTK perlu disusun berdasarkan data kebutuhan nyata dunia pendidikan dan perkembangan profesi kependidikan di masa depan.

Kedua, LPTK perlu mengembangkan program sertifikasi kompetensi tambahan (*micro-credential*) untuk dimiliki lulusannya sebagai dokumen yang mendampingi ijazah akademik. Selain kompetensi pedagogik, mahasiswa LPTK perlu dibekali sertifikasi di bidang literasi digital, desain pembelajaran berbasis kecerdasan buatan (AI), pengembangan media pembelajaran digital, analisis data pendidikan, manajemen kelas digital, kemampuan komunikasi profesional dan dalam kompetensi lainnya. Strategi ini akan meningkatkan daya saing lulusan LPTK sekaligus memperluas pilihan karier mereka di luar profesi guru konvensional.

Ketiga, perlu dilakukan penguatan kemitraan strategis dengan sekolah/madrasah, industri pendidikan, perusahaan teknologi, dan komunitas belajar. Praktik lapangan tidak lagi cukup dilaksanakan hanya dalam bentuk PPL atau PLP yang berlangsung singkat. Mahasiswa LPTK perlu mendapatkan pengalaman autentik melalui magang, proyek kolaboratif, riset terapan, dan keterlibatan dalam pengembangan inovasi pendidikan. Semakin dekat hubungan LPTK dengan dunia praktik, semakin tinggi relevansi kompetensi yang dimiliki lulusannya.

Keempat, LPTK perlu mengembangkan pusat karier dan inkubator profesi pendidikan yang secara aktif mendampingi mahasiswa sejak awal masa studi. Unit ini tidak hanya berfungsi memberikan informasi lowongan kerja, tetapi juga membantu mahasiswa memetakan potensi diri, membangun portofolio profesional, mengembangkan jejaring, serta merancang berbagai alternatif karier di bidang pendidikan. Pendekatan ini penting untuk mengurangi kesenjangan antara dunia kampus yang dalam perkuliahan dialami mahasiswa LPTK dan dunia kerja.

Kelima, transformasi pembelajaran perlu diarahkan pada model *project-based learning*, *problem-based learning*, *challenging based learning*, dan *experiential learning* yang menempatkan mahasiswa sebagai pembelajar aktif. Melalui pendekatan ini, mahasiswa tidak hanya menguasai teori pendidikan, tetapi juga terbiasa memecahkan masalah nyata, bekerja

dalam tim, berinovasi, dan beradaptasi terhadap perubahan. Kompetensi semacam ini jauh lebih dibutuhkan dalam dunia yang semakin kompleks dibandingkan sekadar penguasaan materi akademik.

Terakhir, pengelola LPTK perlu membangun budaya evaluasi, refleksi kritis dan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) berbasis data, dinamika sosial dan teknologi. Kinerja program studi tidak cukup diukur dari jumlah mahasiswa dan lulusan, tetapi juga dari tingkat keterserapan kerja, kualitas karier alumni, kepuasan pengguna lulusan, serta kontribusi lulusan terhadap inovasi pendidikan. Dengan pendekatan ini, LPTK dapat bergerak dari paradigma *teacher-producing institution* menuju *talent-development institution*, yaitu pendekatan yang menegaskan bahwa LPTK merupakan lembaga yang berfokus pada pengembangan manusia pembelajar yang adaptif, kreatif, inovatif, relevan dan responsif dengan kebutuhan dan tantangan masa depan.

Melalui berbagai strategi praktis tersebut, transformasi LPTK dapat dimulai dari level institusi tanpa harus menunggu perubahan kebijakan makro secara nasional. Reformasi yang berkelanjutan dan berbasis kebutuhan nyata inilah yang akan menentukan apakah LPTK mampu tetap menjadi aktor utama dalam menyiapkan calon guru dan guru profesional yang siap menjadi pemimpin pendidikan yang transformatif, visioner, adaptif dan relevan dengan berbagai tuntutan dan tantangan era disrupsi digital dan global di abad ke-21.

4. Simpulan

LPTK sebagai satuan pendidikan tinggi yang memproduksi sarjana pendidikan saat ini menghadapi tantangan serius berupa overproduksi lulusan dan terbatasnya daya serap tenaga kerja bidang pendidikan. Hal itu menunjukkan adanya persoalan struktural dalam sistem pendidikan guru di Indonesia. Kondisi ini menegaskan perlunya transformasi pada LPTK yang tidak hanya berfokus pada kuantitas lulusan, tetapi pada pengembangan kualitas, relevansi, dan kapabilitas lulusan sebagai calon guru. Hal tersebut sejalan dengan pemikiran Amartya Sen yang menegaskan bahwa pendidikan seharusnya memperluas kemampuan manusia (lulusan) untuk beradaptasi dan berkembang, bukan sekadar menghasilkan lulusan untuk pasar kerja.

Tantangan yang dihadapi LPTK tersebut semakin kompleks di tengah dunia yang terus berubah dan penuh ketidakpastian. Dalam konteks *liquid modernity* sebagaimana yang dikemukakan Bauman, pendidikan guru tidak lagi cukup membekali lulusannya dengan

kompetensi teknis semata, tetapi harus mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti berpikir kritis, kompleks, kreatif, reflektif, adaptif, inovatif dan kemampuan belajar sepanjang hayat. Karena itu, reformasi LPTK perlu menyentuh dimensi filosofis, sosiologis dan teknologis tentang bagaimana guru dipersiapkan untuk menghadapi perubahan yang cepat, disruptif dan dinamis.

Lebih dari itu, transformasi LPTK di era disrupsi digital dan arus global harus dipandang sebagai langkah strategis dan menjadi bagian dari pembangunan manusia unggul dan peradaban bangsa. Mengikuti pandangan Nussbaum, pendidikan guru harus mengembangkan kapasitas manusia secara utuh, termasuk nalar kritis, empati, dan tanggung jawab demokratis. Dengan demikian, keberhasilan LPTK tidak hanya diukur dari banyaknya lulusan sarjana pendidikan yang dihasilkan, melainkan dari kemampuannya membentuk calon guru dan guru profesional yang berkualitas, berkarakter, adaptif, dan mampu menjadi agen perubahan bagi kemajuan masyarakat, bangsa dan negara serta peradaban. Dengan transformasi tersebut sarjana pendidikan lulusan LPTK dapat terhindar dari staus sebagai pengangguran sarjana.

Daftar Pustaka

- Badan Pusat Statistik. (2024). *Statistik Indonesia 2024*. BPS.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford University Press.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding Public Policy* (14th ed.). Pearson.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and {Mode 2} to a Triple Helix of University--Industry--Government Relations. *Research Policy*, 29(2).
- Goldin, C. (2016). *Human Capital and Economic Growth*. Harvard University Press.
- Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(3).
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2).
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Teachers College Record*, 111(7).

- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Spady, W. (1998). *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. American Association of School Administrators.
- Trow, M. (2007). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access*. University of California.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank.
- World Bank. (2019). *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. World Bank.
- World Bank. (2022). *Education and Skills Development Report*. World Bank.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.