



Adaptasi Pedagogis dalam PAUD Inklusi: Analisis Peran Guru dalam Penataan Lingkungan dan Pengembangan Media Pembelajaran

Melati Puspitajati Adikusuma^{1*}, Ega Asnatasia Maharani², Susilo Surahman³

¹Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta

²Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta

³Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta

* Corresponding Author. E-mail: melatipuspita68@gmail.com

Abstrak

PAUD inklusif membutuhkan kemampuan guru untuk mengadaptasi pembelajaran secara inklusif terhadap keberagaman karakteristik dan kebutuhan anak. Peran guru dalam proses adaptasi pedagogis di PAUD inklusif, termasuk pengaturan lingkungan belajar, pengembangan media belajar, dan implementasi proses belajar, menjadi fokus penelitian ini. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan desain studi kasus. Penelitian ini dilakukan di KB-TK Inklusi Srawung Bocah, Kasihan, Bantul, Daerah Istimewa Yogyakarta pada November 2025. Partisipan penelitian terdiri dari satu kepala sekolah dan dua guru yang memiliki pengalaman mengajar minimal tiga tahun di kelas inklusif. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, dua observasi partisipan, dan dokumentasi, serta dianalisis menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian mengungkapkan tiga temuan utama. Pertama, guru memodifikasi lingkungan dengan pengaturan ruang yang fleksibel, mengendalikan stimulasi visual, dan membagi zona aktivitas belajar. Kedua, guru mengembangkan media belajar multisensori berdasarkan penilaian dan pengalaman langsung anak dengan menggunakan materi kontekstual di lingkungan sekitar. Ketiga, guru menerapkan pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan anak-anak, tetapi diferensiasi pembelajaran belum direncanakan secara sistematis. Temuan penelitian lebih lanjut menegaskan peran penting guru dalam pengambilan keputusan pedagogis dalam praktik inklusif. Namun, efektivitas penyesuaian pembelajaran membutuhkan dukungan dan sumber daya kelembagaan yang memadai.

Kata Kunci: PAUD Inklusif, Adaptasi Pedagogis, Peran Guru, Lingkungan Belajar, Media Pembelajaran

Abstract

Inclusive PAUD requires teachers' ability to adapt the learning in an inclusive manner to the diversity of children's characteristics and needs. The role of teachers in the process of pedagogical adaptation in inclusive PAUD, including the arrangement of learning environments, development of learning media, and implementation of the learning process, is the focus of this study. This research used a qualitative method with a case study design. This research was conducted at KB-TK Inklusi Srawung Bocah, Kasihan, Bantul, Yogyakarta Special Region in November 2025. The research participants consisted of one principal and two teachers who have at least three years of experience in teaching in inclusive classes. Data were collected via semi-structured interviews, two participant observations, and documentation and analyzed using the Miles, Huberman and Saldaña model. The study results revealed three major findings. First, teachers modified the environment by flexible arrangement of space, controlling visual stimulation and dividing learning activity zones. Second, teachers developed multisensory learning media based on assessment and direct experiences of children by using contextual materials in the surrounding environment. Third, teachers applied flexible and responsive learning to children's needs, but instructional differentiation was not yet systematically planned. Research findings further reaffirm the critical pedagogical decision-making role of teachers in inclusive practices. However, the efficacy of learning adjustments necessitates sufficient institutional backing and resources.

Keywords *Inclusive early childhood education, pedagogical adaptation, the role of teachers, the learning environment, learning materials*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan wujud komitmen terhadap pemenuhan hak setiap anak untuk memperoleh layanan pendidikan yang adil, bermutu, dan sesuai dengan kebutuhannya, termasuk anak

berkebutuhan khusus (ABK) (Alfina & Anwar, 2020). Pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), inklusi memiliki posisi yang sangat strategis karena usia dini merupakan periode emas (golden age) perkembangan anak yang menentukan fondasi kognitif, sosial, emosional, dan motorik di masa selanjutnya. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif di PAUD tidak hanya ditentukan oleh kebijakan kelembagaan, tetapi sangat bergantung pada praktik pedagogis yang dijalankan oleh guru di ruang kelas (Beridanissa, 2025; Fahrezi, 2024).

Guru dalam konteks PAUD inklusi memegang peran penting sebagai perancang, pelaksana, sekaligus pengambil keputusan adaptif dalam pembelajaran. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator yang harus mampu membaca kebutuhan individual anak, mengelola keberagaman kemampuan, serta menyesuaikan lingkungan dan media pembelajaran agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik (Safitri & Kariim, 2023; Athalia & Purwanti, 2025). Dalam praktik inklusi, adaptasi lingkungan fisik dan penggunaan media pembelajaran bukan hanya bagian teknis semata, melainkan representasi dari kompetensi pedagogis dan sensitivitas guru terhadap kebutuhan anak (Purbasari et al., 2022). Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kualitas praktik inklusi di kelas sangat ditentukan oleh kemampuan guru dalam melakukan pengambilan Keputusan pedagogis yang fleksibel dan reflektif, terutama dalam merespon keberagaman karakteristik anak (Fahrezi, 2024; Beridanissa, 2025). Temuan ini menegaskan bahwa guru merupakan pemegang peran utama dalam keberhasilan implementasi Pendidikan inklusi di PAUD.

Lingkungan belajar dalam PAUD inklusi dipahami sebagai ruang pedagogis yang aktif membentuk perilaku, interaksi sosial, dan keterlibatan belajar anak. Guru memiliki kewenangan dan tanggung jawab untuk menata ruangan, mengelola stimulasi visual dan sensorik, serta menciptakan zonasi kegiatan yang mendukung kemandirian dan regulasi diri anak (R. S. Wulandari & Hendriani, 2021). Penataan lingkungan yang adaptif menjadi sangat penting, terutama bagi anak dengan kebutuhan khusus seperti gangguan pemusatan perhatian, sensitivitas sensorik, atau hambatan perkembangan sosial-emosional. Maka dari itu, adaptasi lingkungan tidak dapat dilepaskan dari keputusan pedagogis guru dalam merespons dinamika kelas (Sulistiyani et al., 2014). Susilowati et al (2025) menemukan bahwa lingkungan belajar yang fleksibel, minim distraksi dan terstruktur secara visual terbukti mampu meningkatkan focus, kenyamanan, serta partisipasi anak dalam pembelajaran inklusi.

Selain lingkungan fisik, media pembelajaran adaptif juga menjadi instrumen penting dalam praktik inklusi. Guru PAUD inklusi dituntut untuk tidak hanya menggunakan media yang tersedia secara umum, tetapi juga mampu memodifikasi atau menciptakan media pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan individual anak. Media adaptif berfungsi untuk menjembatani kesenjangan antara kurikulum umum dan kemampuan anak, serta membantu anak mengekspresikan pemahaman melalui berbagai cara. Kemampuan guru dalam mengadaptasi media pembelajaran mencerminkan tingkat profesionalisme dan kesiapan pedagogis dalam menyelenggarakan pembelajaran inklusi yang bermakna (Susilowati et al., 2025; Syafriandi et al., 2020). Sejalan dengan itu, berbagai studi menunjukkan bahwa penggunaan media pembelajaran yang bersifat multisensori dan kontekstual dapat

meningkatkan keterlibatan, pemahaman konsep, serta partisipasi aktif anak, khususnya dalam kelas inklusi yang terdiri dari beragam siswa (Hadi et al., 2025; Misno et al., 2025). Temuan ini menegaskan bahwa media pembelajaran adaptif berperan strategis sebagai jembatan antara kebutuhan individual anak dan tuntutan kurikulum.

Dalam konteks praktik pendidikan inklusif di Yogyakarta, KB-TK Inklusi Srawung Bocah merupakan salah satu satuan PAUD yang menerapkan pendekatan inklusi yang konsisten sejak berdirinya KB-TK Inklusi Srawung Bocah yaitu tahun 2019. Sekolah ini mengusung filosofi “Srawung” yang menekankan interaksi sosial sebagai bagian penting dari proses belajar anak. Guru diberi ruang dan otonomi untuk mengadaptasi lingkungan kelas serta mengembangkan media pembelajaran sesuai dengan hasil asesmen dan kebutuhan anak. Pemilihan KB-TK Inklusi Srawung Bocah sebagai lokasi penelitian didasarkan pada pendekatan inklusi yang diterapkan secara komprehensif, tidak terbatas pada anak dengan kebutuhan khusus seperti autisme atau ADHD, tetapi juga mencakup anak dengan kerentanan psikososial akibat kondisi keluarga, seperti perceraian dan tekanan ekonomi. Lembaga ini memandang inklusi sebagai upaya pemenuhan kebutuhan perkembangan seluruh anak secara utuh, dengan melibatkan peran orang tua dalam proses pendidikan. Pendekatan ini menunjukkan bahwa praktik inklusi di lembaga tersebut berorientasi pada pemenuhan kebutuhan perkembangan anak secara menyeluruh, sehingga relevan untuk mengkaji peran guru dalam adaptasi pembelajaran.

Meskipun berbagai studi telah membahas desain lingkungan belajar inklusif, media pembelajaran adaptif, dan implementasi pendidikan inklusif pada PAUD, sebagian besar penelitian masih berfokus pada aspek fasilitas, kebijakan, atau strategi pembelajaran secara umum. (Agustin, 2016; Andini, 2022; Ali, 2024; Atika, 2024; Daimah & Nahri, 2025; Dewi, 2025). Penelitian yang secara khusus mengkaji bagaimana guru berperan sebagai pengambil keputusan pedagogis dalam mengadaptasi lingkungan, media, dan proses pembelajaran di kelas inklusif masih relatif terbatas, khususnya pada konteks PAUD. Berbeda dengan penelitian sebelumnya yang menempatkan guru sebagai pelaksana kebijakan inklusi, penelitian ini menyoroti guru sebagai aktor utama yang secara aktif merancang, memodifikasi, dan mengambil keputusan adaptif dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Maka dari itu, kontribusi penelitian ini terletak pada penyajian gambaran empiris mengenai bentuk-bentuk adaptasi pedagogis yang dilakukan guru dalam konteks PAUD inklusif.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memahami secara mendalam peran guru dalam adaptasi pedagogis pada lingkungan dan media pembelajaran di PAUD inklusif. Adapun pertanyaan penelitian yang diajukan dalam studi ini adalah: (1) bagaimana peran guru dalam mengadaptasi lingkungan pembelajaran pada PAUD inklusif, (2) bagaimana guru mengembangkan dan memodifikasi media pembelajaran yang adaptif, serta (3) apa saja tantangan yang dihadapi guru dalam praktik adaptasi pembelajaran di kelas inklusif.

Penelitian dilaksanakan di KB-TK Inklusi Srawung Bocah dengan partisipan penelitian yang dipilih secara purposive sampling, berjumlah tiga orang yang terdiri atas satu kepala sekolah dan dua guru kelas. Seluruh partisipan memiliki pengalaman mengajar pada satuan PAUD inklusif minimal tiga tahun. Penelitian dilakukan pada satu kelas dengan jumlah peserta didik sebanyak 15 anak. Konteks inklusi pada lembaga ini tidak hanya berfokus pada anak berkebutuhan khusus, tetapi pada keberagaman karakteristik dan kebutuhan perkembangan seluruh anak yang memerlukan akomodasi pembelajaran, termasuk anak dengan hambatan perhatian, kebutuhan sensorik, kerentanan psikososial, maupun variasi kemampuan belajar. Teknik purposive sampling digunakan karena memungkinkan peneliti memilih informan yang dianggap paling mengetahui dan memahami fenomena yang diteliti (Creswell, 2014; Sugiyono, 2019).

Pengumpulan data dilaksanakan pada November 2025. Observasi partisipan dilakukan sebanyak dua kali selama kegiatan pembelajaran berlangsung untuk mengamati praktik adaptasi lingkungan, penggunaan media pembelajaran, dan interaksi guru dengan anak. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada seluruh partisipan dengan durasi antara 15–30 menit pada setiap sesi. Pedoman wawancara dikembangkan berdasarkan kajian teori pendidikan inklusif, *Universal Design for Learning* (CAST, 2020), adaptasi pedagogis, serta kompetensi pedagogik guru dalam pendidikan inklusif. Dokumentasi yang dianalisis meliputi foto penataan lingkungan kelas, zonasi ruang belajar, serta media dan alat bantu pembelajaran yang digunakan dalam kegiatan pembelajaran.

Analisis data dilakukan secara kualitatif melalui tahapan kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi (Miles et al., 2014). Proses analisis dilakukan secara iteratif dengan mengaitkan temuan lapangan pada kerangka teoretis pendidikan inklusif, *Universal Design for Learning* dan pembelajaran adaptif (CAST, 2020). Keabsahan data dijaga melalui teknik triangulasi sumber dan triangulasi teknik untuk meningkatkan kredibilitas temuan penelitian (Lincoln & Guba, 1985).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Adaptasi Lingkungan Pembelajaran

Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru di KB Inklusi Srawung Bocah memiliki peran aktif dalam mengadaptasi lingkungan pembelajaran secara fleksibel sesuai kebutuhan anak. Guru memiliki kewenangan dalam menentukan tata letak ruang belajar dengan mempertimbangkan kondisi anak dan jenis kegiatan yang dilakukan. Penataan ruang tidak bersifat permanen, di mana penggunaan meja dan kursi disesuaikan dengan kebutuhan aktivitas. Dalam praktik sehari-hari, pembelajaran lebih banyak dilaksanakan di lantai menggunakan alas bermain atau karpet. Pola ini dipilih untuk memberikan ruang gerak yang lebih luas sehingga anak dapat bergerak secara leluasa dan merasa lebih nyaman selama mengikuti kegiatan. Penataan ruang juga disesuaikan secara dinamis, terutama ketika guru menghadapi anak yang membutuhkan ruang gerak lebih besar, memiliki kebutuhan sensorik tertentu, atau mengalami kesulitan dalam memusatkan perhatian.

Sebagaimana disampaikan oleh kepala sekolah:

“tidak kita pasang permanen kursi-kursi... jadi sifatnya fleksibel... biar anak-anak bisa menyesuaikan dengan kebutuhan” (KS).

Guru juga menjelaskan bahwa penggunaan meja dan kursi hanya dilakukan pada kegiatan tertentu yang membutuhkan permukaan kerja khusus.

“...kalau indoor kita memang tidak banyak memiliki meja kursi... itu digunakan ketika memang kegiatan utamanya lebih memungkinkan pakai meja, kalau tidak ya di lantai” (G1).

Selain fleksibilitas tata ruang, guru juga melakukan pengendalian stimulasi visual dengan membatasi dekorasi yang dipasang secara permanen di kelas.

“tidak hanya menempelkan benda-benda... karena banyak anak yang tidak bisa fokus kalau terlalu banyak dekorasi... jadi yang digunakan hanya yang dibutuhkan” (G2).

Hasil observasi menunjukkan bahwa ruang kelas memiliki pembagian area kegiatan seperti pojok baca, pojok balok, area seni, dan area pembelajaran individual. Pembagian area tersebut digunakan untuk memfasilitasi variasi kebutuhan dan aktivitas belajar anak.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa guru tidak memandang lingkungan belajar sebagai ruang fisik yang statis, melainkan sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang dapat dimodifikasi sesuai kebutuhan anak. Fleksibilitas penataan ruang memungkinkan guru memberikan dukungan yang berbeda kepada setiap anak berdasarkan kondisi, minat, dan kemampuan yang muncul selama pembelajaran berlangsung. Pengendalian stimulasi visual yang dilakukan guru juga menunjukkan adanya kesadaran terhadap pentingnya menciptakan lingkungan yang mendukung fokus dan kenyamanan belajar. Bagi anak yang mudah terdistraksi atau memiliki kebutuhan sensorik tertentu, lingkungan yang sederhana dan terstruktur membantu mereka mengikuti aktivitas pembelajaran dengan lebih optimal. Pembagian zona kegiatan menunjukkan bahwa guru tidak hanya mengatur ruang secara administratif, tetapi menggunakan lingkungan sebagai sarana untuk mendukung diferensiasi pengalaman belajar. Dengan adanya area yang berbeda, anak memiliki kesempatan untuk memilih aktivitas yang sesuai dengan kebutuhan dan tingkat kesiapan mereka.



Gambar 1. Desain Lingkungan Fisik

Temuan ini sejalan dengan teori ekologi perkembangan, lingkungan kelas dapat dipahami sebagai mikrosistem yang secara langsung memengaruhi perilaku dan perkembangan anak. Teori ekologi perkembangan yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner menegaskan bahwa interaksi anak dengan lingkungan terdekatnya, termasuk ruang belajar dan guru, memberikan dampak terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional (Bronfenbrenner, 2009). Dalam konteks ini, keputusan guru untuk menyesuaikan tata letak ruang secara dinamis menunjukkan peran guru sebagai pengelola mikrosistem yang responsif terhadap kebutuhan individual anak, khususnya anak berkebutuhan khusus yang memerlukan pengaturan lingkungan tertentu (Wulandari & Zakia, 2023).

Pengendalian stimulasi visual yang dilakukan guru juga mencerminkan pemahaman pedagogis yang mendalam terhadap karakteristik anak dalam kelas inklusif. Pembatasan dekorasi dan media visual permanen bertujuan mengurangi distraksi dan membantu anak dengan kesulitan pemusatan perhatian atau sensitivitas sensorik agar lebih fokus dan tenang. Lingkungan yang sederhana dan terstruktur mendukung regulasi diri anak serta meningkatkan keterlibatan dalam kegiatan belajar (Angulo De la Fuente et al., 2025).

Selain itu, praktik pengendalian stimulasi visual dan penataan ruang yang fleksibel menunjukkan implementasi prinsip *multiple means of engagement* dalam kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) yang dikembangkan oleh CAST (2020). Adaptasi lingkungan fisik dirancang sejak awal sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang dapat diakses oleh seluruh anak, bukan sebagai penyesuaian reaktif terhadap kesulitan tertentu (Wahyuni et al., 2025).

Zonasi ruang kelas semakin memperkuat peran guru sebagai perancang lingkungan belajar yang adaptif. Pembagian zona memberikan struktur yang jelas sekaligus menyediakan pilihan aktivitas yang beragam. Keberadaan area khusus untuk pembelajaran individual menunjukkan bahwa guru tidak hanya mengakomodasi kebutuhan anak secara umum, tetapi juga mendukung kebutuhan belajar individual secara lebih terfokus (Gondiawati & Nurhayati, 2024). Maka dari itu, zonasi ruang kelas berfungsi sebagai strategi pedagogis untuk mendukung diferensiasi pembelajaran dan menciptakan pembelajaran yang inklusif (Aprilia, 2024; Schachter et al., 2025). Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan adaptasi lingkungan dalam PAUD inklusif sangat bergantung pada peran guru sebagai pengambil keputusan pedagogis yang reflektif dan responsif terhadap kebutuhan anak

Adaptasi Media Pembelajaran

Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru di KB Inklusi Srawung Bocah mengembangkan media pembelajaran secara adaptif berdasarkan hasil asesmen dan pengamatan terhadap respons anak selama kegiatan belajar berlangsung. Guru menggunakan hasil pengamatan tersebut sebagai dasar dalam menentukan jenis media yang paling sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik anak. Media pembelajaran tidak bersifat tetap, melainkan disiapkan secara fleksibel sehingga dapat dengan mudah diganti, disesuaikan, atau dimodifikasi seiring dengan perkembangan kemampuan anak.

“masing-masing guru menggunakan logikanya tergantung hasil asesmen... kalau anak butuh sensori, ya digunakan media sensori” (G1).

Kepala sekolah menjelaskan bahwa media pembelajaran selalu disesuaikan dengan kebutuhan anak yang berubah dari waktu ke waktu.

“tidak dipasang secara permanen karena kebutuhannya akan terus berubah” (KS).

Guru juga memanfaatkan bahan-bahan sederhana yang tersedia di lingkungan sekitar untuk membuat media pembelajaran.

“misalnya menjelaskan kulit... teman-teman membuat dari ranting, dibuat rangka manusia, lalu pakai playdoh... jadi anak bisa merasakan langsung” (KS).

Hasil observasi menunjukkan bahwa media yang digunakan melibatkan unsur visual, taktil, dan kinestetik sehingga memungkinkan anak belajar melalui berbagai pengalaman sensorik.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa guru menggunakan hasil asesmen sebagai dasar dalam menentukan media pembelajaran yang akan digunakan. Media tidak dipahami sebagai alat bantu yang bersifat tetap, melainkan sebagai sarana yang terus dikembangkan sesuai kebutuhan dan perkembangan anak. Penggunaan bahan sederhana dari lingkungan sekitar menunjukkan bahwa kreativitas guru menjadi faktor penting dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif. Guru tidak bergantung pada media komersial, tetapi berupaya menghadirkan pengalaman belajar yang lebih konkret dan bermakna bagi anak. Karakteristik media yang multisensori juga menunjukkan upaya guru untuk menyediakan berbagai cara belajar sehingga anak dengan kemampuan dan preferensi yang berbeda tetap dapat terlibat dalam kegiatan pembelajaran.



Gambar 2. Penggunaan Media dan Alat Bantu Adaptif

Temuan ini mendukung pandangan Eni et al, (2025) inisiatif guru dalam mengembangkan dan memodifikasi media pembelajaran mencerminkan peran guru sebagai perancang pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman kebutuhan anak di kelas inklusif. Di dukung juga oleh Wulandari & Zakia, (2023) bahwa pemanfaatan bahan-bahan sederhana dari lingkungan sekitar menegaskan bahwa media pembelajaran pada PAUD tidak harus bergantung pada perangkat komersial, melainkan dapat

dikembangkan secara kontekstual sesuai dengan karakteristik anak dan kondisi satuan Pendidikan. Media pembelajaran berfungsi sebagai alat bantu konkret yang menjembatani pengalaman belajar yang bersifat abstrak menjadi lebih mudah dipahami melalui aktivitas langsung dan eksploratif (Hadi et al., 2025; Mustahidin et al., n.d.; Suharyani et al., 2025).

Pendekatan multisensori yang diterapkan guru juga sejalan dengan kerangka *Universal Design for Learning* yang dikembangkan oleh CAST, khususnya prinsip penyediaan beragam cara representasi dan keterlibatan (CAST, 2020). Media multisensori menyediakan berbagai jalur akses belajar bagi anak dengan perbedaan gaya belajar, kemampuan atensi, maupun kebutuhan perkembangan (Misno et al., 2025; Permata & Zahroh, 2026). Temuan ini menegaskan bahwa keterlibatan aktif anak tidak hanya ditentukan oleh strategi penyampaian materi oleh guru, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh kualitas, karakteristik, dan fleksibilitas media pembelajaran yang digunakan.

Kemudian, fleksibilitas guru dalam memodifikasi media berdasarkan asesmen awal dan pengamatan berkelanjutan menunjukkan adanya praktik reflektif dalam pengambilan keputusan pedagogis (Fadillah et al., 2024). Guru secara sadar menyesuaikan media dengan kebutuhan individual anak, sehingga mendukung penerapan diferensiasi pembelajaran di kelas inklusif. Media pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai alat penyampaian materi, tetapi juga sebagai sarana untuk mengakomodasi perbedaan kemampuan, tempo belajar, dan respons anak terhadap stimulasi pembelajaran (Ahwan et al., 2025; Sucihati & Yuliantina, 2025).

Meskipun demikian, hasil observasi juga menunjukkan keterbatasan dalam ketersediaan dan integrasi alat bantu adaptif yang bersifat spesifik. Alat bantu yang mendukung regulasi diri anak atau kebutuhan individual tertentu belum sepenuhnya terintegrasi dalam rutinitas pembelajaran harian di kelas. Alat bantu tersebut cenderung terpusat di ruang terapi dan digunakan ketika anak menunjukkan kebutuhan khusus yang mendesak. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara upaya adaptasi media pembelajaran yang bersifat umum dengan penyediaan dukungan adaptif personal yang dapat diakses secara konsisten dalam lingkungan belajar sehari-hari (Hanifah et al., 2025).

Dari hasil penelitian menjelaskan bahwa kreativitas dan inisiatif guru dalam pengembangan media pembelajaran merupakan modal penting dalam menciptakan pembelajaran inklusif yang bermakna. Namun, efektivitas praktik tersebut masih memerlukan dukungan sistematis, terutama dalam penyediaan dan integrasi alat bantu adaptif yang spesifik agar dapat digunakan secara berkelanjutan di kelas. Maka dari itu, pengembangan media pembelajaran di PAUD inklusif perlu dipandang sebagai proses berkelanjutan yang tidak hanya bertumpu pada kreativitas individu guru, tetapi juga memerlukan dukungan kebijakan, sarana, serta kolaborasi lintas layanan (Navas-Bonilla et al., 2025; Samaniego López et al., 2025; Wulandari & Hendriani, 2021).

Adaptasi Proses Pembelajaran

Hasil wawancara penelitian menunjukkan bahwa guru menerapkan pembelajaran yang fleksibel dengan melakukan berbagai bentuk penyesuaian aktivitas dan pendekatan belajar sesuai dengan kondisi

anak di kelas. Penyesuaian tersebut terlihat dalam praktik pembelajaran sehari-hari, di mana guru tidak menetapkan satu pola kegiatan yang harus diikuti secara seragam, tetapi memberikan variasi aktivitas seperti kegiatan bermain peran, eksplorasi bahan, kegiatan sensori, serta aktivitas berbasis proyek sederhana. Dalam pelaksanaannya, anak diberikan kesempatan untuk memilih jenis kegiatan yang diminati, berpindah dari satu aktivitas ke aktivitas lain, serta menyesuaikan durasi keterlibatan tanpa tekanan untuk menyelesaikan tugas secara bersamaan.

Guru menjelaskan bahwa pembelajaran adaptif dimaknai sebagai pembelajaran yang fleksibel dan mampu mengakomodasi perbedaan karakteristik anak.

“pembelajaran adaptif adalah pembelajaran yang fleksibel... yang bisa memfasilitasi semua karakter... karena itu tiap anak pasti berbeda cara kami mengakomodasi kebutuhannya.” (G1).
“anak-anak kami siapkan kegiatan sesuai dengan RPPH atau PPI yang sudah kami buat ya mbak, namun di kelas tetap kami bebaskan untuk mengikuti kegiatan yang mana saja dengan bergantian” (G2).

Bentuk penyesuaian juga terlihat dalam cara guru merespons kondisi anak selama pembelajaran berlangsung. Misalnya, ketika anak mulai kehilangan fokus atau menunjukkan tanda kelelahan, guru mengubah aktivitas dari kegiatan yang membutuhkan konsentrasi tinggi ke aktivitas yang lebih ringan seperti bermain sensori atau gerak lagu. Pada situasi tertentu, guru juga memberikan waktu istirahat atau mengalihkan anak ke area yang lebih tenang untuk membantu regulasi emosi.

“kalau guru-guru insyallah sudah lebih peka dan paham dengan anak-anak ya. Semisal ada yang tantrum atau capek saat proses kegiatan biasanya GPK langsung mengajak anak berpindah tempat atau mencoba merespon dan mengintervensi penyebabnya”(KS).

Dalam kegiatan kelompok, guru tetap berupaya melibatkan seluruh anak meskipun dengan tingkat partisipasi yang berbeda. Guru tidak menuntut keseragaman hasil, tetapi lebih menekankan pada proses keterlibatan. Sebagai contoh, dalam kegiatan bersama seperti Latihan fisik yaitu *gymnastic* anak-anak di tuntun oleh instrukturinya dengan dibantu tetap di bantu menyesuaikan kemampuan fisik anak-anak, membuat karya atau bermain kelompok, anak yang belum mampu mengikuti instruksi secara penuh tetap diperbolehkan berpartisipasi sesuai kemampuannya, misalnya dengan mengamati, mencoba sebagian aktivitas, atau berinteraksi secara sederhana dengan teman yang di damping oleh GPK.

Seperti yang disampaikan oleh salah satu GPK:

“kebetulan saya GPK mbak pegang satu anak laki-laki dengan ADHD. Itu saya membebaskan anak ini mengikuti kelas secara umum namun saya tetap damping dan bantu dalam pelaksanaannya misal kegiatannya mewarnai atau meronce saya akan bantu dan memberikan kebebasan anak itu untuk mewarnainya di kertas kah atau di media lain yang anak mau. Saya juga kadang mengajak ke pojok baca atau pojok yang ada meja itu untuk meminimalkan distraksi”(G2).

Pendekatan ini menciptakan suasana belajar yang lebih inklusif dan memberikan rasa aman bagi anak untuk tetap terlibat dalam interaksi sosial.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa guru telah memiliki pemahaman yang baik mengenai pentingnya fleksibilitas dalam pembelajaran inklusif. Guru berupaya menyesuaikan aktivitas dengan

kebutuhan anak sehingga setiap anak memiliki kesempatan untuk terlibat dalam proses belajar. Meskipun demikian, bentuk adaptasi yang dilakukan masih banyak bergantung pada pengalaman dan respons spontan guru ketika menghadapi situasi di kelas. Perencanaan diferensiasi pembelajaran belum terlihat secara sistematis dalam dokumen pembelajaran maupun strategi instruksional yang dirancang sebelum kegiatan berlangsung. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara pemahaman guru mengenai pembelajaran adaptif dengan implementasi diferensiasi yang terdokumentasi secara terstruktur.

Temuan ini sejalan dengan Suprayogi et al. (2017) yang menjelaskan bahwa banyak guru memahami pentingnya diferensiasi pembelajaran, tetapi masih mengalami kesulitan dalam mengimplementasikannya secara sistematis dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Guru mengungkapkan bahwa keterbatasan waktu, jumlah anak dalam kelas, serta tuntutan administratif menjadi faktor yang memengaruhi konsistensi diferensiasi instruksi. Guru mengakui telah memahami pentingnya pemenuhan kebutuhan individual anak, tetapi tidak semua penyesuaian dapat dituangkan secara rinci dalam perencanaan tertulis. Akibatnya, penyesuaian lebih sering dilakukan secara langsung di kelas mengikuti dinamika situasi.

Selain itu, adaptasi pembelajaran lebih banyak terlihat pada aspek pengelolaan kelas dan fleksibilitas aktivitas dibandingkan pada modifikasi konten atau tuntutan hasil belajar (Gheysens et al., 2023). Guru lebih sering menyesuaikan cara anak mengikuti kegiatan daripada menyesuaikan tingkat kesulitan tugas atau variasi bentuk capaian belajar. Menurut Suprayogi et al, (2017) kondisi ini menyebabkan sebagian anak mengikuti kegiatan yang sama dengan anak lain, meskipun tingkat keterlibatan dan pencapaiannya berbeda. Hal ini menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran belum sepenuhnya terimplementasikan secara utuh dalam praktik pembelajaran harian di kelas inklusif.

Jika dikaitkan dengan kerangka *Universal Design for Learning* yang dikembangkan oleh CAST, praktik fleksibilitas kegiatan pembelajaran dan responsivitas guru mencerminkan penerapan prinsip *multiple means of engagement* (CAST, 2020). Guru telah berupaya menyediakan berbagai cara keterlibatan agar anak dapat berpartisipasi sesuai dengan kondisi dan kebutuhannya. Namun, penerapan prinsip UDL pada aspek *multiple means of representation* dan *action and expression* belum terlihat secara optimal, karena variasi konten dan bentuk tugas masih terbatas (Yuege & Zaharudin, 2025). Maka dari itu, adaptasi pembelajaran lebih bersifat reaktif terhadap situasi kelas daripada dirancang secara proaktif sejak tahap perencanaan.

Guru juga telah memiliki komitmen yang kuat dalam menciptakan pembelajaran yang adaptif dan inklusif melalui fleksibilitas aktivitas dan pendekatan belajar yang responsif. Namun, adaptasi pembelajaran yang dilakukan masih bersifat kontekstual dan belum sepenuhnya terstruktur dalam perencanaan instruksional yang sistematis. Kondisi ini mengindikasikan perlunya penguatan kapasitas guru dalam merancang diferensiasi instruksi yang lebih konsisten dan terdokumentasi, agar pembelajaran adaptif tidak hanya bergantung pada respons spontan, tetapi menjadi bagian dari strategi pedagogis yang berkelanjutan dalam praktik PAUD inklusif.

Tantangan Implementasi Pembelajaran Inklusi

Hasil wawancara penelitian menunjukkan bahwa guru menghadapi berbagai tantangan dalam mengimplementasikan pembelajaran inklusif di kelas, baik pada aspek pedagogis maupun non-pedagogis. Salah satu tantangan utama yang dirasakan adalah intensitas komunikasi dan pengelolaan hubungan dengan orang tua anak, khususnya anak berkebutuhan khusus. Guru perlu meluangkan waktu tambahan untuk menjelaskan perkembangan anak, strategi pembelajaran yang diterapkan, serta dasar pengambilan keputusan pedagogis. Proses komunikasi ini bersifat berkelanjutan dan sering kali menuntut respons yang cepat, sehingga menambah beban emosional dan administratif.

Hal ini sejalan dengan pernyataan kepala sekolah bahwa:

“orang tuanya cuma 13 tapi rasanya seperti 40... karena komunikasinya intens sekali”(KS).

Selain tuntutan komunikasi, keterbatasan sumber daya manusia menjadi tantangan dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Jumlah guru yang tersedia tidak selalu sebanding dengan kebutuhan pendampingan anak, terutama bagi anak yang membutuhkan perhatian lebih intensif. Dalam praktiknya, guru harus menjalankan berbagai peran secara simultan, mulai dari merancang pembelajaran, melaksanakan kegiatan di kelas, melakukan asesmen perkembangan anak, hingga berkoordinasi dengan orang tua dan pihak lain. Kondisi ini berdampak pada tingginya beban kerja guru dan terbatasnya waktu untuk merancang pembelajaran adaptif secara lebih sistematis.

Hal tersebut diperkuat oleh pernyataan bahwa:

“yang pertama saya harus menyiapkan SDM... dan itu tidak mudah” (KS).

Tantangan lain yang dihadapi adalah keterbatasan akses terhadap layanan terapis spesialis yang dapat mendukung kebutuhan anak secara komprehensif. Meskipun terdapat upaya kerja sama dengan tenaga profesional, tidak semua jenis layanan terapi tersedia secara langsung di lingkungan sekolah. Dalam beberapa kasus, kebutuhan anak harus ditangani oleh terapis di luar sekolah, dengan keberlanjutan yang sangat bergantung pada kesiapan dan komitmen orang tua.

Kepala sekolah menyatakan bahwa:

“kami memang tidak semua jenis terapi ada... kalau tidak bisa diakomodasi, kami rujuk ke luar. Namun harus di komunikasikan dan didiskusikan dengan orang tua bersedia melanjutkan di luar atau tidak. Artinya perlu komitmen”(KS).

Kondisi ini menyebabkan kesinambungan antara intervensi terapi dan pembelajaran di kelas tidak selalu berjalan optimal, sehingga guru sering kali harus menyesuaikan praktik pembelajaran berdasarkan informasi yang terbatas.

Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran inklusif tidak hanya dipengaruhi oleh kompetensi pedagogis guru, tetapi juga oleh dukungan sistem yang mencakup ketersediaan sumber daya manusia, akses layanan profesional, serta keterlibatan orang tua dalam mendukung perkembangan anak.

Akibat keterbatasan dukungan tersebut, guru dituntut untuk melakukan adaptasi pembelajaran secara mandiri di kelas. Guru berupaya mengembangkan strategi berdasarkan pengalaman, pengamatan, dan pengetahuan yang dimiliki, meskipun menyadari bahwa tidak semua kebutuhan anak dapat ditangani secara optimal tanpa dukungan tenaga ahli (Wulandari & Salsabila, 2023). Dalam beberapa situasi, adaptasi yang dilakukan bersifat sementara dan berfokus pada pengelolaan kelas agar kegiatan belajar tetap berlangsung, bukan pada intervensi mendalam terhadap kebutuhan spesifik anak. Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara idealitas praktik inklusi dengan realitas pelaksanaannya di lapangan (Aliyah et al., 2025; Beridanissa, 2025).

Tantangan lain yang dihadapi guru berkaitan dengan keterbatasan fasilitas pendukung dan alokasi waktu pembelajaran. Guru harus menyesuaikan kegiatan belajar dengan jadwal yang telah ditetapkan, sehingga tidak selalu memungkinkan untuk memberikan pendampingan individual dalam durasi yang ideal (Pratiwi & Sukartono, 2025). Keterbatasan fasilitas juga memaksa guru untuk menetapkan prioritas kebutuhan anak yang dapat ditangani di kelas. Keputusan ini sering kali menempatkan guru pada posisi dilematis, karena harus menyeimbangkan kebutuhan individual anak dengan keberlangsungan pembelajaran kelompok secara keseluruhan.

Dari sisi profesional dan emosional, tantangan-tantangan tersebut berdampak pada kondisi guru. Guru mengungkapkan adanya kelelahan, keterbatasan energi, serta tuntutan untuk terus belajar secara mandiri agar dapat memenuhi kebutuhan pembelajaran inklusif (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Beban peran yang kompleks ini menunjukkan bahwa guru berada pada posisi yang rentan terhadap kelelahan profesional. Namun demikian, temuan juga menunjukkan adanya komitmen yang kuat dari guru untuk tetap menjalankan praktik inklusi (Benevene et al., 2020). Guru berupaya menciptakan lingkungan belajar yang aman, menerima keberagaman, dan mendukung partisipasi seluruh anak, meskipun dihadapkan pada berbagai keterbatasan struktural.

Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa tantangan dalam pembelajaran inklusif tidak hanya bersumber dari aspek pedagogis, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor manajerial, keterbatasan sumber daya manusia, akses terhadap layanan pendukung, serta dukungan kelembagaan. Guru berada pada posisi strategis sekaligus rentan karena menjadi penggerak utama praktik inklusi di kelas dengan dukungan sistem yang belum sepenuhnya memadai. Kondisi ini mengindikasikan perlunya penguatan dukungan kelembagaan melalui penambahan sumber daya manusia, peningkatan kolaborasi dengan tenaga profesional, serta sistem komunikasi yang lebih terstruktur dengan orang tua (Salianty et al., 2024). Melalui dukungan yang lebih komprehensif dan berkelanjutan, guru diharapkan dapat menjalankan perannya secara lebih optimal tanpa harus menanggung beban adaptasi pembelajaran secara individual (Ainscow, 2020; Safitri & Kariim, 2023; Slee, 2018).

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa guru memegang peran sentral dalam implementasi pendidikan inklusif di PAUD melalui berbagai bentuk adaptasi pedagogis yang dilakukan secara berkelanjutan. Guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi juga sebagai perancang lingkungan belajar, pengembang media pembelajaran adaptif, fasilitator proses belajar yang responsif terhadap keberagaman anak, serta pengelola relasi dengan orang tua dan layanan pendukung dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Peran-peran tersebut diwujudkan melalui penataan lingkungan belajar yang fleksibel, pengembangan media multisensori berbasis kebutuhan anak, pemberian kesempatan belajar yang beragam, serta koordinasi yang intensif dengan keluarga dan pihak profesional untuk mendukung perkembangan anak secara optimal.

Kontribusi utama penelitian ini terletak pada pengungkapan bagaimana guru menjadi aktor utama dalam proses adaptasi pedagogis di PAUD inklusif. Berbeda dengan kajian sebelumnya yang lebih banyak menyoroti aspek kebijakan, fasilitas, atau kurikulum, penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan praktik inklusi sangat ditentukan oleh keputusan-keputusan pedagogis yang diambil guru dalam konteks pembelajaran sehari-hari. Temuan ini memperkuat pemahaman bahwa adaptasi pedagogis merupakan proses yang dinamis dan tidak hanya berkaitan dengan penyesuaian pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi juga dengan upaya mengakomodasi keberagaman kebutuhan seluruh anak di kelas.

Meskipun demikian, penelitian ini juga menemukan bahwa praktik adaptasi pembelajaran dan diferensiasi instruksi masih cenderung bersifat kontekstual dan belum sepenuhnya terintegrasi secara sistematis dalam perencanaan pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan dukungan kelembagaan yang lebih kuat melalui pengembangan kompetensi guru, penyediaan sumber daya pendukung, penguatan kolaborasi dengan tenaga profesional, serta sistem kemitraan yang berkelanjutan dengan orang tua. Dengan dukungan tersebut, guru dapat menjalankan perannya secara lebih optimal dalam mewujudkan pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan berpusat pada kebutuhan setiap anak.

DAFTAR PUSTAKA

- Agustin, I. (2016). Manajemen Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar Sumpersari 1 Kota Malang. *Education and Human Development Journal*, 1(1).
<http://journal2.unusa.ac.id/index.php/EHDJ/article/view/290>
- Ahwan, N. P. R., Rahminawati, N., & Afrianti, N. (2025). Penerapan Model Pembelajaran Diferensiasi di TK dalam Konteks Merdeka Belajar. *Jurnal Riset Pendidikan Guru Paud*, 29–34.
<https://doi.org/10.29313/jrpgp.v5i1.6541>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alfina, A., & Anwar, R. N. (2020). Manajemen sekolah ramah anak PAUD inklusi. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 4(1), 36–47.

- Ali, A. Z. (2024). Tantangan Dan Strategi Implementasi Pendidikan Inklusif Di Universitas PGRI Argopuro Jember: Analisis Peraturan Menteri Ristekdikti Nomor 46 Tahun 2017. *Consilium: Education and Counseling Journal*, 4(2), 625–632.
- Aliyah, R., Nursalim, M., & Purwoko, B. (2025). Penerapan Strategi Kreatif dalam Pembelajaran Inklusif di PAUD: Implementation of Creative Strategies in Inclusive Learning in PAUD. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 7(2), 320–329.
- Andini, D. W. (2022). Differentiated Instruction: Solusi Pembelajaran Dalam Keberagaman Siswa Di Kelas Inklusif. *Trihayu: Jurnal Pendidikan Ke-Sd-An*, 2(3). <https://doi.org/10.30738/Trihayu.V2i3.725>
- Angulo De La Fuente, V., Urbina, C., López, V., Montero, I., & Escobar-Astudillo, F. (2025). Physical And Sensory Classroom Environment And Associations With Inclusive Education Of Autistic Students In Chile: Construction, Validation And Results Of A Teacher-Reported Scale. *Education Sciences*, 15(12), 1635. <https://doi.org/10.3390/Educsci15121635>
- Aprilia, E. F. (2024). Setting and Strategy Child Friendly Classroom Management in Early Childhood Education: A Literature Review. *Exploration in Early Childhood Research*, 1(1), 325–337.
- Athalia, Y. S., & Purwanti, M. (2025). Analisis Kompetensi Pedagogik Guru PAUD dalam Mengajar di Kelas Inklusi. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 242–252.
- Atika, A. (2024). Praktik pendidikan inklusif untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Harakat An-Nisa: Jurnal Studi Gender Dan Anak*, 9(1), 45–54.
- Benevene, P., Stasio, S. D., & Fiorilli, C. (2020). Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.01239/full>
- Beridanissa, D. A. (2025). Strategi Guru dalam Menerapkan Pendidikan Inklusif Berbasis Sekolah Ramah Anak.
- Bronfenbrenner, U. (with Cole, M.). (2009). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- CAST. (2020). *Universal Design for Learning* | CAST. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daimah, D., & Nahri, A. C. (2025). Kebijakan Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi di Lembaga Pendidikan. *Halaqa: Journal of Islamic Education*, 1(2), 141–159.
- Dewi, N. C. (2025). Solusi Pendidikan Inklusi Sebagai Strategi Pembelajaran dan Permasalahan Sosial Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Studi Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 35–44.
- Eni, E., Darmiyanti, A., & Rochimah, N. (2025). Implementasi Media Pembelajaran Bahan Alam Pada Anak PAUD Usia 5-6 Tahun. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 11(2.C), 107–112.
- Fadillah, N. R., Annisa, N., Hikmah, N., & Julaiha, A. N. (2024). Asesmen Berdiferensiasi: Mengatasi Hambatan dalam Mewujudkan Pembelajaran Inklusif untuk Anak Usia Dini di RA Al-Huda. *Early Childhood Journal*, 5(1), 28–37. <https://doi.org/10.30872/ecj.v5i1.4565>

- Fahrezi, R. M. (2024). Peran guru dalam meningkatkan kualitas pendidikan inklusi. Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya, Jakarta, Indonesia, 1(1), 1–7.
- Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). Differentiated Instruction as an Approach to Establish Effective Teaching in Inclusive Classrooms. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds), *Effective Teaching Around the World* (pp. 677–689). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_30
- Gondiwati, N., & Nurhayati, S. (2024). Child-centered learning in the home environment: Implementation and challenges. *Jurnal Simki Pedagogia*, 7(1), 13–23.
- Hadi, H. S., Taufik, M., & Muharris, M. (2025). Pemberdayaan Guru Paud dalam Metode Bermain dan Belajar Kreatif di Kecamatan Suralaga. *SWARNA: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 4(8), 968–974. <https://doi.org/10.55681/swarna.v4i8.1541>
- Hanifah, A., Subroto, I., & Ramadhan, A. (2025). The Adaptation of Assistive Technology in Inclusive Education: An Analysis of Recent Trends in Teaching English. 5(07).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3rd edn). SAGE Publications.
- Mustahidin, A. A., Lesiani, L., & Drihestyawati, E. (n.d.). *Praktik Pembelajaran Inklusif Berbasis Kearifan Lokal Pada Satuan Paud*.
- Pratiwi, D. W., & Sukartono, S. (2025). Persepsi Guru Terhadap Tantangan dan Peluang dalam Implementasi Pendidikan Inklusi. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(1), 189–197.
- Purbasari, Y. A., Hendriani, W. H., & Yoenanto, N. H. (2022). Perkembangan implementasi pendidikan inklusi. *JP (Jurnal Pendidikan): Teori Dan Praktik*, 7(1), 50–58.
- Rosidah, H. K., Mulyana, E. H., & Aprily, N. M. (2024). Peran Guru dalam Mengoptimalkan Interaksi Sosial Anak Usia Dini. *JECIE (Journal of Early Childhood and Inclusive Education)*, 8(1), 24–32. <https://doi.org/10.31537/jecie.v8i1.1329>
- Safitri, T. R., & Kariim, A. T. (2023). Penerapan Standar Operasional Prosedur Dalam Menentukan Kurikulum bagi Anak Usia Dini. *Asghar: Journal of Children Studies*, 3(1), 70–77. <https://doi.org/10.28918/asghar.v3i1.978>
- Schachter, R. E., Cutler, L., Purtell, K. M., Piasta, S. B., Ceviren, A. B., & Logan, J. A. R. (2025). Activity Contexts in Early Childhood Classrooms and Children’s Language Change. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02053-z>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Salianty, S., Kariim, A. T., Auliyah, D. D., Iklima, Rahmah, M. F., Rieuwpassa, N. P., Aliza, N., & Najwa, S. N. (2024). Analisis Implementasi Program Pelibatan Orangtua di Taman Kanak-Kanak Berdasarkan Epstein Model of Parental Involvement. *Asghar: Journal of Children Studies*, 4(2), 94–103. <https://doi.org/10.28918/asghar.v4i2.8770>

- Sausan, A. N., Safitri, A. G., Jannah, M., Haqi, Y. M., & Mashudi, E. A. (2023). Model Pendidikan Discovery Learning dalam Pendidikan Anak Usia Dini. *Asghar : Journal of Children Studies*, 3(2), 133–144. <https://doi.org/10.28918/asghar.v3i2.1402>
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/Inclusive-Education-isnt-Dead-it-Just-Smells-Funny/Slee/p/book/9780367856069>
- Sucihati, M., & Yuliantina, I. (2025). Analisis Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi dalam mencapai Tujuan Pembelajaran di Jenjang PAUD. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (Jiepp)*, 5(1), 1–6.
- Suharyani, S., Maharani, J. F., Herlina, H., Rizka, M. A., & Hardiansyah, R. (2025). Pelatihan Pembuatan Media Pembelajaran Berbasis Potensi Lokal Kepada Guru-Guru Paud Se-Kecamatan Jerowaru Di Paud Al-Akram. *Jurnal Dedikasi Madani*, 3(2), 94–103. <https://doi.org/10.33394/Jdm.V3i2.13947>
- Sulistiyani, R. R. H., Darmawan, R., & Budiarti, L. N. (2014). Fleksibilitas Ruang Kelas Sebagai Upaya Memenuhi Kebutuhan Dalam Membangun Motivasi Anak Di Tk Bunda Ganesa Bandung. *Jurnal Sosioteknologi*, 13(1), 60–71. <https://doi.org/10.5614/Sostek.Itbj.2014.13.1.7>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers And Their Implementation Of Differentiated Instruction In The Classroom. *Teaching And Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/J.Tate.2017.06.020>
- Sugiyono, P. D. (2019). *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R&D* (M. Dr. Ir. Sutopo. S. Pd. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=14139717248943287621&hl=en&oi=scholar>
- Susilowati, E., Nursalim, M., & Purwoko, B. (2025). Desain Lingkungan Belajar Yang Mendukung Pendidikan Inklusif Di Pendidikan Anak Usia Dini. *Jurnal Madinasika Manajemen Pendidikan Dan Keguruan*, 6(2), 126–135.
- Syafriandi, S., Fauzan, A., Lufri, L., & Armiati, A. (2020). Designing Hypothetical Learning Trajectory For Learning The Importance Of Hypothesis Testing. *Journal Of Physics: Conference Series*, 1554(1), 012045. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012045>
- Wulandari, H., & Salsabila, S. S. (2023). Analisis Standarisasi Sarana Dan Prasarana Sekolah Paud Dalam Memfasilitasi Kegiatan Anak. *Jecie (Journal Of Early Childhood And Inclusive Education)*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.31537/jecie.v7i1.1147>
- Wulandari, H., & Zakia, A. S. (2023). Peran dan Fungsi Kode Etik Guru dalam Proses Pembelajaran. *JECIE (Journal of Early Childhood and Inclusive Education)*, 7(1), 32–43. <https://doi.org/10.31537/jecie.v7i1.1148>
- Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi pedagogik guru sekolah inklusi di Indonesia (Suatu pendekatan systematic review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran, Dan Pembelajaran*, 7(1), 143–157.
- Yuege, S., & Zaharudin, R. (2025). Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 40(1), 193–214. <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10>