Jurnal Ilmiah Cahaya Paud
Jurnal Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini
P-ISSN. 2407-1064 E-ISSN. 2807-5552

Strategi Guru dalam Mengakomodasi Kebutuhan Belajar ABK di PAUD Reguler: Studi Kasus PAUD Pembina 7 Kota Ternate

Salwa Tabengki[1], Fatoni Achmad[2], Rosita Wondal[3], Rita Samad[4]
Universitas Unkhair
Jalan Bandara Baabullah Kampus 1 Unkhair Kelurahan Akehuda Kota Ternate Utara, Kode Pos 97728
Email: salwatabengki@gmail.com[1], lod.fatoniachmad@gmail.com[2], rositawondal08@gmail.com[3], rita.samad@unkhair.ac.id[4]

Abstrak: Keberadaan anak berkebutuhan khusus (ABK) di satuan PAUD reguler menuntut guru untuk mampu mengenali dan mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam. Namun, keterbatasan pengalaman, kompetensi, dan ketersediaan guru pendamping khusus masih menjadi tantangan dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di PAUD Pembina 7 Kota Ternate, ditinjau dari pengenalan kebutuhan anak, penyesuaian kegiatan dan media pembelajaran, kerja sama dengan pihak lain, serta upaya mengatasi hambatan. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dengan satu guru kelas dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui tahap reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru mengenali kebutuhan anak berdasarkan informasi orang tua dan asesmen awal saat pendaftaran, yang kemudian dilengkapi dengan pengamatan terhadap perilaku anak di kelas. Penyesuaian pembelajaran belum dirancang dalam program khusus, tetapi dilakukan melalui pendekatan personal, antara lain memperbanyak komunikasi dan pengenalan kosakata, mengurangi tingkat kerumitan tugas, memanfaatkan media dari bahan bekas dan video literasi, serta melibatkan anak dalam kegiatan bersama teman sebaya. Kerja sama terutama terjalin dengan orang tua melalui komunikasi mengenai aktivitas dan hasil belajar anak, termasuk informasi terkait terapi yang dijalani anak. Sementara itu, keterbatasan pengalaman dalam menangani ABK secara spesifik menjadi hambatan utama yang dihadapi guru. Upaya mengatasinya dilakukan melalui pencarian informasi secara mandiri dan keikutsertaan dalam pelatihan. Temuan ini memperlihatkan bahwa pengakomodasian kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler telah dilakukan melalui berbagai penyesuaian sederhana, tetapi masih bergantung pada inisiatif guru. Oleh karena itu, diperlukan penguatan kompetensi pendidik, pembagian peran antarguru, kolaborasi dengan orang tua dan tenaga profesional, serta dukungan sekolah secara berkelanjutan. Temuan ini bersifat kontekstual karena didasarkan pada wawancara dengan satu guru tanpa observasi pembelajaran langsung.

Kata kunci: *Anak Berkebutuhan Khusus, PAUD Reguler, Pendidikan Inklusif, Strategi Guru, Kebutuhan Belajar*

Abstract**:** *The presence of children with special needs (CSN) in regular early childhood education settings requires teachers to recognize and accommodate diverse learning needs. However, limited experience, competencies, and the availability of special education support teachers remain challenges to the implementation of inclusive education. This study aims to describe teachers' strategies for accommodating the learning needs of children with special needs at PAUD Pembina 7, Ternate City, focusing on the identification of children's needs, adjustments to learning activities and media, collaboration with relevant parties, and efforts to overcome challenges. This study employed a descriptive qualitative approach with a case study design. Data were collected through an in-depth interview with one classroom teacher and documentation, then analyzed through data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings indicate that the teacher identified children's needs based on information provided by parents and initial assessments conducted during enrollment, which were subsequently supplemented by observations of children's behavior in the classroom. Learning*

adjustments had not been incorporated into a specific instructional program but were implemented through individualized approaches, including providing more opportunities for communication and vocabulary development, reducing task complexity, utilizing media made from recycled materials and literacy videos, and involving children in activities with their peers. Collaboration primarily involved parents through communication about children's activities and learning outcomes, including information regarding therapy received by the children. Meanwhile, limited experience in handling children with specific special needs emerged as the main challenge faced by the teacher. Efforts to address this challenge included independently seeking information and participating in training. These findings indicate that efforts to accommodate the learning needs of children with special needs in regular early childhood education settings have been implemented through various simple adjustments but remain dependent on individual teacher initiatives. Therefore, strengthening teacher competencies, establishing a clear division of responsibilities among teachers, fostering collaboration with parents and professionals, and ensuring continuous school support are necessary. The findings are context-specific, as they are based on an interview with one teacher without direct classroom observation.

Keywords: *Children With Special Needs, Regular Early Childhood Education, Inclusive Education, Teacher Strategies, Learning Needs*

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif menempatkan anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas yang sama dengan teman sebaya mereka. Di Indonesia, arah kebijakan ini ditegaskan melalui Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 yang memberikan kesempatan kepada peserta didik berkebutuhan khusus untuk memperoleh pendidikan bersama peserta didik lainnya, termasuk sejak jenjang prasekolah (Susilawati et al., 2025). Kebijakan tersebut membawa konsekuensi terhadap pelaksanaan pembelajaran di satuan PAUD reguler, karena guru dituntut untuk mengakomodasi kebutuhan belajar anak yang beragam dalam satu kelompok. Tuntutan ini tidak hanya berkaitan dengan penyediaan kesempatan belajar yang setara, tetapi juga kemampuan guru dalam mengenali karakteristik, menyesuaikan kegiatan pembelajaran, serta memberikan dukungan sesuai dengan kebutuhan setiap anak. Tantangan tersebut semakin kompleks ketika pembelajaran dilaksanakan tanpa didampingi oleh guru pendamping khusus (GPK) (Hutabarat, 2026).

Dalam menghadapi tuntutan tersebut, kesiapan dan kemampuan guru untuk menyelenggarakan pembelajaran yang mengakomodasi kebutuhan ABK tidak selalu sama. Kajian di Kabupaten Malang membandingkan kesiapan guru dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif berdasarkan usia, pengalaman kerja, dan latar belakang pendidikan (Faiqoh et al., 2025), sedangkan penelitian lain menggambarkan pengalaman pendidik PAUD reguler dalam mendampingi ABK selama proses pembelajaran (Pamuji et al., 2023). Selain berkaitan dengan kompetensi dan pengalaman, pelaksanaan pembelajaran inklusif juga menghadirkan tuntutan emosional bagi guru. (Nur et al., 2023) menelaah cara guru PAUD di sekolah reguler mengelola stres ketika menangani peserta didik berkebutuhan khusus, sementara tinjauan literatur oleh (Lundqvist, 2026) merangkum berbagai tantangan yang dirasakan oleh tenaga pendidik prasekolah dalam mewujudkan pendidikan inklusif. Berbagai temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusif tidak hanya bergantung pada kebijakan yang memberikan akses pendidikan, tetapi juga pada kesiapan guru dalam menerjemahkan kebijakan tersebut ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Salah satu bentuk kesiapan tersebut tercermin dalam kemampuan guru merancang dan menerapkan strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan ABK. Namun, penelitian terdahulu memperlihatkan bahwa penerapan strategi tersebut bukanlah perkara mudah. Di sekolah inklusi, guru berperan sebagai perancang pembelajaran yang menyesuaikan materi, proses, dan produk belajar dengan kebutuhan peserta didik. Pelaksanaannya masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan waktu persiapan, minimnya pelatihan, dan jumlah siswa yang besar (Kriza et al., 2024). Selain itu, efektivitas strategi pembelajaran juga berkaitan dengan pembagian peran dan kerja sama antarpendidik. Pada sebuah TK laboratorium, misalnya, guru kelas cenderung menyerahkan seluruh tanggung jawab penanganan ABK kepada GPK (Susilawati et al., 2025). Temuan tersebut memperlihatkan bahwa strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK tidak dapat dilepaskan dari kompetensi individu, ketersediaan tenaga pendamping, serta pola kerja sama yang terbentuk di lingkungan sekolah.

Persoalan tersebut juga relevan dengan kondisi pembelajaran di PAUD Pembina 7 Kota Ternate yang dipilih sebagai lokasi penelitian. Kelas yang menjadi fokus penelitian, yaitu kelas Igo A, terdiri atas 15 anak, termasuk dua anak berkebutuhan khusus yang mulai mengikuti pembelajaran di kelas tersebut sejak 1 Juli 2026. Dengan demikian, praktik pembelajaran yang dikaji menggambarkan tahap awal penyesuaian guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar kedua anak tersebut. Kelas ini diampu oleh dua orang guru dan tidak memiliki guru pendamping khusus (GPK), sehingga seluruh proses pembelajaran, termasuk pendampingan terhadap dua anak berkebutuhan khusus, menjadi tanggung jawab kedua guru tersebut. Guru juga menyatakan belum memiliki pengalaman khusus dalam menangani ABK, meskipun pernah mengikuti pelatihan terkait penanganan anak berkebutuhan khusus. Kondisi ini menunjukkan adanya tuntutan bagi guru untuk mengembangkan strategi pembelajaran di tengah keterbatasan tenaga pendamping dan pengalaman khusus. Situasi tersebut memiliki kesamaan dengan kondisi kelas tanpa GPK yang dilaporkan (Hutabarat, 2026), tetapi berbeda dengan kondisi sekolah yang dikaji (Kriza et al., 2024; Susilawati et al., 2025), yang telah memiliki GPK serta dukungan kebijakan pendidikan inklusif.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian mengenai strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler menjadi penting untuk dilakukan, terutama karena praktik pembelajaran inklusif sangat dipengaruhi oleh karakteristik dan ketersediaan sumber daya di masing-masing satuan pendidikan. Berdasarkan penelusuran terhadap literatur yang dikaji dalam penelitian ini, gambaran empiris mengenai strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler, khususnya dalam konteks PAUD Pembina 7 Kota Ternate, Maluku Utara, masih terbatas. Padahal, pemahaman mengenai praktik guru dalam kondisi kelas dengan jumlah anak yang beragam, keterbatasan tenaga pendamping, serta pengalaman khusus yang belum memadai dapat memberikan gambaran nyata tentang upaya guru menghadapi tantangan pembelajaran inklusif. Oleh karena itu, penelitian ini difokuskan pada strategi guru di PAUD Pembina 7 Kota Ternate dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK, yang mencakup (a) strategi guru dalam mengenali kebutuhan belajar anak, (b) penyesuaian kegiatan pembelajaran, media,

dan lingkungan belajar, (c) kerja sama dengan pihak lain, serta (d) hambatan yang dihadapi dan upaya mengatasinya. Sejalan dengan fokus tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan keempat aspek tersebut serta merumuskan rekomendasi praktis berdasarkan temuan penelitian dan kajian literatur sebagai bahan pertimbangan bagi guru PAUD dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih responsif terhadap kebutuhan belajar ABK.

B. Landasan Teori

1. Pendidikan Inklusif di Taman Kanak-Kanak

   Pendidikan inklusif memberikan kesempatan kepada semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama dalam lingkungan kelas yang sama dengan penyesuaian metode, materi, dan lingkungan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan masing-masing anak (Susilawati et al., 2025). Dalam pelaksanaannya, guru memiliki peran penting karena menjadi pihak yang berhadapan langsung dengan keberagaman karakteristik dan kebutuhan belajar anak. Oleh karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh tersedianya akses pendidikan, tetapi juga oleh pemahaman, sikap, dan kemampuan guru dalam mengakomodasi kebutuhan setiap anak selama proses pembelajaran.

   Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa perspektif dan peran guru menjadi aspek penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. (Beridanissa, 2025) membahas strategi guru dalam menerapkan pendidikan inklusif berbasis sekolah ramah anak, (Then & Floth, 2025) menyoroti pola pikir guru prasekolah terhadap disabilitas, sedangkan (Zabeli & Gjelaj, 2020) mengkaji kesadaran, sikap, serta tantangan yang dihadapi guru prasekolah dalam menyelenggarakan pendidikan anak usia dini yang inklusif. Selain itu, (Rahmawati et al., 2023) dan (Bryant, 2018) mengangkat persepsi serta pengalaman guru dalam menghadapi pembelajaran inklusif. Berbagai kajian tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif berkaitan erat dengan cara guru memahami keberagaman anak, memandang kebutuhan belajar mereka, serta menjalankan perannya dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang dapat diakses oleh semua anak. Dengan demikian, strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK perlu dipahami sebagai bagian dari praktik pendidikan inklusif yang diwujudkan melalui penyesuaian pembelajaran sesuai dengan karakteristik anak.

2. Pembelajaran Berdiferensiasi

   Salah satu pendekatan yang dapat digunakan guru untuk mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar anak adalah pembelajaran berdiferensiasi. Pendekatan ini merupakan upaya menyesuaikan kegiatan pembelajaran dengan kesiapan, minat, dan profil belajar anak. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan melalui tiga aspek, yaitu konten (apa yang dipelajari anak), proses (bagaimana anak mempelajari materi), dan produk (bagaimana anak menunjukkan hasil belajarnya) (Kriza et al., 2024). Dalam penerapannya, guru perlu terlebih dahulu mengenali karakteristik dan kebutuhan belajar anak melalui observasi dan asesmen diagnostik. Hasil pengenalan tersebut menjadi dasar dalam menentukan bentuk kegiatan, media, tingkat kesulitan tugas, serta pendampingan yang sesuai.

(Kriza et al., 2024) menjelaskan bahwa perencanaan pembelajaran berdiferensiasi juga dapat melibatkan komunikasi dengan guru pendamping khusus (GPK) dan dilanjutkan dengan penilaian formatif untuk memberikan umpan balik secara personal kepada anak.

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi pada anak berkebutuhan khusus juga ditunjukkan dalam penelitian di TK Kartika I-II Aceh Besar. Pada kelompok A, terdapat tiga anak dengan ADHD, gangguan komunikasi, dan Down syndrome yang mengikuti pembelajaran bersama tanpa didampingi GPK. Selama empat minggu, guru mengintegrasikan pembelajaran berdiferensiasi dengan penggunaan kartu kata bergambar bertema "Diriku". Anak dengan ADHD diberikan kegiatan yang melibatkan aktivitas gerak dan visual, seperti mencocokkan serta menyusun gambar cerita. Anak dengan gangguan komunikasi diberikan waktu lebih banyak untuk menunjuk gambar sebagai bentuk respons, sedangkan anak dengan Down syndrome memperoleh pendampingan verbal menggunakan kalimat sederhana dan konsisten. Penerapan strategi tersebut menunjukkan peningkatan partisipasi dan penguasaan kosakata pada ketiga anak (Hutabarat, 2026). Temuan ini memperlihatkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi dapat diwujudkan melalui penyesuaian kegiatan, media, dan bentuk pendampingan berdasarkan kebutuhan masing-masing anak. Dengan demikian, pendekatan ini relevan untuk memahami bagaimana guru PAUD reguler menyesuaikan proses pembelajaran ketika menghadapi anak dengan karakteristik dan kemampuan yang berbeda.

3. Scaffolding, Desain Pembelajaran Universal, dan Relasi Guru–Anak

Selain pembelajaran berdiferensiasi, terdapat beberapa pendekatan lain yang dapat digunakan untuk memahami strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK, yaitu scaffolding, desain pembelajaran universal, dan penguatan relasi guru–anak. Ketiga konsep tersebut memberikan sudut pandang yang saling melengkapi dalam melihat bagaimana guru memberikan dukungan, merancang lingkungan pembelajaran, dan membangun interaksi yang sesuai dengan kebutuhan anak.

Scaffolding mengacu pada pemberian bantuan atau dukungan secara bertahap oleh guru agar anak mampu melakukan aktivitas yang belum dapat diselesaikannya secara mandiri. Dalam konteks pendidikan prasekolah inklusif, (Zamkowska & Koczańska, 2025) melakukan tinjauan sistematis terhadap strategi scaffolding dalam kegiatan bermain bagi anak prasekolah dengan kebutuhan pendidikan khusus. Konsep ini relevan untuk memahami bentuk bantuan yang diberikan guru, seperti pemberian contoh, petunjuk sederhana, pengulangan instruksi, dan pendampingan langsung selama anak mengikuti kegiatan pembelajaran.

Sementara itu, desain pembelajaran universal menekankan pentingnya merancang pembelajaran agar dapat diakses oleh anak dengan kemampuan dan kebutuhan yang beragam sejak awal, bukan hanya melakukan penyesuaian setelah anak mengalami kesulitan. (Bethere, 2025) menerapkan strategi desain pembelajaran universal untuk mengembangkan pendidikan prasekolah inklusif bagi anak dengan autisme. Pendekatan ini memberikan landasan untuk memahami bagaimana guru menyediakan alternatif media, aktivitas, dan cara anak

berpartisipasi dalam pembelajaran sehingga kebutuhan belajar yang berbeda dapat diakomodasi dalam satu lingkungan kelas.

Aspek lain yang tidak kalah penting adalah relasi guru–anak. Hubungan yang positif antara guru dan anak dapat mendukung keterlibatan, rasa aman, serta partisipasi anak selama proses pembelajaran. (Sanches-Ferreira & Gonçalves, 2022) menelaah tingkat keberterimaan dan kelayakan penerapan sejumlah strategi untuk memperkuat hubungan guru–anak di kelas prasekolah inklusif. Selain itu, (Chu & Yang, 2026) mengkaji efikasi guru prasekolah inklusif dalam melaksanakan pembelajaran yang responsif terhadap budaya. Kajian tersebut mengingatkan bahwa latar belakang keluarga dan budaya anak juga perlu dipertimbangkan dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, scaffolding, desain pembelajaran universal, dan relasi guru–anak dapat digunakan secara saling melengkapi untuk memahami bentuk dukungan yang diberikan guru, baik melalui pendampingan langsung, perancangan kegiatan yang aksesibel, maupun interaksi yang responsif terhadap kebutuhan dan karakteristik anak.

4. Kompetensi dan Kolaborasi Guru

Penerapan berbagai strategi pembelajaran tersebut membutuhkan kompetensi guru yang memadai. Kompetensi tidak hanya berkaitan dengan penguasaan metode pembelajaran, tetapi juga kemampuan mengenali karakteristik ABK, merencanakan penyesuaian kegiatan, memilih media yang sesuai, serta mengevaluasi perkembangan dan keterlibatan anak. (Faizin et al., 2025) menyusun tinjauan sistematis mengenai penguatan kompetensi guru PAUD untuk mendukung pendidikan inklusif. Sementara itu, (Wulan et al., 2026) membahas kompetensi guru PAUD dalam penyelenggaraan pembelajaran di kelas inklusi, dan (Pornama et al., 2026) mengevaluasi dampak materi inklusif dalam Platform Merdeka Mengajar (PMM) terhadap kompetensi praktik pembelajaran guru PAUD. Berbagai kajian tersebut memperlihatkan bahwa penguatan kompetensi merupakan salah satu aspek penting dalam membantu guru menghadapi keberagaman kebutuhan belajar anak.

Selain kompetensi individual, pelaksanaan pembelajaran inklusif juga membutuhkan kolaborasi dengan berbagai pihak. Guru tidak selalu dapat memenuhi seluruh kebutuhan belajar ABK secara mandiri, sehingga komunikasi dan kerja sama dengan orang tua, GPK, tenaga profesional, serta pihak sekolah menjadi bagian penting dalam mendukung perkembangan anak. (Olsson et al., 2025) mengkaji pembagian kerja dan kerja sama antarprofesi dalam mengidentifikasi serta menangani anak autis di PAUD. Pentingnya kolaborasi juga ditunjukkan dalam pelatihan bagi guru kelas dan GPK di TK Laboratorium Universitas Negeri Malang. Pelatihan tersebut meningkatkan rata-rata skor pemahaman peserta dari 62,69 pada pre-test menjadi 87,09 pada post-test (Susilawati et al., 2025).

Berdasarkan berbagai kajian tersebut, kompetensi dan kolaborasi merupakan dua aspek yang saling berkaitan dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif. Kompetensi membantu guru menentukan strategi yang sesuai dengan kebutuhan anak, sedangkan kolaborasi memungkinkan guru memperoleh informasi, dukungan, dan bantuan dari pihak lain. Kedua aspek ini menjadi relevan

untuk memahami bagaimana guru PAUD reguler menjalankan perannya, khususnya ketika menghadapi keterbatasan pengalaman, tenaga pendamping, dan sumber daya pendukung dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK.

5. Kerangka Analisis Penelitian

Berdasarkan konsep dan penelitian terdahulu yang telah diuraikan, penelitian ini menggunakan beberapa konsep sebagai landasan untuk menganalisis strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler. Konsep-konsep tersebut tidak diposisikan sebagai teori yang berdiri sendiri, tetapi digunakan secara saling melengkapi untuk membaca praktik guru berdasarkan empat fokus penelitian, yaitu mengenali kebutuhan anak, menyesuaikan kegiatan pembelajaran, membangun kerja sama dengan pihak lain, serta menghadapi hambatan dalam pelaksanaan pembelajaran.

Pertama, konsep observasi dan asesmen digunakan untuk menganalisis cara guru memperoleh informasi mengenai kebutuhan belajar anak sebagai dasar dalam menentukan strategi pembelajaran (Kriza et al., 2024; Susilawati et al., 2025). Kedua, pembelajaran berdiferensiasi digunakan untuk mengidentifikasi bentuk penyesuaian konten, proses, dan produk belajar, sedangkan scaffolding digunakan untuk memahami pemberian bantuan secara bertahap sesuai dengan kemampuan anak (Kriza et al., 2024; Zamkowska & Koczańska, 2025). Desain pembelajaran universal dan relasi guru–anak digunakan sebagai konsep pendukung untuk menganalisis aksesibilitas kegiatan pembelajaran serta kualitas interaksi guru dengan anak (Bethere, 2025; Sanches-Ferreira & Gonçalves, 2022).

Ketiga, konsep kolaborasi digunakan untuk menganalisis bentuk komunikasi dan kerja sama guru dengan GPK, orang tua, serta pihak lain yang terlibat dalam mendukung kebutuhan belajar ABK (Olsson et al., 2025; Susilawati et al., 2025). Keempat, konsep kompetensi dan kesiapan guru digunakan untuk memahami hambatan yang muncul dalam pelaksanaan pembelajaran serta upaya yang dilakukan guru untuk mengatasinya (Faizin et al., 2025; Faiqoh et al., 2025). Hubungan antara fokus penelitian, konsep yang digunakan, dan aspek yang dianalisis pada data penelitian disajikan dalam Tabel 1.

Tabel 1. Kerangka Analisis Strategi Guru dalam Mengakomodasi Kebutuhan Belajar ABK

No	**Fokus Penelitian**	**Konsep yang Digunakan**	**Hal yang Dibaca pada Data Guru (G1)**
1.	Mengenali kebutuhan anak	Asesmen dan observasi sebagai dasar diferensiasi (Kriza et al., 2024; Susilawati et al., 2025)	Sumber informasi guru tentang kebutuhan anak: laporan orang tua, asesmen awal, dan pengamatan perilaku
2.	Menyesuaikan kegiatan, media, dan lingkungan belajar	Pembelajaran berdiferensiasi (konten, proses, produk); scaffolding; desain pembelajaran	Perubahan tingkat kerumitan tugas, media, penataan kelas, bantuan guru, dan pelibatan teman sebaya

		universal; hubungan guru–anak	
3.	Bekerja sama dengan pihak lain	Kolaborasi guru dengan GPK, orang tua, dan sekolah (Kriza et al., 2024; Olsson et al., 2025; Susilawati et al., 2025)	Pihak yang disebut guru sebagai mitra dan bentuk kerja samanya
4.	Mengatasi hambatan	Kompetensi dan kesiapan guru; stres guru (Faizin et al., 2025; Faiqoh et al., 2025; Nur et al., 2023)	Kendala yang disebut guru dan siasat yang ditempuhnya

Kerangka analisis tersebut menjadi acuan dalam mengorganisasi dan menginterpretasikan temuan penelitian pada bagian hasil dan pembahasan. Setiap temuan dianalisis berdasarkan konsep yang relevan dengan fokus penelitian, kemudian dibandingkan dengan hasil penelitian terdahulu untuk melihat kesesuaian, perbedaan, maupun karakteristik praktik pembelajaran yang ditemukan di PAUD Pembina 7 Kota Ternate. Meskipun demikian, penggunaan konsep-konsep tersebut tidak dimaksudkan untuk memberikan label bahwa guru telah menerapkan suatu pendekatan secara formal. Mengingat data penelitian pada bagian ini bersumber dari keterangan satu orang guru (G1), kesesuaian antara praktik yang disampaikan guru dan konsep tertentu, seperti pembelajaran berdiferensiasi atau scaffolding, dipahami sebagai indikasi kesamaan karakteristik praktik. Oleh karena itu, interpretasi tersebut tetap memperhatikan keterbatasan sumber data dan tidak dimaknai sebagai bukti penerapan pendekatan secara utuh tanpa konfirmasi melalui observasi pembelajaran atau sumber data lainnya.

C. Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus. Pendekatan ini dipilih karena penelitian berfokus pada praktik guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus (ABK) pada konteks pembelajaran nyata di satuan PAUD reguler, bukan untuk mengukur pengaruh suatu perlakuan. Desain penelitian serupa digunakan oleh (Kriza et al., 2024; Hutabarat, 2026) dalam mengkaji strategi guru pada satuan pendidikan yang melayani ABK. Penelitian ini dilaksanakan di PAUD Pembina 7 Kota Ternate, Maluku Utara, pada tahun 2026.

Informan penelitian adalah seorang guru kelas Igo A di PAUD Pembina 7 Kota Ternate yang selanjutnya diberi kode G1. Kelas tersebut diampu oleh dua orang guru, tetapi wawancara dalam penelitian ini hanya dilakukan terhadap G1. Pemilihan G1 dilakukan secara purposif dengan mempertimbangkan keterlibatannya secara langsung dalam menangani ABK selama proses pembelajaran, sehingga dinilai

memiliki informasi yang relevan dengan keempat fokus penelitian. Pada tahap pengumpulan data, wawancara dengan guru kedua belum dapat dilaksanakan. Oleh karena itu, informasi yang diperoleh belum mencakup perspektif kedua guru yang mengampu kelas tersebut, dan kondisi ini dipertimbangkan sebagai salah satu keterbatasan penelitian.

Berdasarkan keterangan G1, terdapat dua anak berkebutuhan khusus di kelas Igo A yang mulai mengikuti pembelajaran di kelas tersebut sejak 1 Juli 2026. G1 menyebutkan bahwa satu anak mengalami ADHD, sedangkan anak lainnya mengalami hambatan bicara (*speech delay*). Dalam praktik pembelajaran, pendampingan guru lebih difokuskan pada anak yang mengalami hambatan bicara. Untuk menjaga kerahasiaan identitas anak, penelitian ini tidak mencantumkan nama maupun inisial kedua anak dan hanya menyebutkan kondisi sebagaimana dituturkan oleh informan. Penelitian ini juga tidak melakukan pemeriksaan terhadap dokumen asesmen ataupun diagnosis dari tenaga ahli. Dengan demikian, informasi mengenai kondisi kedua anak merupakan keterangan berdasarkan penuturan guru dan tidak dimaksudkan sebagai diagnosis yang telah diverifikasi secara klinis.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam dan dokumentasi. Wawancara dilaksanakan secara langsung di ruang kelas dengan menggunakan 13 pertanyaan terbuka yang disusun berdasarkan fokus penelitian. Pertanyaan tersebut mencakup cara guru mengenali kebutuhan anak, perencanaan pembelajaran, penataan kelas, penggunaan media, penyesuaian kegiatan dan tugas, bentuk pendampingan, penanganan perilaku, pelibatan teman sebaya, kerja sama dengan orang tua dan pihak lain, penilaian perkembangan anak, kendala yang dihadapi, jenis kebutuhan khusus anak, serta pelatihan yang pernah diikuti guru. Seluruh proses wawancara direkam dalam tiga berkas audio, kemudian ditranskripsikan ke dalam bentuk tertulis untuk memudahkan proses analisis. Sementara itu, dokumentasi berupa foto kegiatan wawancara di ruang kelas digunakan sebagai pelengkap dan bukti pelaksanaan pengumpulan data, sebagaimana ditampilkan pada Gambar 1 dan Gambar 2.

Data penelitian dianalisis melalui tiga tahap, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Pada tahap reduksi data, transkrip wawancara dibaca secara berulang untuk mengidentifikasi informasi yang relevan dengan fokus penelitian. Bagian-bagian jawaban yang berkaitan dengan strategi guru kemudian ditandai dan diberi kode sesuai dengan substansi informasi, seperti sumber informasi mengenai kebutuhan anak, tingkat kerumitan tugas, jenis media pembelajaran, pelibatan teman sebaya, bentuk komunikasi dengan orang tua, dan kendala yang dihadapi guru. Selanjutnya, kode-kode yang memiliki keterkaitan dikelompokkan ke dalam empat tema utama, yaitu (1) cara mengenali kebutuhan anak, (2) penyesuaian kegiatan, media, dan lingkungan belajar, (3) kerja sama dengan pihak lain, serta (4) hambatan dan upaya mengatasinya.

Pada tahap penyajian data, hasil pengelompokan tersebut disusun dalam bentuk uraian deskriptif yang dilengkapi dengan kutipan langsung dari jawaban G1. Setiap tema kemudian dianalisis menggunakan kerangka analisis penelitian sebagaimana disajikan pada Tabel 1. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan, yaitu menginterpretasikan temuan berdasarkan keempat tema penelitian dan membandingkannya dengan konsep teoretis serta hasil penelitian terdahulu yang

relevan pada bagian Pembahasan. Kutipan langsung dari informan disunting dari segi ejaan dan tanda baca tanpa mengubah makna pernyataan. Sementara itu, ungkapan dalam dialek setempat, seperti "torang" yang berarti "kami", tetap dipertahankan untuk menjaga keaslian konteks pernyataan informan.

Dalam penelitian ini, triangulasi melalui observasi langsung terhadap kegiatan pembelajaran maupun wawancara dengan informan tambahan belum dilaksanakan. Oleh karena itu, temuan penelitian terutama merepresentasikan pengalaman dan perspektif G1 mengenai strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di kelas Igo A. Keterbatasan tersebut menjadi pertimbangan dalam menafsirkan hasil penelitian, khususnya agar kesimpulan tidak digeneralisasikan sebagai gambaran keseluruhan praktik pembelajaran di TK Pembina 7 Kota Ternate.

D. Strategi Guru dalam Mengakomodasi Kebutuhan Belajar ABK di PAUD Reguler: Studi Kasus PAUD Pembina 7 Kota Ternate

Pembahasan ini menguraikan strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus (ABK) di PAUD Pembina 7 Kota Ternate berdasarkan empat fokus penelitian. Uraian diawali dengan gambaran kondisi kelas dan kebutuhan anak, kemudian membahas cara guru mengenali kebutuhan tersebut, melakukan penyesuaian pembelajaran, membangun kerja sama dengan pihak lain, serta menghadapi berbagai hambatan. Temuan penelitian selanjutnya dikaitkan dengan konsep teoretis dan hasil penelitian terdahulu untuk memahami praktik inklusi dalam konteks PAUD reguler. Perlu ditegaskan bahwa seluruh temuan dalam pembahasan ini bersumber dari wawancara dengan G1. Oleh karena itu, uraian mengenai praktik pembelajaran merepresentasikan pengalaman dan penuturan guru, bukan hasil pengamatan langsung terhadap aktivitas anak di kelas.

1. Gambaran Kelas dan Kebutuhan Anak

   Keberagaman kebutuhan belajar merupakan salah satu karakteristik yang perlu diperhatikan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Anak dalam satu kelas dapat menunjukkan kemampuan, perilaku, dan kebutuhan pendampingan yang berbeda. Kondisi tersebut menuntut guru untuk tidak hanya menggunakan satu cara pembelajaran, tetapi juga mempertimbangkan penyesuaian berdasarkan karakteristik masing-masing anak. Gambaran ini terlihat dalam penelitian (Hutabarat, 2026) di TK Kartika I-II Aceh Besar. Penelitian tersebut melaporkan adanya anak dengan ADHD yang mengalami kesulitan untuk duduk diam, anak dengan gangguan komunikasi yang cenderung diam ketika dipanggil, serta anak dengan Down syndrome yang menunjukkan perilaku keluar masuk kelas karena kebingungan. Kondisi tersebut dihadapi guru tanpa dukungan GPK.

   Situasi yang tidak jauh berbeda juga ditemukan dalam konteks penelitian di PAUD Pembina 7 Kota Ternate. Kelas yang menjadi lokasi penelitian adalah kelas Igo A, yang terdiri atas 15 anak dan diampu oleh dua orang guru tanpa GPK. Berdasarkan keterangan G1, terdapat dua anak berkebutuhan khusus di kelas tersebut, masing-masing dengan kondisi yang disebut sebagai ADHD dan hambatan bicara (*speech delay*). G1 menjelaskan bahwa pendampingan lebih banyak difokuskan pada anak yang mengalami hambatan bicara. Dalam kegiatan sehari-hari, G1 juga menceritakan adanya perilaku anak yang naik ke atas meja,

sulit diam di tempat, dan berputar-putar. Selain itu, pada awal mengikuti pembelajaran, terdapat anak yang belum mampu beradaptasi dengan baik, masih malu-malu, dan menunjukkan keterbatasan dalam berkomunikasi.

Gambaran tersebut memperlihatkan bahwa guru menghadapi kebutuhan belajar yang tidak sepenuhnya sama dalam satu lingkungan kelas. Kesamaan dengan penelitian (Hutabarat, 2026) terlihat pada adanya kebutuhan pendampingan terkait perilaku dan komunikasi anak. Meskipun demikian, konteks kedua penelitian memiliki perbedaan. Di PAUD Pembina 7 Kota Ternate, kelas Igo A terdiri atas 15 anak dengan dua guru tanpa GPK, sedangkan kebutuhan pendampingan yang disampaikan G1 terutama diarahkan pada perkembangan komunikasi anak. Perlu diperhatikan bahwa penyebutan kondisi ADHD dan hambatan bicara dalam penelitian ini didasarkan pada keterangan guru dan bukan hasil verifikasi diagnosis oleh tenaga ahli. Dengan demikian, gambaran tersebut digunakan untuk memahami konteks pendampingan yang dilakukan guru, bukan untuk menetapkan kondisi klinis anak.

2. Cara Guru Mengenali Kebutuhan Anak

Mengenali kebutuhan belajar merupakan langkah awal sebelum guru menentukan bentuk pendampingan dan penyesuaian pembelajaran. Guru perlu memperoleh informasi mengenai karakteristik anak, baik melalui komunikasi dengan orang tua maupun pengamatan terhadap perilaku dan respons anak selama mengikuti kegiatan di kelas. (Kriza et al., 2024) menunjukkan bahwa pengenalan kebutuhan peserta didik dalam pembelajaran inklusif dilakukan melalui observasi, asesmen diagnostik, dan komunikasi dengan GPK. Hal serupa juga ditekankan dalam pelatihan guru di TK Laboratorium Universitas Negeri Malang, bahwa penilaian terhadap kebutuhan peserta didik perlu dilakukan sebelum guru menentukan strategi pembelajaran (Susilawati et al., 2025). Selain itu, pemahaman dan persepsi guru terhadap keberadaan ABK turut memengaruhi cara mereka memberikan perhatian dan dukungan dalam proses pembelajaran (Rahmawati et al., 2023).

Dalam konteks penelitian ini, G1 menjelaskan bahwa informasi mengenai kebutuhan anak diperoleh melalui tiga sumber, yaitu laporan orang tua ketika pendaftaran, asesmen awal yang dikonfirmasi oleh orang tua, dan pengamatan langsung terhadap perilaku anak di kelas. Hal tersebut terlihat dalam pernyataan G1 berikut.

> "waktu mendaftar itu dari orang tua sudah melaporkan, sudah ada asesmen awal, dan sudah dikonfirmasi oleh orang tua bahwa anaknya berkebutuhan khusus, dalam hal ini speech delay."

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa orang tua menjadi sumber informasi awal bagi guru dalam mengenali kebutuhan anak. Informasi tersebut kemudian diperkuat melalui pengamatan selama anak mengikuti kegiatan pembelajaran. G1 menceritakan bahwa anak masih menunjukkan kesulitan beradaptasi, cenderung malu-malu, dan memiliki keterbatasan komunikasi. Dengan demikian, pengenalan kebutuhan anak tidak hanya didasarkan pada informasi saat pendaftaran, tetapi juga mempertimbangkan perilaku yang muncul dalam lingkungan kelas.

Praktik tersebut sejalan dengan (Kriza et al., 2024) yang menempatkan observasi dan asesmen sebagai dasar dalam merancang pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik. Kesamaan juga terlihat dengan (Susilawati et al., 2025), yang menekankan pentingnya penilaian kebutuhan sebelum guru menentukan strategi pembelajaran. Namun, terdapat perbedaan dalam proses identifikasinya. Dalam keterangan G1, informasi awal lebih banyak diperoleh dari orang tua dan asesmen saat pendaftaran, kemudian diperkuat melalui pengamatan sehari-hari. G1 tidak menyebutkan adanya asesmen lanjutan menggunakan instrumen tertentu atau konsultasi langsung dengan tenaga ahli.

Temuan ini memperlihatkan bahwa komunikasi antara guru dan orang tua memiliki peran penting dalam memberikan gambaran awal mengenai kebutuhan belajar anak. Meskipun demikian, informasi dari orang tua dan pengamatan guru tetap perlu ditindaklanjuti secara berkala agar penyesuaian pembelajaran tidak hanya didasarkan pada kondisi anak ketika pertama kali masuk sekolah. Dalam konteks kelas reguler tanpa GPK, pengamatan yang dilakukan secara berkelanjutan dapat membantu guru mengenali perkembangan kemampuan, respons, dan kebutuhan pendampingan anak dari waktu ke waktu.

3. Penyesuaian Kegiatan, Media, dan Dukungan di Kelas

Setelah mengenali kebutuhan anak, tantangan berikutnya adalah menentukan bentuk pembelajaran yang dapat mengakomodasi perbedaan kemampuan dalam satu kelas. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan melalui pemilihan materi, variasi kegiatan, penggunaan media, maupun pemberian bantuan selama proses pembelajaran. (Kriza et al., 2024) menjelaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi dapat dilakukan melalui penyesuaian konten, proses, dan produk belajar. Dalam praktiknya, guru dapat memberikan materi sesuai tingkat kemampuan, menggunakan variasi aktivitas seperti kelompok kecil dan praktik langsung, serta menyediakan tugas dengan tingkat kesulitan yang berbeda. Penyesuaian juga dapat diperkuat melalui penggunaan alat peraga dan permainan edukatif.

Gambaran penerapan yang lebih konkret ditemukan dalam penelitian (Hutabarat, 2026). Guru menggunakan kartu kata bergambar bertema "Diriku" dengan bentuk pendampingan yang berbeda untuk setiap anak. Anak dengan ADHD diberikan aktivitas yang melibatkan gerak dan visual, anak dengan gangguan komunikasi diberikan waktu lebih untuk menunjuk gambar sebagai jawaban, sedangkan anak dengan Down syndrome mendapatkan pendampingan verbal menggunakan kalimat sederhana dan konsisten. Contoh tersebut memperlihatkan bahwa satu media pembelajaran dapat digunakan melalui cara yang berbeda sesuai dengan kebutuhan anak. Sementara itu, (Zamkowska & Koczańska, 2025) menempatkan *scaffolding* sebagai salah satu strategi penting dalam kegiatan bermain, yaitu pemberian bantuan yang disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan anak.

Dalam penelitian ini, G1 menyampaikan bahwa perencanaan pembelajaran pada dasarnya masih "disama-ratakan" untuk seluruh anak. Namun, dalam pelaksanaannya, guru lebih sering memberikan perhatian kepada anak yang mengalami kesulitan dan mengarahkan mereka untuk meningkatkan komunikasi

serta penguasaan kosakata. Salah satu bentuk penyesuaian yang disebutkan G1 adalah pengurangan tingkat kerumitan tugas. Anak lainnya diberikan kegiatan yang lebih sulit sesuai kemampuan, sedangkan tugas untuk anak berkebutuhan khusus dibuat sedikit lebih sederhana. G1 juga menjelaskan bahwa ruang kelas ditata semenarik dan senyaman mungkin dengan menyediakan ragam kegiatan bermain agar anak tertarik mengikuti pembelajaran.

Penyesuaian juga dilakukan melalui pemanfaatan media pembelajaran. G1 menyebutkan penggunaan barang bekas untuk membuat media, seperti kartu huruf dari kardus dan penutup botol. Selain itu, guru menyediakan perangkat ajar yang dianggap menarik dan mudah dipahami oleh anak. Penggunaan bahan sederhana tersebut menunjukkan adanya upaya guru memanfaatkan sumber daya yang tersedia untuk mendukung kegiatan pembelajaran. Dalam konteks PAUD, media konkret seperti kartu huruf dan benda yang dapat dipegang dapat memberikan pengalaman belajar secara visual dan langsung. Akan tetapi, G1 tidak menjelaskan secara terperinci bagaimana setiap media digunakan dalam kegiatan pembelajaran. Oleh karena itu, fungsi dan efektivitas masing-masing media belum dapat dipastikan hanya berdasarkan keterangan wawancara.

Selain media, perhatian guru terhadap perkembangan bahasa juga terlihat dari bentuk pendampingan yang disampaikan G1. Guru mengaku sering mengucapkan berbagai kosakata kepada anak dan memutar tayangan video yang berkaitan dengan literasi. Pengulangan kata dan komunikasi secara langsung menjadi bagian dari upaya guru untuk mendorong anak lebih banyak berinteraksi. Hal ini relevan dengan kebutuhan pendampingan anak yang mengalami hambatan bicara sebagaimana disampaikan G1. Media visual dan kegiatan yang melibatkan komunikasi dapat memberikan kesempatan kepada anak untuk mengenali kata serta merespons informasi melalui cara yang sesuai dengan kemampuannya. Praktik tersebut memiliki kemiripan dengan penggunaan kartu bergambar dalam penelitian (Hutabarat, 2026), meskipun bentuk kegiatan dan prosedur penerapannya tidak sepenuhnya sama.

Pendampingan guru juga dilakukan ketika anak menunjukkan perilaku yang membutuhkan perhatian. G1 menjelaskan bahwa ketika anak naik ke atas meja atau sulit duduk dengan tenang, guru mendekati anak, memegang tangannya, mengarahkannya untuk duduk, dan tetap mengajak anak berkomunikasi. Keterangan tersebut menunjukkan bahwa guru menggunakan pendekatan langsung untuk mengarahkan perilaku anak sekaligus mempertahankan interaksi selama kegiatan berlangsung. Dalam perspektif *scaffolding*, bentuk pendampingan ini dapat dipahami sebagai pemberian bantuan langsung ketika anak mengalami kesulitan mengikuti kegiatan. Namun, kualitas dan kesesuaian bentuk bantuan tersebut dengan kebutuhan anak tetap perlu dilihat melalui pengamatan langsung terhadap interaksi guru dan anak.

Strategi lainnya adalah melibatkan anak berkebutuhan khusus dalam kelompok bersama teman-temannya. Menurut G1, pelibatan tersebut dilakukan untuk membangun rasa percaya diri dan kemampuan bersosialisasi. Interaksi ketika bermain juga memberikan kesempatan kepada anak untuk berkomunikasi dan mengenal kosakata baru. Upaya ini menunjukkan bahwa teman sebaya dapat

menjadi bagian dari lingkungan belajar yang mendukung keterlibatan anak. Hal tersebut sejalan dengan perhatian (Zamkowska & Koczańska, 2025) terhadap pemberian dukungan dalam kegiatan bermain serta kajian (Sanches-Ferreira & Gonçalves, 2022) mengenai strategi penguatan hubungan guru–anak dalam kelas prasekolah inklusif.

Dalam hal penilaian, G1 menyatakan bahwa perkembangan anak tidak disamakan dengan capaian anak lainnya, melainkan disesuaikan dengan kemampuan dan tahapan perkembangan masing-masing. Pernyataan ini menunjukkan adanya perhatian terhadap perbedaan capaian belajar anak. Jika dikaitkan dengan pembelajaran berdiferensiasi, penilaian yang mempertimbangkan kemampuan individual merupakan bagian penting agar perkembangan anak tidak hanya diukur berdasarkan standar capaian yang sama tanpa memperhatikan titik awal kemampuannya.

Jika dibandingkan dengan penelitian terdahulu, strategi yang disampaikan G1 memiliki beberapa kesamaan dengan pembelajaran berdiferensiasi, terutama dalam penyesuaian tingkat kesulitan tugas dan penilaian berdasarkan kemampuan anak (Kriza et al., 2024). Penggunaan media konkret dan pendampingan verbal juga memiliki kemiripan dengan praktik yang dilaporkan (Hutabarat, 2026). Sementara itu, pemberian bantuan secara langsung dan pelibatan teman sebaya dapat dibaca melalui konsep *scaffolding* (Zamkowska & Koczańska, 2025). Meskipun demikian, G1 secara jelas menyatakan bahwa pembelajaran masih "disama-ratakan". Artinya, penyesuaian yang dilakukan belum sepenuhnya dirancang sebagai pembelajaran berdiferensiasi secara sistematis, tetapi lebih banyak diwujudkan melalui pendekatan personal ketika guru berinteraksi dengan anak. Dengan demikian, strategi guru di kelas Igo A lebih tepat dipahami sebagai bentuk penyesuaian praktis dalam pembelajaran sehari-hari, bukan sebagai penerapan formal suatu model pembelajaran tertentu.

4. Kerja Sama dengan Pendamping, Orang Tua, dan Sekolah

Pelaksanaan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran, tetapi juga membutuhkan dukungan dari lingkungan sekolah dan keluarga. Guru perlu membangun komunikasi dengan orang tua untuk memperoleh informasi mengenai perkembangan anak, sekaligus menyampaikan pengalaman dan kebutuhan pendampingan yang ditemukan selama kegiatan di sekolah. (Kriza et al., 2024) menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran berdiferensiasi didukung oleh komunikasi antara guru, GPK, orang tua, dan pihak sekolah. Sementara itu, (Susilawati et al., 2025) menemukan bahwa pembagian peran antara guru kelas dan GPK masih menjadi persoalan dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di TK Laboratorium Universitas Negeri Malang. (Olsson et al., 2025) juga menyoroti pentingnya pembagian kerja dan kerja sama antarprofesi dalam mengidentifikasi serta menangani anak autis di lingkungan PAUD.

Dalam penelitian ini, G1 menyebutkan bahwa orang tua merupakan mitra utama dalam mendukung kebutuhan belajar anak. Bentuk komunikasi yang dilakukan antara lain mengirimkan video dan foto kegiatan atau hasil belajar anak di kelas kepada orang tua. Di sisi lain, orang tua membawa anak untuk menjalani

terapi dengan dokter. G1 menjelaskan bahwa terdapat komunikasi antara guru dan orang tua, serta antara orang tua dan dokter yang menangani anak. Pola tersebut memperlihatkan adanya hubungan komunikasi antara lingkungan sekolah dan keluarga dalam mendukung penanganan kebutuhan anak.

Meskipun demikian, kerja sama tersebut belum sepenuhnya menggambarkan kolaborasi langsung antara guru dan tenaga profesional. Berdasarkan keterangan G1, informasi mengenai terapi diperoleh melalui orang tua, bukan melalui komunikasi langsung antara guru dan dokter yang menangani anak. Dengan demikian, orang tua berperan sebagai penghubung informasi antara sekolah dan tenaga profesional. Pola komunikasi seperti ini tetap memberikan ruang bagi guru untuk mengetahui perkembangan anak, tetapi pertukaran informasi secara langsung dengan tenaga ahli belum tergambar dalam penelitian ini.

Kondisi kelas yang tidak memiliki GPK juga menjadi hal penting dalam memahami pembagian tanggung jawab guru. G1 menjelaskan bahwa kelas Igo A diampu oleh dua orang guru dan seluruh kegiatan pembelajaran, termasuk pendampingan terhadap ABK, ditangani oleh keduanya. Namun, G1 tidak menguraikan secara terperinci pembagian tugas di antara kedua guru tersebut, misalnya mengenai siapa yang memberikan pendampingan langsung kepada ABK ketika kegiatan berlangsung atau siapa yang bertanggung jawab dalam menjalin komunikasi dengan orang tua. Demikian pula, dukungan kepala sekolah dalam bentuk kebijakan, penyediaan sarana, atau pendampingan khusus tidak dijelaskan secara rinci dalam wawancara. G1 hanya menyebutkan bahwa guru pernah mengikuti pelatihan terkait penanganan ABK.

Jika dibandingkan dengan penelitian (Kriza et al., 2024), komunikasi guru dengan orang tua dalam penelitian ini menunjukkan kesamaan, tetapi dukungan GPK dan keterlibatan pihak sekolah belum tergambar secara jelas. Sementara itu, kondisi di PAUD Pembina 7 Kota Ternate berbeda dengan TK Laboratorium Universitas Negeri Malang yang telah memiliki GPK, meskipun masih menghadapi persoalan pembagian tanggung jawab antara guru kelas dan pendamping khusus (Susilawati et al., 2025). Di kelas Igo A, tanggung jawab pendampingan berada pada dua guru kelas tanpa dukungan GPK. Temuan ini memperlihatkan bahwa keberadaan komunikasi dengan orang tua merupakan salah satu bentuk dukungan yang telah dilakukan, tetapi masih terdapat ruang untuk memperkuat koordinasi antara guru, sekolah, keluarga, dan tenaga profesional. Pembagian peran yang lebih jelas juga diperlukan agar pendampingan terhadap ABK tidak hanya bergantung pada inisiatif masing-masing guru.

5. Hambatan dan Cara Guru Menghadapinya

Keterbatasan kompetensi dan pengalaman merupakan salah satu tantangan yang dapat memengaruhi pelaksanaan pembelajaran inklusif. Guru dituntut memahami karakteristik anak, memilih strategi yang sesuai, serta menyesuaikan pembelajaran ketika menghadapi kebutuhan yang berbeda. Namun, tuntutan tersebut tidak selalu diikuti oleh pengalaman dan pelatihan yang memadai. (Kriza et al., 2024) mengidentifikasi beberapa kendala dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi, antara lain keterbatasan waktu persiapan,

minimnya pelatihan, jumlah siswa yang besar, serta kesulitan membagi perhatian antara anak reguler dan ABK. (Nur et al., 2023) juga menyoroti persoalan stres yang dialami guru PAUD ketika menangani peserta didik berkebutuhan khusus. Sementara itu, (Lundqvist, 2026) merangkum berbagai tantangan yang dirasakan tenaga pendidik prasekolah dalam mewujudkan pendidikan inklusif.

Kesiapan guru dalam menghadapi tantangan tersebut juga berkaitan dengan latar belakang dan pengalaman profesional. (Faiqoh et al., 2025) menunjukkan adanya perbedaan kesiapan guru berdasarkan usia, pengalaman kerja, dan pendidikan. (Faizin et al., 2025) menempatkan penguatan kompetensi guru PAUD sebagai bagian penting dalam mendukung pendidikan inklusif, sedangkan (Pornama et al., 2026) mengkaji kontribusi materi inklusif dalam Platform Merdeka Mengajar terhadap kompetensi praktik pembelajaran guru PAUD.

Dalam penelitian ini, G1 secara terbuka menyampaikan bahwa pengalaman dalam menangani ABK secara spesifik masih terbatas. Hal tersebut terlihat dalam pernyataannya:

> "torang [kami] tidak terlalu punya pengalaman dalam hal menangani yang lebih spesifik."

Keterbatasan pengalaman tersebut menjadi salah satu kendala ketika guru harus menentukan bentuk pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan anak. Untuk mengatasi hal tersebut, G1 menyampaikan bahwa guru mencari informasi melalui internet dan melakukan penelusuran mengenai cara memperlakukan anak sesuai dengan kebutuhannya. Selain itu, G1 juga pernah mengikuti pelatihan mengenai penanganan ABK. Dengan demikian, upaya yang dilakukan guru untuk mengatasi keterbatasan pengalaman tidak hanya mengandalkan pengetahuan yang telah dimiliki, tetapi juga melalui pencarian informasi dan pelatihan.

Temuan ini memperlihatkan bahwa kemauan guru untuk mencari informasi menjadi salah satu bentuk inisiatif dalam menghadapi keterbatasan kompetensi. Namun, informasi yang diperoleh melalui internet dan pelatihan tetap perlu diikuti dengan pendampingan serta kesempatan untuk mempraktikkan pengetahuan tersebut dalam kegiatan pembelajaran. Hal ini penting karena penanganan ABK membutuhkan pemahaman yang tidak hanya bersifat umum, tetapi juga mempertimbangkan karakteristik dan kebutuhan masing-masing anak.

Jika dibandingkan dengan penelitian (Kriza et al., 2024), terdapat perbedaan pada jenis hambatan yang secara langsung disampaikan oleh informan. G1 lebih menekankan keterbatasan pengalaman dalam menangani ABK secara spesifik dan tidak menyebutkan keterbatasan waktu, jumlah siswa, atau minimnya pelatihan sebagai kendala utama. Meskipun demikian, pengalaman G1 menunjukkan bahwa pernah mengikuti pelatihan belum tentu membuat guru merasa sepenuhnya siap menghadapi berbagai kebutuhan anak. Temuan ini sejalan dengan perhatian (Faiqoh et al., 2025) terhadap pentingnya pengalaman dan latar belakang pendidikan dalam kesiapan guru. Oleh karena itu, pelatihan yang berkelanjutan, pendampingan profesional, dan dukungan dari sekolah tetap diperlukan agar guru memiliki pemahaman yang lebih kuat dalam menentukan strategi pembelajaran.

6. Makna Temuan bagi Praktik Pendidikan Inklusif di PAUD Reguler

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di kelas Igo A lebih banyak diwujudkan melalui pendekatan personal dan penyesuaian langsung selama proses pembelajaran. Guru berupaya mengenali kebutuhan anak melalui informasi dari orang tua dan pengamatan di kelas, kemudian memberikan pendampingan melalui komunikasi, pengurangan tingkat kesulitan tugas, penggunaan media sederhana, serta pelibatan anak dalam kelompok teman sebaya. Strategi tersebut memperlihatkan adanya upaya guru untuk tetap memberikan kesempatan belajar kepada anak berkebutuhan khusus meskipun kelas tidak memiliki GPK dan pengalaman khusus guru masih terbatas.

Perhatian terhadap komunikasi menjadi salah satu ciri yang cukup menonjol dalam praktik yang disampaikan G1. Pengulangan kosakata, penggunaan tayangan video literasi, dan interaksi langsung dengan anak menunjukkan bahwa guru memberikan perhatian pada kebutuhan perkembangan bahasa. Sementara itu, pengurangan tingkat kerumitan tugas dan penilaian berdasarkan kemampuan individual memperlihatkan adanya upaya menyesuaikan tuntutan pembelajaran dengan kemampuan anak. Pelibatan anak dalam kelompok teman sebaya juga membuka kesempatan untuk berinteraksi dan berkomunikasi dalam situasi bermain. Akan tetapi, manfaat dari berbagai strategi tersebut belum dapat dipastikan sebagai peningkatan perkembangan anak karena penelitian ini tidak melakukan pengukuran perkembangan maupun observasi langsung terhadap proses pembelajaran. Sebagai pembanding, (Hutabarat, 2026) melaporkan peningkatan partisipasi dan penguasaan kosakata melalui penerapan strategi yang dirancang selama empat minggu. Hasil tersebut tidak dapat langsung disamakan dengan penelitian ini karena prosedur dan pengukuran hasilnya berbeda.

Hal lain yang menarik adalah pernyataan G1 bahwa pembelajaran masih "disama-ratakan", sementara penyesuaian lebih sering dilakukan ketika guru menemukan anak yang membutuhkan perhatian khusus. Kondisi ini menunjukkan adanya perbedaan antara perencanaan pembelajaran dan pelaksanaan pendampingan. Penyesuaian memang telah dilakukan, tetapi belum sepenuhnya menjadi bagian dari rancangan pembelajaran sejak awal. Guru lebih banyak mengandalkan pengamatan dan respons langsung ketika anak mengalami kesulitan. Pola seperti ini dapat dipahami dalam konteks kelas reguler tanpa GPK, terutama ketika guru masih memiliki pengalaman terbatas dalam menangani kebutuhan belajar ABK. Namun, penyesuaian yang hanya bergantung pada respons spontan berpotensi membuat pendampingan kurang konsisten, khususnya ketika guru juga harus memperhatikan kebutuhan 13 anak lainnya.

Dalam kondisi tersebut, perencanaan kegiatan dengan beberapa alternatif tingkat kesulitan dapat menjadi salah satu pilihan untuk membantu guru mengelola keberagaman kemampuan anak. Guru dapat menyiapkan media yang sama dengan cara penggunaan atau tingkat tantangan yang berbeda, sehingga anak tetap dapat terlibat dalam kegiatan bersama tanpa harus memperoleh perlakuan pembelajaran yang sepenuhnya terpisah. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi yang dibahas (Kriza et al., 2024) dan praktik

penggunaan media dengan bentuk pendampingan berbeda yang dilaporkan (Hutabarat, 2026). Dengan demikian, penyesuaian tidak harus selalu dilakukan melalui penyusunan kegiatan yang berbeda untuk setiap anak, tetapi dapat dimulai dengan menyediakan pilihan dan bantuan sesuai kemampuan masing-masing.

Dari sisi pengelolaan sekolah, temuan penelitian ini juga menunjukkan pentingnya pembagian tanggung jawab yang jelas antara dua guru kelas. Keduanya menangani seluruh proses pembelajaran tanpa dukungan GPK, tetapi pembagian tugas dalam memberikan pendampingan khusus belum tergambar secara terperinci. Selain itu, komunikasi dengan tenaga profesional masih diperantarai oleh orang tua. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa penguatan pendidikan inklusif tidak cukup hanya mengandalkan inisiatif guru di dalam kelas. Sekolah juga perlu memberikan dukungan melalui koordinasi antarguru, penguatan komunikasi dengan keluarga, serta kesempatan mengikuti pelatihan dan pendampingan yang berkelanjutan.

Dengan demikian, pengalaman di kelas Igo A memberikan gambaran bahwa praktik pendidikan inklusif di PAUD reguler dapat mulai dibangun melalui langkah-langkah sederhana yang dilakukan guru dalam kegiatan sehari-hari. Namun, keberlanjutan dan kualitas praktik tersebut tetap membutuhkan dukungan yang lebih terencana. Kemampuan guru dalam mengenali kebutuhan anak perlu diikuti dengan penyesuaian pembelajaran yang konsisten, komunikasi yang baik dengan orang tua, serta dukungan kelembagaan yang memungkinkan guru menjalankan perannya secara optimal.

7. Rekomendasi Praktis bagi Guru PAUD Reguler

Berdasarkan temuan penelitian dan kajian literatur, terdapat beberapa rekomendasi praktis yang dapat dipertimbangkan oleh guru PAUD reguler dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK. Rekomendasi berikut merupakan implikasi dari hasil penelitian dan bukan intervensi yang telah diuji efektivitasnya dalam penelitian ini.

a. Mengenali kebutuhan anak sebelum merancang pembelajaran. Guru perlu mengumpulkan informasi dari orang tua, memperhatikan perilaku anak, serta mencatat perkembangan dan respons anak selama mengikuti kegiatan. Informasi tersebut dapat menjadi dasar dalam menentukan bentuk pendampingan dan penyesuaian pembelajaran (Kriza et al., 2024).
b. Menyediakan variasi media dan cara belajar. Penggunaan gambar, benda konkret, permainan, dan aktivitas gerak dapat memberikan alternatif bagi anak untuk memahami materi. Anak yang belum mampu menyampaikan jawaban secara verbal, misalnya, dapat diberikan kesempatan untuk menunjuk gambar atau memilih benda sebagai bentuk respons (Hutabarat, 2026).
c. Memberikan bantuan sesuai kebutuhan anak. Guru dapat memberikan contoh, petunjuk, atau pendampingan langsung ketika anak mengalami kesulitan, kemudian memberikan kesempatan kepada anak untuk mencoba secara mandiri. Pemberian bantuan secara bertahap ini sejalan dengan konsep *scaffolding* dalam pembelajaran inklusif (Zamkowska & Koczańska, 2025).

d. Membangun hubungan yang positif dengan anak. Guru perlu menciptakan interaksi yang hangat melalui sapaan, komunikasi, dan perhatian terhadap respons anak. Hubungan yang baik dapat menjadi dasar bagi terciptanya rasa aman dan keterlibatan anak dalam kegiatan pembelajaran (Sanches-Ferreira & Gonçalves, 2022).
e. Memperjelas pembagian tugas antarpendidik. Guru kelas dan GPK, apabila tersedia, perlu memiliki kesepakatan mengenai pembagian tanggung jawab dalam merencanakan kegiatan, mendampingi anak, dan mengevaluasi perkembangan. Kejelasan peran dapat membantu mencegah seluruh tanggung jawab pendampingan dibebankan kepada satu pihak (Olsson et al., 2025; Susilawati et al., 2025).
f. Mengembangkan kompetensi melalui pelatihan dan pendampingan. Guru perlu memanfaatkan pelatihan, sumber belajar, dan diskusi dengan rekan sejawat untuk memperluas pemahaman mengenai karakteristik serta kebutuhan ABK. Dukungan sekolah juga diperlukan agar penguatan kompetensi dapat berlangsung secara berkelanjutan (Faizin et al., 2025; Nur et al., 2023).
g. Memanfaatkan bahan sederhana sebagai media pembelajaran. Pengalaman G1 dalam membuat kartu huruf dari kardus dan penutup botol menunjukkan bahwa media pembelajaran dapat dikembangkan dari bahan yang tersedia di lingkungan sekitar. Penggunaan media tersebut tetap perlu disesuaikan dengan tujuan kegiatan dan kemampuan anak.
h. Menjaga komunikasi dengan orang tua. Guru dapat menyampaikan perkembangan dan aktivitas anak melalui foto, video, atau komunikasi langsung secara berkala. Informasi dari sekolah dan keluarga dapat saling melengkapi dalam memahami kebutuhan anak serta menentukan bentuk pendampingan yang sesuai.
i. Memberikan kesempatan berinteraksi dengan teman sebaya. Anak berkebutuhan khusus perlu dilibatkan dalam kegiatan bermain dan kelompok bersama teman-temannya dengan memperhatikan kenyamanan serta kemampuan masing-masing. Interaksi tersebut dapat menjadi kesempatan bagi anak untuk berkomunikasi, belajar bersosialisasi, dan membangun rasa percaya diri.

8. Keterbatasan Penelitian dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam memahami hasilnya. Pertama, penelitian hanya dilakukan di satu satuan pendidikan dengan melibatkan satu informan, yaitu G1 dari dua guru yang mengampu kelas Igo A. Dengan demikian, temuan belum mencakup perspektif guru kedua maupun pihak lain yang terlibat dalam pendampingan ABK. Kedua, pengumpulan data dilakukan melalui wawancara dan dokumentasi tanpa observasi langsung terhadap kegiatan pembelajaran. Akibatnya, gambaran mengenai strategi guru, termasuk pernyataan bahwa pembelajaran masih "disama-ratakan", sepenuhnya didasarkan pada penuturan informan dan belum dapat dikonfirmasi melalui pengamatan kelas.

Ketiga, informasi mengenai kondisi kedua anak juga bersumber dari keterangan guru tanpa pemeriksaan dokumen asesmen atau diagnosis dari tenaga

ahli. Oleh karena itu, penyebutan ADHD dan hambatan bicara dalam penelitian ini perlu dipahami sebagai informasi yang disampaikan oleh informan, bukan sebagai hasil penetapan kondisi klinis oleh peneliti. Keempat, informasi mengenai pembagian tugas antara kedua guru, dukungan kepala sekolah, serta komunikasi langsung dengan tenaga profesional belum tergali secara mendalam.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya dapat melibatkan lebih dari satu informan, termasuk guru kelas lainnya, kepala sekolah, orang tua, dan tenaga profesional yang mendampingi anak. Penggunaan observasi langsung juga diperlukan untuk memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai interaksi guru dan anak, penggunaan media, penyesuaian kegiatan, serta pelaksanaan pendampingan selama pembelajaran. Selain itu, penelitian dengan pendekatan campuran dapat dipertimbangkan apabila tujuan penelitian diarahkan untuk mengukur perubahan partisipasi atau perkembangan kemampuan anak setelah penerapan strategi tertentu, sebagaimana arah pengembangan penelitian yang disarankan (Kriza et al., 2024). Dengan cakupan data yang lebih beragam, penelitian berikutnya diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler.

E. Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa strategi guru dalam mengakomodasi kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus (ABK) di PAUD Pembina 7 Kota Ternate mencakup empat aspek utama, yaitu mengenali kebutuhan anak, menyesuaikan kegiatan dan media pembelajaran, membangun kerja sama dengan pihak lain, serta mengatasi hambatan dalam proses pembelajaran. Guru mengenali kebutuhan anak melalui informasi dari orang tua, asesmen awal saat pendaftaran, dan pengamatan terhadap perilaku anak di kelas. Dalam pelaksanaannya, pembelajaran masih dirancang secara umum untuk seluruh anak, tetapi guru melakukan penyesuaian melalui pendekatan personal, seperti memperbanyak komunikasi dan pengenalan kosakata, mengurangi tingkat kerumitan tugas, menggunakan media sederhana dari barang bekas dan tayangan video literasi, serta melibatkan anak dalam kegiatan bersama teman sebaya. Kerja sama terutama dilakukan dengan orang tua melalui komunikasi mengenai aktivitas dan hasil belajar anak, sementara koordinasi dengan dokter yang menangani terapi dilakukan melalui orang tua. Adapun hambatan utama yang dihadapi guru adalah keterbatasan pengalaman dalam menangani ABK secara spesifik. Kondisi tersebut diupayakan melalui pencarian informasi secara mandiri dan keikutsertaan dalam pelatihan.

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa pengakomodasian kebutuhan belajar ABK di PAUD reguler tidak selalu diwujudkan melalui program pembelajaran yang terpisah, tetapi dapat dimulai dari penyesuaian sederhana dalam kegiatan sehari-hari. Meskipun demikian, pendekatan personal yang dilakukan guru masih perlu dikembangkan menjadi perencanaan pembelajaran yang lebih sistematis dan berkelanjutan. Dalam kondisi kelas tanpa guru pendamping khusus (GPK), keberhasilan pendampingan juga membutuhkan pembagian tugas yang jelas antara

guru, komunikasi yang lebih terarah dengan orang tua dan tenaga profesional, serta dukungan sekolah dalam penguatan kompetensi pendidik.

Berdasarkan temuan tersebut, guru disarankan untuk melakukan pengamatan secara berkelanjutan, menyediakan variasi media dan kegiatan yang sesuai dengan kemampuan anak, serta membangun komunikasi yang konsisten dengan orang tua dan pihak terkait. Sekolah juga perlu mendukung guru melalui perencanaan bersama, pembagian tanggung jawab yang jelas, dan pelatihan yang berkelanjutan. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan lebih banyak informan dan satuan PAUD serta menggunakan observasi langsung agar praktik pembelajaran dan bentuk pendampingan terhadap ABK dapat dikaji secara lebih mendalam. Dengan demikian, penyelenggaraan pendidikan inklusif di PAUD reguler tidak hanya bergantung pada inisiatif individual guru, tetapi juga pada kesiapan dan dukungan lingkungan sekolah dalam menciptakan pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan setiap anak.

DAFTAR PUSTAKA

Bethere, D. (2025). Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy. *Education Sciences, 15*(6), 1–20. https://doi.org/10.3390/educsci15060638

Bryant, J. P. (2018). A Phenomenological Study of Preschool Teachers' Experiences and Perspectives on Inclusion Practices. *Cogent Education, 5*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005

Chu, W. C. S., & Yang, Y. W. T. (2026). Culturally Responsive Teaching Efficacy of Teachers at Inclusive Preschools in Taiwan. *Early Childhood Education Journal, 54*, 823–835. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01882-2

Faiqoh, A. N., Junaidi, A. R., Ummah, U. S., Hastuti, W. D., & Novianti, R. (2025). Kesiapan Guru Inklusi Berdasarkan Usia, Pengalaman Kerja, dan Pendidikan: Studi di PAUD X Kabupaten Malang. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 9*(6), 2559–2571. https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i6.7012

Faizin, I., Kurniawati, Y., & Pranoto, S. (2025). Penguatan Kompetensi Guru PAUD dalam Mendukung Pendidikan Inklusif: Tinjauan Sistematis Literatur. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini, 7*(2), 361–376. https://doi.org/10.35473/ijec.v7i2.4142

Hutabarat, I. (2026). Menemukan Bahasa Anak dalam Pelukan Gambar dan Kata (Studi pada Anak Berkebutuhan Khusus di PAUD Reguler). *BAHTERA: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra, 25*(1), 22–27. https://doi.org/10.21009/bahtera.251.03

Kriza, Y., Sudarti, & Diana. (2024). Peran Guru dalam Menerapkan Strategi Pembelajaran Berdiferensiasi pada Sekolah Inklusi. *Jurnal Administrasi Pendidikan Indonesia, 15*(2), 78–87. https://doi.org/10.23887/jurnal_ap.v15i2.5672

Lundqvist, J. (2026). How Early Childhood Inclusion Can Be Achieved: Literature Reviews Which Address the Perceived Challenges of Preschool Staff. *Scandinavian Journal of Educational Research, 70*(4), 844–861. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2516441

Nur, M., Seri, N., & Surya, H. (2023). Coping Stress Guru PAUD di Sekolah Reguler yang Menangani Peserta Didik Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 7*(6), 6730–6740. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5466

Olsson, I., Slewa, R. A., & Olsson, I. (2025). Labour Division and Inclusion: Perspectives of Early Childhood Education Staff on Interprofessional Collaboration When Identifying and Working with Autistic Children. *European Journal of Special Needs Education, 40*(3), 557–570. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400773

Pamuji, P., Khotimah, N., & Mahmudah, S. (2023). Pengalaman Pendidik TK Reguler Mengajar Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 7*(6), 8049–8060. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.2666

Pornama, S. W., Jati, M. A., & Chamidah, A. N. (2026). Evaluasi Dampak Materi Inklusif PMM terhadap Kompetensi Praktik Pembelajaran Guru PAUD. *Jurnal Pendidikan dan Teknologi Indonesia (JPTI), 6*(1), 84–94. https://doi.org/10.52436/1.jpti.1255

Rahmawati, et al. (2023). Persepsi Guru terhadap Eksistensi Anak Berkebutuhan Khusus di PAUD Inklusi. *PAUD Teratai, 12*(1), 1–6.

Sanches-Ferreira, M., & Gonçalves, J. L. (2022). Building Inclusive Preschool Classrooms: How Desirable and Feasible Is a Set of Strategies That Facilitate Teacher-Child Relationships? *Frontiers in Education, 7*, 1–26. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822

Susilawati, S. Y., Ediyanto, Hastuti, W. D., Irvan, M., Viorella, N., & Earlyarini, R. P. (2025). Pelatihan Kompetensi Guru dalam Kolaborasi sebagai Wujud Pembelajaran Berdiferensiasi bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif. *JURPIKAT (Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat), 6*(3), 1263–1274. https://doi.org/10.37339/jurpikat.v6i3.1948

Then, D., & Floth, A. (2025). Mindsets for Preschool Inclusion: Preschool Teachers' Perspectives on Disability in Early Childhood Education. *Education Sciences, 15*(9), Article 1261. https://doi.org/10.3390/educsci15091261

Wulan, S. R. A. (2026). Strategi Guru dalam Menerapkan Pendidikan Inklusif Berbasis Sekolah Ramah Anak. *Aulad: Journal on Early Childhood, 8*(1), 1236–1246. https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1365

Wulan, S. R. A., & Damsir, D. (2026). Kompetensi Guru PAUD pada Kelas Inklusi di TK Setara. *Arus Jurnal Psikologi dan Pendidikan (AJPP), 5*(2), 1488–1494. https://doi.org/10.57250/ajpp.v5i2.2597

Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool Teacher's Awareness, Attitudes and Challenges Towards Inclusive Early Childhood Education: A Qualitative Study. *Cogent Education, 7*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560

Zamkowska, A., & Koczańska, M. (2025). Scaffolding Strategies in the Play of Preschool Children with Special Educational Needs: A Systematic Review of Inclusive Practice Research. *International Journal of Special Education, 40*(2), 145–160. https://doi.org/10.52291/ijse.2025.40.28