



Peran Guru Paud dalam Menciptakan Lingkungan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus

Tiara Septia Utami^{1✉}, Ayu Aprilia Pangestu Putri², Lailatul Badriyah³, Nur Rafizah⁴

Bimbingan dan Konseling, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Mulawarman, Samarinda, Indonesia^(1,3,4)

Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Mulawarman, Samarinda, Indonesia⁽²⁾

DOI: [10.31004/aulad.v8i3.1376](https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1376)

✉ Corresponding author:

tiarasptia@gmail.com

Article Info	Abstrak
<p>Kata kunci: Guru PAUD; Pendidikan Inklusif; Anak berkebutuhan khusus; Strategi pembelajaran</p>	<p>Pendidikan inklusif di jenjang PAUD menuntut keterlibatan aktif guru dalam membangun lingkungan belajar yang ramah bagi seluruh anak, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan peran guru PAUD dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Pendekatan penelitian yang digunakan adalah kualitatif deskriptif melalui wawancara dan observasi terhadap guru di lembaga PAUD inklusif. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa guru berperan dalam menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan anak, membangun interaksi sosial positif, serta menjalin kolaborasi dengan orang tua dan tenaga pendukung. Penelitian ini juga menemukan adanya faktor pendukung serta hambatan yang memengaruhi pelaksanaan peran guru dalam mewujudkan lingkungan inklusif di PAUD.</p>
<p>Keywords: Inclusive education; Early childhood teacher; Children with special needs; Learning strategies; Case study</p>	<p>Abstract</p> <p>Inclusive education in early childhood requires teachers to play an active role in developing a learning environment that embraces all children, including those with special needs. This study aims to describe the roles of early childhood education (ECE) teachers in creating an inclusive learning atmosphere. A descriptive qualitative approach was used, involving interviews and observations of teachers in an inclusive ECE institution. The findings show that teachers contribute by adapting learning activities to meet individual needs, fostering positive social interactions, and collaborating with parents and support personnel. The study also identifies supporting and inhibiting factors that affect how teachers implement their roles in establishing an inclusive environment in early childhood education.</p>

1. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif bagi anak-anak menunjukkan peningkatan signifikan pada beberapa tahun terakhir. Hal tersebut berbanding lurus dengan perwujudan dari keadilan dan kesetaraan dari komitmen sistem pendidikan di Indonesia, khususnya bagi anak berkebutuhan khusus. Komitmen tersebut merupakan upaya untuk mewujudkan hak pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan yang harus diberikan pemerintah (Khayati et al., 2020). Pemerintah telah mengeluarkan berbagai kebijakan untuk mendukung penyelenggaraan pendidikan inklusif, salah satunya adalah Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Tahun 2007. Dalam pedoman tersebut, dinyatakan bahwa guru pembimbing khusus di sekolah inklusif idealnya adalah pendidik yang memiliki latar belakang pendidikan luar biasa atau telah mengikuti pelatihan khusus di bidang pendidikan anak berkebutuhan khusus. Namun, penerapan kebijakan ini masih menghadapi berbagai tantangan di lapangan, khususnya di lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD).

Pembentukan dasar perkembangan anak sangat dipengaruhi oleh pendidikan yang diperoleh mereka sejak masih dini sehingga PAUD memiliki peran penting, baik dari aspek kognitif, sosial, emosional, maupun motorik. Bagi anak berkebutuhan khusus (ABK), fase ini menjadi titik awal yang menentukan keberhasilan mereka dalam mengikuti proses pendidikan selanjutnya. Implementasi pendidikan inklusif di tingkat PAUD memberikan peluang bagi anak berkebutuhan khusus untuk merasakan interaksi serta belajar seperti anak pada umumnya dengan dukungan, penerimaan, dan bebas dari diskriminasi. Namun demikian, pelaksanaan pendidikan inklusif di PAUD tidak semudah diucapkan. Masih banyak lembaga PAUD di Indonesia, terutama yang berada di wilayah non-perkotaan atau dengan sumber daya terbatas, belum memiliki layanan konseling khusus maupun guru dengan kompetensi pendidikan luar biasa (Kurnia et al., 2024).

Anak yang memiliki gangguan dan hambatan dalam pertumbuhan dan perkembangannya dari kriteria normal dapat diartikan sebagai anak berkebutuhan khusus. Karakteristik tersebut dapat berupa hambatan intelektual, motorik, fisik, perilaku, kesulitan dalam belajar dan berkomunikasi, penyakit kronis, atau bahkan lebih dari satu karakteristik yang disebutkan. Berdasarkan perbedaan dengan kriteria anak normal, diperlukannya penyesuaian dalam hal pembelajaran atau yang disebut dengan pendidikan khusus (*special education*). Oleh karena itu, strategi sangat diperlukan dalam melaksanakan proses pembelajaran anak berkebutuhan khusus. Persiapan pembelajaran harus dilakukan oleh pendidik di sekolah dengan mempertimbangkan kondisi mereka, sehingga interaksi dengan lingkungan sekitar dapat terjalin (Hanifah et al., 2021).

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang memberi kesempatan individu dengan kebutuhan khusus untuk belajar bersama-sama (Baun et al., 2024, p. 137). Hambatan atau gangguan pada aspek fisik, intelektual, sosial, perilaku, dan emosional harus diperhatikan dalam penerimaan siswa mulai dari pengajar, fasilitator, hingga pendamping perkembangan sosial dan emosional anak. Dalam situasi ini, guru PAUD dituntut untuk menjalankan berbagai peran tambahan, mulai dari pengajar, fasilitator, hingga pendamping perkembangan sosial dan emosional anak. Studi oleh Pradana dan Rahman (2021) menunjukkan bahwa kurangnya pemahaman guru terhadap karakteristik ABK dapat menghambat proses pembelajaran yang efektif. Kondisi ini diperparah dengan minimnya pelatihan lanjutan serta kurangnya akses pada pendampingan profesional dari luar institusi pendidikan (Pradana & Rahman, 2023).

Peran guru PAUD sangat penting bagi keberhasilan peserta didiknya. Hal ini disebabkan karena guru bukan hanya sumber pengetahuan, tetapi juga berperan sebagai motivator dan fasilitator. Kualitas pendidikan dapat diukur melalui kemampuan guru (Layli et al., 2024). Meskipun demikian, beberapa guru menunjukkan inisiatif dan strategi adaptif dalam menghadapi tantangan ini. Penelitian oleh (Madjid et al., 2024.) di TKIT Ummul Mu'minin Makassar, misalnya, mengungkapkan bahwa guru menggunakan pendekatan personalisasi pembelajaran dan penguatan positif untuk mendukung ABK meskipun tanpa dukungan konseling profesional (Madjid et al., 2024). Hal ini menunjukkan bahwa peran guru PAUD sebagai agen perubahan sangat penting, terutama dalam membentuk lingkungan yang responsif terhadap keberagaman anak.

Berbagai penelitian sebelumnya telah membahas pentingnya peran guru dalam mendukung pendidikan inklusif, namun fokus dan konteks kajian tersebut berbeda dengan penelitian ini. Analisis terdahulu mengenai peran guru di lingkungan taman kanak-kanak inklusif umumnya menyoroti aspek manajerial dan dukungan kelembagaan yang berpengaruh terhadap efektivitas pembelajaran (Silaban & Damanik, 2025). Sebaliknya, penelitian ini menelaah secara mendalam bagaimana guru PAUD menjalankan perannya dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. Fokusnya tidak hanya pada aspek kebijakan dan dukungan kelembagaan, tetapi juga pada bentuk-bentuk peran guru, cara menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan individual anak, serta bagaimana guru membangun interaksi sosial yang positif di dalam kelas untuk mendukung keberhasilan pendidikan inklusif.

Kajian mengenai peran guru sekolah dasar dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus menekankan pada penyesuaian kurikulum dan penerapan metode pembelajaran yang terstruktur (Julvianti et al., 2025). Penelitian tersebut menggambarkan dinamika pembelajaran pada siswa yang memiliki kemampuan komunikasi lebih matang. Penelitian ini memperluas pemahaman tersebut ke ranah pendidikan anak usia dini, di mana guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pendamping emosional yang berperan penting dalam membangun suasana belajar yang aman, menyenangkan, dan inklusif. Dalam konteks ini, strategi guru PAUD seperti kegiatan

bermain yang bermakna, pemberian penguatan positif, serta komunikasi interpersonal yang hangat menjadi bagian dari upaya nyata dalam menciptakan lingkungan belajar inklusif.

Empati dan toleransi diakui sebagai unsur penting dalam pendidikan karakter di sekolah inklusi, di mana guru memiliki peran utama dalam membentuk nilai moral peserta didik (Fayza et al., 2024). Meskipun penelitian sebelumnya telah membahas nilai-nilai tersebut, sebagian besar belum menyoroti bagaimana guru menghadapi tantangan perilaku dan komunikasi pada anak usia dini. Penelitian ini memperluas perspektif tersebut dengan menunjukkan bagaimana guru PAUD membantu anak berkebutuhan khusus mengenali dan mengekspresikan emosinya secara positif, menumbuhkan empati antar peserta didik, serta menciptakan interaksi sosial yang harmonis di lingkungan belajar.

Pendekatan pendidikan inklusif yang berlandaskan konsep sekolah ramah anak telah banyak dikaji dengan menekankan pentingnya dukungan kebijakan dan sistem sekolah yang inklusif (Beridanissa et al., 2025). Kajian tersebut menyoroti kerja sama antarwarga sekolah dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung. Namun, penelitian ini menghadirkan konteks yang berbeda dengan menyoroti inisiatif individu guru yang secara mandiri mengembangkan strategi pembelajaran untuk mewujudkan lingkungan inklusif, meskipun tanpa dukungan struktural formal. Temuan penelitian ini menekankan refleksi profesional guru dalam mengatasi keterbatasan sumber daya melalui kreativitas, kepekaan, dan improvisasi dalam praktik pembelajaran.

Model pembelajaran pendidikan agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus telah diterapkan secara sistematis di sekolah luar biasa dengan menggunakan kurikulum yang disesuaikan (Syaipudin & Luthfi, 2024). Pendekatan tersebut menggambarkan bentuk pendidikan khusus yang formal dan terstruktur. Sebaliknya, penelitian ini menawarkan pandangan berbeda dengan menjelaskan praktik pembelajaran di lembaga PAUD inklusif, di mana guru menunjukkan fleksibilitas, spontanitas, dan kemampuan menyesuaikan kegiatan belajar dengan kebutuhan individual anak. Pendekatan ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif di PAUD lebih ditentukan oleh kepekaan, kreativitas, dan empati guru dibandingkan penerapan kurikulum secara kaku.

Keunikan penelitian ini terletak pada analisis mendalam terhadap praktik guru PAUD dalam menciptakan lingkungan belajar inklusif di sekolah yang beroperasi tanpa dukungan profesional. Fokus penelitian diarahkan pada strategi sosial dan emosional yang digunakan guru untuk membantu anak berkebutuhan khusus beradaptasi dalam lingkungan belajar, serta pada faktor-faktor yang mendukung dan menghambat pelaksanaannya. Melalui pendekatan studi kasus, penelitian ini memberikan pemahaman mikro dan naratif tentang pengalaman guru dalam menghadapi keterbatasan sumber daya. Secara keseluruhan, temuan penelitian ini memperkaya kajian pendidikan inklusif dengan memberikan kontribusi kontekstual, humanis, dan aplikatif mengenai peran guru sebagai agen utama dalam mewujudkan lingkungan belajar yang inklusif bagi anak usia dini.

Salah satu kasus yang menarik adalah pengalaman seorang anak berkebutuhan khusus bernama C di sebuah taman kanak-kanak. C memiliki riwayat keterlambatan bicara, kesulitan memahami perintah, dan perilaku tantrum yang intens. Ia menempuh pendidikan di sebuah TK yang tidak memiliki layanan konseling khusus maupun guru pendidikan luar biasa. Meskipun begitu, perkembangan C dalam dua tahun terakhir menunjukkan kemajuan yang signifikan, baik dalam aspek komunikasi, sosial, maupun perilaku. Perkembangan tersebut tidak terlepas dari peran aktif guru dalam menyesuaikan pembelajaran, membangun interaksi sosial yang positif, dan memberikan dukungan emosional yang konsisten.

Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan peran guru PAUD dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. Hasil penelitian diharapkan menunjukkan secara mendalam bagaimana guru PAUD menjalankan perannya dalam mewujudkan lingkungan inklusif, meliputi bentuk-bentuk peran yang dilakukan, cara guru menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan anak, upaya guru dalam membangun interaksi sosial positif antar siswa, serta faktor pendukung dan hambatan yang ditemukan selama proses tersebut.

2. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan untuk memahami secara mendalam proses, strategi, dan peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di lembaga pendidikan anak usia dini yang belum memiliki layanan konseling khusus, termasuk bagaimana guru menyesuaikan pembelajaran, membangun interaksi sosial positif antar siswa, serta menghadapi faktor pendukung dan penghambat dalam praktiknya. Studi kasus deskriptif memberikan kesempatan bagi peneliti untuk menelusuri penerapan praktik pendidikan inklusif dalam konteks nyata, sehingga hasilnya dapat menggambarkan kondisi sebenarnya di lingkungan belajar. Pendekatan ini juga memberikan fleksibilitas dalam mengkaji interaksi sosial, emosional, dan pedagogis yang tidak dapat dijelaskan melalui angka, sehingga sesuai dengan tujuan penelitian ini.

Data yang dikumpulkan terdiri atas data primer dan sekunder. Data primer diperoleh melalui observasi langsung di kelas, wawancara mendalam dengan guru, kepala sekolah, serta orang tua anak berkebutuhan khusus, dan dokumentasi kegiatan harian di sekolah. Data sekunder mencakup dokumen pendukung seperti catatan perkembangan anak, rencana pelaksanaan pembelajaran harian (RPPH), kebijakan sekolah terkait inklusi, serta foto

kegiatan pembelajaran yang relevan. Kombinasi kedua jenis data ini bertujuan untuk memberikan gambaran yang utuh serta memperkuat validitas hasil penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Dalam observasi partisipatif, peneliti terlibat langsung dalam kegiatan kelas untuk mencatat perilaku guru dan anak, cara guru menyesuaikan aktivitas pembelajaran dengan kebutuhan individual anak, serta bentuk interaksi sosial positif yang muncul antar peserta didik selama proses belajar. Wawancara semi-terstruktur digunakan untuk menggali pengalaman guru dalam menerapkan strategi pembelajaran inklusif, bentuk dukungan yang diberikan, serta tantangan yang dihadapi. Teknik dokumentasi digunakan untuk mengumpulkan bukti pendukung seperti foto, catatan sekolah, dan dokumen administratif yang memperkuat hasil penelitian.

Instrumen penelitian terdiri atas lembar observasi dan pedoman wawancara. Lembar observasi memuat indikator mengenai bentuk-bentuk peran guru PAUD dalam mendukung pembelajaran inklusif, termasuk respons terhadap kebutuhan anak (metode pengajaran, dukungan emosional, dan penguatan positif), strategi dalam membangun interaksi sosial positif antar siswa, penyesuaian kegiatan belajar (fleksibilitas dan variasi metode), serta keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran. Pedoman wawancara disusun berdasarkan tema utama, seperti peran guru dalam pembelajaran inklusif, strategi pendampingan bagi anak berkebutuhan khusus, serta bentuk kerja sama antara guru dan orang tua.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui tiga tahap utama: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan verifikasi, dengan fokus pada identifikasi pola peran guru, strategi pembelajaran yang digunakan, dinamika interaksi sosial antar siswa, serta faktor pendukung dan penghambat yang muncul selama proses pembelajaran. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi dan menyederhanakan data mentah menjadi informasi yang relevan dengan fokus penelitian. Data yang telah direduksi kemudian disajikan dalam bentuk narasi deskriptif dan matriks tematik untuk memperjelas hubungan antarvariabel yang ditemukan. Tahap akhir adalah penarikan kesimpulan yang dilakukan secara berkelanjutan selama proses analisis, disertai verifikasi dari berbagai sumber data untuk memastikan keabsahan hasil penelitian.

Proses penelitian dimulai dengan mengidentifikasi permasalahan terkait praktik pendidikan inklusif di lembaga PAUD yang belum memiliki layanan konseling. Peneliti kemudian menentukan lokasi dan subjek penelitian secara purposif, melibatkan guru, kepala sekolah, dan orang tua anak berkebutuhan khusus. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian direduksi serta dianalisis secara tematik untuk menemukan pola peran guru, bentuk strategi pembelajaran adaptif, interaksi sosial positif antar siswa, serta faktor-faktor pendukung dan penghambat dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Hasil penelitian menggambarkan peran guru PAUD dalam mendukung perkembangan anak berkebutuhan khusus melalui praktik pembelajaran yang adaptif dan empatik.

Sasaran penelitian adalah satu lembaga PAUD di wilayah Samarinda, Kalimantan Timur yang secara konsisten menerima anak berkebutuhan khusus selama empat tahun terakhir meskipun tidak memiliki tenaga konseling atau pendidikan khusus. Fokus utama studi kasus adalah seorang anak berkebutuhan khusus bernama C yang telah menempuh pendidikan di lembaga tersebut selama dua tahun. Partisipan penelitian meliputi ibu C yang memberikan informasi mengenai perkembangan anak di rumah dan riwayat perilaku sebelum masuk sekolah, guru kelas yang mendampingi C pada tahun kedua dan mengamati perubahan perilaku serta adaptasi di kelas, guru pendamping pada tahun pertama yang mendampingi saat perilaku C masih tidak kondusif, dan kepala sekolah yang menjelaskan kebijakan serta pendekatan umum sekolah terhadap pendidikan inklusif. Dari sisi etika penelitian, partisipasi dilakukan secara sukarela dengan persetujuan tertulis dari orang tua C dan izin resmi dari pihak lembaga penyelenggara PAUD. Semua data yang diperoleh dijaga kerahasiaannya dan digunakan untuk kepentingan akademis.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga metode utama untuk mendalami dukungan pendidikan inklusif bagi C. Yaitu, Wawancara Mendalam Terstruktur, Observasi Partisipatif, dan Dokumentasi Pendukung supaya bisa mengkaji secara komprehensif dan menyeluruh.

Instrumen utama yang digunakan adalah lembar dalam observasi dan juga pedoman wawancara yang telah disusun berdasarkan literatur tentang pendidikan inklusif di PAUD serta indikator perkembangan anak anaberkebutuhan khusus. Instrumen tersebut diuji validitasnya melalui *face validity* dengan cara didiskusikan bersama dua ahli pendidikan anak usia dini dan satu dosen pendidikan khusus. Umpan balik dari proses validasi digunakan untuk menyempurnakan redaksi dan urutan pertanyaan wawancara agar lebih kontekstual.

Analisis data menggunakan pendekatan analisis tematik (*thematic analysis*), yaitu metode untuk mengidentifikasi, menganalisis, dan melaporkan pola atau tema dalam data kualitatif (Farman et al., 2025). Analisis dilakukan untuk menemukan tema-tema yang berkaitan dengan bentuk peran guru, strategi adaptif pembelajaran, interaksi sosial anak, serta faktor pendukung dan penghambat. Validitas data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode yang melibatkan observasi, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumen.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendekatan pendidikan inklusif pada dasarnya dipandang sebagai salah satu cara yang paling efektif untuk meningkatkan kemampuan sosial anak, baik anak berkebutuhan khusus maupun anak reguler. Melalui pendekatan

ini, tercipta ruang interaksi yang lebih sehat, di mana kebersamaan, sikap saling memahami, serta penerimaan satu sama lain dapat tumbuh secara alami (Yunaini, 2021). Dalam praktik penyelenggaraannya, pendidikan inklusif berangkat dari prinsip bahwa setiap peserta didik memiliki karakteristik, potensi, dan keterampilan yang berbeda-beda. Oleh karena itu, setiap variasi yang ada perlu direspons dengan bijaksana, misalnya dengan menyediakan kesempatan belajar yang adil dan setara tanpa ada diskriminasi ataupun pengecualian (Haryono et al., 2015). Jika dikaitkan dengan pendidikan anak usia dini, peran guru dalam lingkungan inklusif menjadi sangat krusial. Guru bukan hanya berfungsi sebagai fasilitator pembelajaran, tetapi juga sebagai figur pendamping yang memahami kebutuhan emosional, sosial, maupun akademik setiap anak. Hal ini semakin terasa penting ketika lembaga PAUD tidak memiliki dukungan memadai berupa konselor atau guru pendamping khusus yang secara formal bertugas menangani anak berkebutuhan khusus (Dewi Kartini et al., 2023). Dari hasil wawancara dengan empat informan utama, yaitu orang tua C, guru kelas C saat ini, guru pendamping di tahun pertama, serta kepala sekolah, terlihat jelas bahwa guru di TK tersebut memiliki peran sentral dalam mendampingi perkembangan C melalui penerapan strategi pembelajaran yang adaptif, interaksi sosial yang suportif, serta pembentukan lingkungan belajar yang aman dan inklusif.

Meskipun tidak memperoleh pelatihan profesional secara khusus ataupun dukungan dari layanan konseling terstruktur, para guru tetap menunjukkan dedikasi yang luar biasa. Mereka menampilkan komitmen tinggi, sikap empati yang tulus, serta kreativitas dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak. Upaya ini mencerminkan bahwa pendidikan inklusif sejatinya dapat berjalan efektif bukan hanya karena adanya kebijakan atau fasilitas, tetapi juga karena adanya kepekaan, kesungguhan, dan kesediaan guru untuk beradaptasi dengan kondisi nyata di lapangan. Faktor pendukung utama dalam konteks ini adalah kolaborasi yang terbentuk antara guru, orang tua, dan kepala sekolah yang saling memberikan dukungan terhadap proses belajar anak. Dengan cara itulah iklim belajar yang kondusif, ramah, dan mendukung tumbuh kembang anak berkebutuhan khusus dapat terwujud secara nyata di lingkungan sekolah.

Kemajuan Komunikasi dan Regulasi Emosi

C, yang kini berada di tahun kedua sekolahnya, telah melalui perjalanan perkembangan yang penuh dengan tantangan sekaligus perubahan signifikan. Pada tahun pertamanya, berbagai hambatan muncul, mulai dari tantrum yang sulit dikendalikan, keterlambatan dalam berbicara, hingga ketidakmampuan memahami instruksi sederhana dari guru maupun orang tuanya. Kondisi ini membuat proses adaptasi C dengan lingkungan sekolah baru terasa begitu berat. Menurut penuturan orang tuanya, C bahkan sempat hilang dari rumah karena dorongan rasa ingin tahu yang tidak diimbangi dengan kemampuan komunikasi yang memadai, memperlihatkan betapa kompleksnya hambatan yang ia alami dalam berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya.

Situasi tersebut sesungguhnya mencerminkan realitas umum yang sering dihadapi oleh anak berkebutuhan khusus. Banyak anak dalam kategori ini mengalami kesulitan serupa, terutama dalam hal pengendalian emosi, kemampuan berbahasa, serta keterampilan memahami aturan atau perintah. Tantangan komunikasi yang dialami membuat mereka sulit mengekspresikan keinginan, sehingga tidak jarang memicu perilaku tantrum sebagai bentuk frustrasi. Keterlambatan dalam penguasaan bahasa juga menghambat kemampuan mereka untuk membangun relasi sosial yang sehat, karena interaksi dengan teman sebaya sering kali bergantung pada komunikasi verbal (Fitria et al., 2024). Namun, seiring berjalannya waktu dan dengan dukungan yang tepat dari guru, C mulai menunjukkan kemajuan yang signifikan. Meskipun di tahun pertama masih sering tantrum, kini ia telah mampu berbicara dengan lebih baik dan memiliki kosakata yang lebih banyak. C juga mulai memahami perintah dari orang tuanya, yang merupakan langkah besar dalam perkembangan komunikasinya. Perubahan ini menunjukkan bahwa dengan pendekatan yang tepat, anak berkebutuhan khusus dapat mengalami perkembangan yang positif, sejalan dengan penelitian yang menunjukkan bahwa intervensi dini dan dukungan yang konsisten dapat membantu anak-anak ini mencapai potensi mereka (Madjid et al., 2024).

Perjalanan perubahan perilaku C tidak terjadi secara linier, melainkan penuh dinamika yang membutuhkan ketelatenan dari lingkungan sekitarnya, khususnya guru dan keluarga. Di awal tahun kedua, C sempat mengalami regresi perilaku ketika lingkungan kelas berubah karena ada pergantian guru kelas. Ia kembali menunjukkan kecemasan saat ditinggal orang tuanya dan menolak berinteraksi dengan teman sebaya. Namun guru baru menunjukkan kepekaan dalam menanggapi perubahan ini, dengan memberi waktu adaptasi yang lebih longgar dan tetap mempertahankan rutinitas yang dikenal C. Ini menunjukkan pentingnya kontinuitas dalam pendekatan dan pengenalan lingkungan bagi ABK. Perubahan juga terlihat dari cara C mengelola emosi. Jika sebelumnya ia akan menangis keras atau melempar benda ketika merasa frustrasi, kini ia mulai menunjukkan usaha untuk menenangkan diri, seperti mencari pelukan guru atau menarik tangan teman untuk mengalihkan perhatian. Strategi penanganan emosi yang berkembang secara bertahap ini merupakan hasil dari pembiasaan dan dukungan emosional yang diberikan oleh guru secara konsisten. Guru tidak sekadar menghentikan perilaku tantrum, tetapi membantu C mengenali emosi dan menyalurkannya secara lebih adaptif merupakan tahap awal dalam pengembangan kecerdasan emosional. Perilaku sosial C juga mengalami peningkatan yang semakin jelas dari waktu ke waktu. Jika pada awalnya ia hanya mampu duduk diam sambil memperhatikan teman-temannya tanpa berani ikut serta, kini ia sudah mulai mampu berpartisipasi dalam berbagai aktivitas kelompok sederhana, seperti menyusun balok,

bernyanyi bersama, hingga mengikuti permainan yang melibatkan kerja sama dengan anak-anak lain. Perubahan ini menunjukkan adanya perkembangan dalam keterampilan sosial dasar, di mana C mulai berani keluar dari zona pasif menuju keterlibatan aktif. Transformasi dari pengamat pasif menjadi peserta aktif menandakan bahwa rasa percaya diri C mulai terbentuk, sekaligus menjadi indikasi bahwa ia mampu menyesuaikan diri dengan dinamika sosial di lingkungannya.

Proses ini juga memperlihatkan adanya kemajuan dalam pengendalian emosi dan komunikasi. Jika sebelumnya C cenderung menghindari interaksi (Gambar 1), kini ia sudah mampu mengekspresikan keinginannya untuk ikut serta, meskipun masih sederhana (Gambar 2). Kemampuan ini penting karena menunjukkan bahwa C mulai mengembangkan komunikasi ekspresif yang menjadi dasar dalam membangun hubungan sosial. Keterlibatan anak berkebutuhan khusus dalam permainan kelompok dapat meningkatkan perkembangan komunikasi interpersonal serta memperbaiki regulasi emosi mereka, karena aktivitas bermain memberi ruang bagi anak untuk belajar berbagi peran, menunggu giliran, dan menghargai aturan main Bersama (Badriyah et al., 2025).

Selain itu, peningkatan perilaku sosial C juga dapat dipandang sebagai bukti kemampuannya beradaptasi dengan lingkungan sebayanya. Ia mulai menunjukkan keberanian untuk melakukan kontak sosial sederhana, seperti tersenyum, mengangguk, atau mengikuti gerakan teman ketika bernyanyi. Penerimaan sosial dari teman sebaya berkontribusi besar dalam membentuk rasa percaya diri anak berkebutuhan khusus, sehingga mereka lebih mudah terlibat dalam kegiatan kolektif. Dalam kasus C, keterlibatan dalam permainan sederhana menjadi titik awal baginya untuk merasakan pengalaman positif dalam interaksi sosial, yang kemudian memperkuat motivasi untuk terus berpartisipasi. Perkembangan ini juga dapat dilihat dari aspek emosional. Jika sebelumnya C cenderung mudah merasa cemas atau menunjukkan perilaku tantrum saat berada di tengah keramaian, kini ia mampu menahan diri lebih lama dan memilih cara yang lebih adaptif untuk mengekspresikan ketidaknyamanannya. Misalnya, ketika merasa gugup, ia lebih memilih menjauh pada teman atau mencari aktivitas yang membuatnya tenang, dibandingkan langsung menunjukkan reaksi negatif. Perubahan ini merupakan bagian dari pembelajaran regulasi emosi merupakan indikator penting dalam perkembangan anak berkebutuhan khusus, karena keterampilan sosial tidak dapat terlepas dari kemampuan mengelola emosi dalam situasi sosial (Badriyah et al., 2025). Gambaran perubahan perilaku C tersebut dapat dilihat pada foto berikut, yang menunjukkan momen ketika C awalnya memilih berada di luar kelas dan enggan untuk bergabung dengan teman-temannya, kemudian mulai bergabung setelah mendapatkan pendampingan dari guru.



Gambar 1. Anak Masih Enggan Untuk Berinteraksi



Gambar 2. Anak Mulai Berinteraksi Saat Didampingi

Di rumah, orang tua C juga melaporkan perubahan yang mencolok. Jika sebelumnya C sering mengamuk ketika rutinitas terganggu, kini ia lebih mudah diarahkan untuk mengikuti kegiatan harian seperti mandi, makan, atau tidur. Bahkan C mulai bisa menyampaikan keinginannya, misalnya minta makanan tertentu atau menunjukkan ketidaksukaannya terhadap suara keras. Ini mencerminkan peningkatan kemampuan komunikasi reseptif dan ekspresif, menjadi fondasi penting dalam mengurangi perilaku bermasalah pada anak berkebutuhan khusus. Peran guru di sekolah dalam memperkuat kemampuan komunikasi ini sangat krusial karena C mendapat banyak latihan dalam mencoba berinteraksi sosial yang beragam. Perubahan positif pada C juga menginspirasi guru lain di sekolah untuk lebih terbuka terhadap pendekatan inklusif. Mereka mulai berdiskusi dalam forum informal mengenai strategi yang berhasil diterapkan pada C dan mempertimbangkan penggunaannya untuk anak lain yang menunjukkan tanda-tanda kebutuhan khusus. Progres C bukan hanya menunjukkan hasil dari pendekatan individu yang tepat, tetapi juga menciptakan efek berantai dalam praktik pembelajaran di sekolah. Hal ini sejalan dengan semangat pendidikan inklusif yang tidak hanya berdampak pada individu ABK, tetapi juga pada budaya sekolah secara keseluruhan.

Peran Guru dalam Membangun Lingkungan Inklusif

Di tengah tantangan yang dihadapi C, peran guru di TK ini sangat krusial. Meskipun sekolah tersebut tidak memiliki layanan konseling khusus, guru-guru di sini telah berhasil menciptakan suasana yang mendukung perkembangan C. Mereka menunjukkan kesabaran dan kreativitas dalam menghadapi tantangan yang dihadapi C, serta berperan aktif sebagai fasilitator pembelajaran, mediator sosial, dan pendamping emosional dalam setiap aktivitas kelas. Tidak hanya berperan sebagai pengajar, peran guru membantu C beradaptasi dengan lingkungan sekolah. Hal ini sejalan dengan pernyataan bahwa guru harus mampu mengelola pembelajaran dengan baik untuk mendukung anak berkebutuhan khusus (Ndasi et al., 2023). Salah satu aspek penting dari peran guru adalah membangun kesadaran di antara teman-teman C. Guru berhasil menjelaskan kepada anak-anak lain tentang perbedaan yang dimiliki C, sehingga mereka dapat menerima dan memahami bahwa C adalah anak yang spesial. Dengan cara ini, interaksi sosial di antara mereka menjadi lebih positif, dan teman-teman C tidak merasa iri atau terganggu ketika C membutuhkan waktu lebih untuk menyelesaikan tugas atau ketika ia harus keluar dari kelas untuk makan. Penelitian menunjukkan bahwa lingkungan sosial yang inklusif dapat meningkatkan rasa percaya diri dan penerimaan anak berkebutuhan khusus (Rizkiana et al., 2023). guru PAUD berperan ganda sebagai pendidik sekaligus pembimbing sosial-emosional anak. Guru yang mampu mengenali perbedaan anak sejak dini dapat menciptakan lingkungan belajar yang adaptif. Hal ini sama dengan temuan penelitian ini, di mana guru C tidak hanya mengajarkan materi akademik, tetapi juga menjadi mediator dalam interaksi sosial dan pendamping dalam pengelolaan emosi (Halida et al., 2024). Bentuk pemahaman terhadap aturan yang ditunjukkan C dapat terlihat ketika ia memilih makan di luar kelas agar tidak mengganggu proses belajar teman-temannya, dan teman-teman pun menerima kebiasaan tersebut tanpa keberatan (Gambar 3).



Gambar 3. Anak Makan Di Luar Kelas

Pelaksanaan pendidikan inklusif ditekankan agar semua peserta didik dapat diterima tanpa adanya perlakuan diskriminatif, sehingga layanan pendidikan yang setara dapat diwujudkan (Hanifah et al., 2021). Guru PAUD dalam sekolah inklusif memiliki peran multidimensional. Dalam kasus C, guru memiliki peran sebagai mediator sosial, pendamping emosi, dan fasilitator komunikasi antara anak dengan lingkungan sekolah, yang secara langsung mendukung terbentuknya interaksi sosial positif antar peserta didik serta meningkatkan rasa penerimaan di dalam kelas. Meskipun tanpa dukungan dari konselor atau tenaga ahli pendidikan luar biasa, para guru di sekolah ini berhasil membangun ruang yang aman dan penuh penerimaan bagi C. Lingkungan ini dibentuk tidak hanya dari pendekatan pembelajaran yang fleksibel, tetapi juga melalui relasi interpersonal yang hangat dan tidak menghakimi. Pada lingkungan belajar yang inklusif, dukungan yang dibutuhkan oleh setiap peserta didik harus disediakan agar partisipasi aktif dalam proses pembelajaran dapat dilakukan (Afriyani, 2025). Salah satu kontribusi penting guru dalam proses inklusi adalah bagaimana mereka memediasi pemahaman teman-teman sekelas terhadap keberadaan dan perilaku C. Daripada memaksa keseragaman, guru justru mendorong pemahaman terhadap keberagaman. Mereka menjelaskan dengan bahasa sederhana bahwa C adalah anak yang “spesial” dan memiliki kebutuhan yang berbeda. Strategi ini secara tidak langsung menanamkan nilai toleransi dan empati sejak dini kepada anak-anak lain, yang menjadi pondasi penting dalam pembentukan budaya inklusif di lingkungan sekolah.

Penerimaan sosial yang diperoleh C dari teman-temannya juga tidak terjadi secara otomatis, melainkan hasil dari pendekatan edukatif yang terus-menerus dilakukan oleh guru. Anak-anak lain di kelas tidak menunjukkan sikap iri atau keberatan saat C harus keluar kelas lebih dulu untuk makan, atau ketika ia masih belum bisa mengikuti instruksi secara penuh. Penerimaan semacam ini sangat berpengaruh terhadap perkembangan emosional ABK karena mereka merasa diterima sebagai bagian dari komunitas. Penelitian menunjukkan bahwa penerimaan dari kelompok sebaya berkontribusi besar dalam pembentukan rasa percaya diri anak berkebutuhan khusus (Rizkiana et al., 2023). Selain membangun penerimaan sosial, guru juga menciptakan rutinitas harian yang terstruktur namun tetap fleksibel. Misalnya, ketika C belum bisa mengenakan seragam atau masuk ke kelas di tahun pertama, guru tidak memaksanya tetapi justru mendampingi dan membiarkannya mengeksplorasi bagian luar sekolah terlebih dahulu. Fleksibilitas ini bukan bentuk kelonggaran semata, melainkan strategi pedagogis untuk membangun rasa aman dalam diri anak. Seiring waktu, C mulai terbiasa dan kini telah mau memakai seragam dan memasuki kelas dengan lebih tenang. Apa yang dilakukan guru TK ini menunjukkan bahwa dengan pelatihan atau tanpa pelatihan formal sekalipun, nilai-nilai pedagogi inklusif tetap bisa diimplementasikan melalui empati, observasi yang cermat, serta komitmen untuk mendukung anak secara individual. Peran guru dalam membangun lingkungan inklusif tidak hanya ditentukan oleh latar belakang akademik, tetapi juga oleh sikap, sensitivitas, dan kreativitas dalam menciptakan pendekatan yang sesuai dengan kebutuhan anak.

Peran guru sangat erat kaitannya dengan keberhasilan anak berkebutuhan khusus dalam menyesuaikan diri dengan lingkungannya. Kasus C menunjukkan kemajuan pada aspek komunikasi, emosi, dan sosial berkat pendampingan guru yang sabar dan empatik. Hal ini sejalan dengan penelitian (Agustaria et al., 2025) yang menekankan peran guru sebagai fasilitator, kolaborator, dan motivator dalam mengembangkan kurikulum adaptif, yang juga tampak pada kemampuan guru menyesuaikan metode pembelajaran dengan kebutuhan individual C. Nilai ini tampak ketika guru menjelaskan kepada teman sebaya bahwa C adalah anak “spesial” yang membutuhkan dukungan, sehingga kelas menjadi ruang yang mendidik empati sejak dini.

Peran guru sebagai fasilitator memegang posisi krusial dalam pendidikan inklusif, khususnya untuk mendukung siswa seperti C yang memiliki kebutuhan khusus. Guru diharapkan memberikan bimbingan komprehensif yang mencakup tiga dimensi utama: pedagogis, psikologis, dan kognitif. Pendekatan ini memastikan proses belajar menjadi lebih adaptif dan efektif, membantu siswa mengatasi tantangan emosional serta intelektual (Wulandari et al., 2024). Dalam proses pembelajaran dan penanganan pada kasus C, terdapat banyak tantangan yang harus diselesaikan melalui perumusan pemecahan masalah. Untuk itu, perlu ditekankan nilai krusial terkait peran guru

dalam hal ini. Untuk memecahkan permasalahan, guru harus bisa menjadi kolaborator atau katalisator dengan orang tua murid, dan sesama guru, yang berfungsi untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan efektifitas mentoring anak di luar jam pelajaran, dengan mengoptimalkan komunikasi intensif antara orang tua murid dan guru, hal ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh (Akbar et al., 2024). Kasus C menunjukkan bahwa penerimaan sosial perlu dibangun secara konsisten, bukan otomatis terjadi. Tanpa pendampingan guru, teman sebaya mungkin akan menolak keberadaan C. Untuk mengatasi tantangan, kolaborasi menjadi kunci utama. Supaya fungsi dan peran guru semakin optimal dan sesuai dengan kebutuhan murid, terkhususnya dalam kasus ini adalah C, guru harus bisa memanfaatkan pemahaman mendalam tentang dinamika pengajaran untuk memicu dan memperkuat motivasi C, seorang anak berkebutuhan khusus yang awalnya mengalami tantangan seperti tantrum dan kesulitan adaptasi. Pengetahuan ini memungkinkan proses belajar menjadi lebih optimal, di mana C secara bertahap bertransformasi dari peserta pasif menjadi anak yang antusias berinteraksi, peran guru sebagai motivator sejalan dengan penelitian terdahulu yang dilakukan oleh (Umasugi, 2020.).

Pada akhirnya, pengalaman C menegaskan bahwa guru memiliki peran multidimensi dalam pendidikan inklusif sebagai fasilitator pembelajaran, mediator sosial, pendamping emosional, agen perubahan nilai, dan kolaborator dengan orang tua serta masyarakat. Keberhasilan guru dalam mendampingi C menjadi bukti bahwa inklusi bukan hanya persoalan kebijakan atau fasilitas, melainkan juga persoalan sikap, sensitivitas, dan komitmen. Namun, agar praktik semacam ini dapat meluas dan berkelanjutan, dukungan struktural berupa pelatihan, kebijakan yang berpihak, serta keterlibatan komunitas mutlak diperlukan. Sebaliknya, kurangnya tenaga ahli dan keterbatasan fasilitas di sekolah menjadi tantangan utama yang perlu diatasi agar praktik inklusif dapat berjalan lebih optimal.

Strategi Pembelajaran yang Efektif

Guru C menerapkan strategi sederhana namun efektif, seperti fleksibilitas jadwal, penguatan positif, dan metode bermain. C diberi ruang untuk beradaptasi tanpa paksaan, misalnya saat makan di luar jam istirahat. Guru tetap membimbingnya secara perlahan agar dapat menyesuaikan diri dengan ritme kelas. Strategi ini mencerminkan prinsip pendidikan inklusif yang berpusat pada anak, bukan pada kurikulum saja (Hidayah et al., 2021). Penguatan positif berupa pujian atau pelukan juga terbukti mendorong kepercayaan diri C. Selain itu, guru melakukan observasi informal terhadap perkembangan C sebagai dasar penyesuaian strategi. Meskipun tanpa alat ukur profesional, catatan harian guru tetap membantu memantau perubahan perilaku. Dukungan emosional ini diperkuat dengan komunikasi rutin dengan orang tua, sehingga strategi di rumah selaras dengan sekolah. Pengalaman C menegaskan bahwa guru memiliki peran sebagai fasilitator pembelajaran, mediator sosial, pendamping emosional, agen perubahan nilai, serta kolaborator dengan orang tua dan masyarakat, yang secara nyata berkontribusi terhadap terciptanya lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung perkembangan anak berkebutuhan khusus.

Guru menerapkan konsep *differentiated instruction* dengan menyesuaikan metode pengajaran, media, dan aktivitas belajar sesuai dengan kebutuhan serta kemampuan masing-masing anak. Pada kasus C, guru menggunakan berbagai pendekatan seperti gambar, lagu, dan permainan sederhana untuk membantu pemahaman konsep dasar. Instruksi yang diberikan disesuaikan dengan kecepatan belajar C serta dilengkapi dengan dukungan verbal dan nonverbal untuk menumbuhkan rasa percaya diri. Pendekatan ini membuat proses belajar menjadi lebih bermakna bagi C sekaligus menciptakan lingkungan yang menghargai keberagaman gaya belajar anak. Dengan demikian, setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai keberhasilan sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Temuan ini sejalan dengan penelitian (Beridanissa et al., 2025) yang menegaskan bahwa strategi pembelajaran inklusif berbasis sekolah ramah anak dapat meningkatkan partisipasi aktif dan motivasi belajar peserta didik melalui metode pengajaran yang fleksibel dan adaptif.

Kolaborasi antara guru dan orang tua berperan penting dalam mendukung keberhasilan strategi pembelajaran yang diterapkan kepada C. Guru membangun komunikasi dua arah dengan orang tua untuk menyelaraskan pendekatan belajar antara rumah dan sekolah, misalnya dengan membagikan kegiatan yang dapat dilakukan di rumah atau memberikan umpan balik mengenai perilaku harian C. Keterlibatan orang tua memastikan bahwa perkembangan anak tidak hanya berlangsung di sekolah tetapi juga diperkuat di lingkungan keluarga. Melalui kerja sama ini, konsistensi dalam pemberian stimulasi dan penguatan positif dapat terjaga, sehingga C lebih mudah menyesuaikan diri dalam berbagai situasi. Hasil ini sejalan dengan penelitian (Silaban & Damanik, 2025) yang menunjukkan bahwa sinergi antara guru dan keluarga berkontribusi besar terhadap efektivitas pembelajaran anak berkebutuhan khusus serta mendukung keberlanjutan praktik inklusif di pendidikan anak usia dini.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa guru PAUD berperan krusial sebagai pengajar, fasilitator, motivator, dan kolaborator dalam membangun lingkungan inklusif bagi ABK. Dengan strategi adaptif (fleksibilitas jadwal, penguatan positif, metode bermain, dukungan sebaya) yang mengubah perilakunya dari tantrum intens dan keterlambatan bicara menjadi komunikatif, adaptif, dan partisipatif selama dua tahun di TK tanpa konseling khusus, sehingga merekomendasikan pelatihan guru dan kolaborasi orang tua untuk atasi keterbatasan sumber daya, keunggulan penelitian mencakup pengisian research gap melalui studi kasus nyata di PAUD terbatas, pendekatan kualitatif komprehensif (wawancara, observasi, analisis tematik) dengan kontribusi praktis strategi sederhana yang

direplikasi di wilayah non-perkotaan. Sedangkan, kekurangannya adalah keterbatasan generalisasi, minim data kuantitatif, dan kurang perbandingan dengan sekolah lengkap, sehingga peneliti selanjutnya dapat melanjutkan dengan multi-kasus, mixed-methods, atau evaluasi jangka panjang untuk meningkatkan validitas dan skalabilitas inklusi PAUD.

5. UCAPAN TERIMAKASIH

Ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Mulawarman yang telah memberikan dukungan dan kesempatan dalam penyusunan artikel ini. Penulis juga menyampaikan terima kasih kepada TK Ar-Rahman yang telah memberikan izin, kesempatan, serta kerjasama selama kegiatan penelitian berlangsung. Segala dukungan, bantuan, dan kontribusi yang diberikan sangat berarti dalam penyelesaian artikel ini. Semoga hasil penelitian ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya bidang pendidikan anak usia dini.

6. REFERENSI

- Afriyani, F. P. (2025). Peran Guru Dalam Menciptakan Lingkungan Belajar Yang Inklusif pada Pendidikan Multikultural. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia*, 2(2), 344–347.
- Akbar, M., Suhrah, S., & Angraeni, N. (2024). Memberdayakan Anak Berkebutuhan Khusus: Peran Pendidikan Inklusif di SLB Tunas Harapan Mekongga Kolaka. *Journal of Instructional and Development Researches*, 4(6), 521–529.
- Badriyah, L., Putri, A. A. P., Rafizah, N., & Utami, T. S. (2025). Implementation of Guidance and Counseling Techniques in Kindergarten. *Jurnal Pendidikan Anak*, 14(2), 153–165. <https://doi.org/10.21831/jpa.v14i2.1419>
- Baun, N., Sole, A. I. S., & Tiba, N. P. (2024). *Pendidikan Inklusif*. Penerbit KBM Indonesia.
- Beridanissa, D. A., Mustakimah, M., & Mursid, M. (2025). Strategi guru dalam menerapkan pendidikan inklusif berbasis sekolah ramah anak. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(3), 1236–1246.
- Dewi Kartini, R., Padilah, N., Aljufri, L., & Endang Yunitasari, S. (2023). Kesiapan Tenaga Pendidik dalam Penanganan Anak Berkebutuhan Khusus di PAUD. *AKSARA: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(2), 1291–1296. <https://doi.org/10.37905/aksara.9.2.1291-1296.2023>
- Farman, Rohyana, H., Dewi, R., Ammar, M., & Munadiyan, A. El. (2025). *Kuantitatif vs Kualitatif: Pilih Metode Tepat*. Yayasan Cendikia Mulia Mandiri.
- Fayza, A. M., Amalia, N., Utami, R. D., Purnomo, E., & Maulana, M. (2024). Peran Guru dalam Pendidikan Karakter Toleran-si bagi Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusi. *Buletin KKN Pendidikan*, 6(1), 1–19.
- Fitria, A. W., Arismunandar, & Tolla, ismail. (2024). Meningkatkan Kualitas Pendidikan Inklusi Di Paud Tantangan Dan Inovasi Dalam Penerapan Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Pelita Paud*, 9(1), 237–244.
- Halida, Aswat, B., Putri, A. A. P., Dharmayanti, P. A., & Jamain, R. R. (2024). Enhancing Environmental Awareness in Early Childhood Through the Trash Tracking Game. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 12(2), 310–319. <https://doi.org/10.23887/paud.v12i2.75501>
- Hanifah, D. S., Haer, A. B., Widuri, S., & Santoso, M. B. (2021). Dalam Menjalani Pendidikan Inklusi Di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Penelitian Dan Pengabdian*, 2(3), 473–483.
- Haryono, Syaifuddin, A., & Widiastuti, S. (2015). Evaluasi Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus (Abk) Di Provinsi Jawa Tengah. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 32(2), 119–126.
- Hidayah, R., Solichah, N., Solehah, H. Y., & Rozana, K. A. (2021). Persepsi dan Peran Guru Terhadap Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus. *Psikoislamika: Jurnal Psikologi Dan Psikologi Islam*, 18(2), 330–344. <https://doi.org/https://doi.org/10.18860/psikoislamika.v18i2..15702> Persepsi
- Julvianti, C., Gemintang Gmaries, G., Qonitah Vidyayanti, N., Muhammadiyah Hamka, U., kunci, K., Inklusif, P., Berkebutuhan Khusus, A., & Berdiferensiasi, P. (2025). Peran Guru Dalam Mengajar Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Dasar-Sa 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>). *Sains Dan Teknologi*, 12(2), 2025–1041.
- Khayati, N. A., Muna, F., Oktaviani, E. D., & Hidayatullah, A. F. (2020). Peranan Guru Dalam Pendidikan Inklusif Untuk Pencapaian Program Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDG's). *Jurnal Komunikasi Pendidikan*, 4(1), 55–61.
- Kurnia, I. R., Damayanti, A., Sekarwangi, D. P., & Khoerunnissa, V. (2024). Peran Guru Dalam Mendukung Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Di Kelas: Sebuah Tinjauan Literatur. *Didaktik: Jurnal Ilmia PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 10(4).

- Latif Syaipudin, & Ahmad Luthfi. (2024). Peran Guru dalam Aplikatif Model Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus pada Sekolah Luar Biasa. *Jurnal Ilmiah Insan Mulia*, 1(1), 27–33.
- Layli, A. N., Pertiwi, A. D., & Putri, A. A. P. (2024). Peran Kompetensi Pedagogik Guru: Perencanaan, Implementasi, dan Evaluasi Pembelajaran di Taman Kanak-Kanak. *KIDDO: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5(2), 511–525. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v5i1.14551>
- Madjid, N., Romba, S. S., & Latief, F. (2024). Strategi Guru Dalam Mendidik Anak Berkebutuhan Khusus Di Tkit Ummul Mu'minin Makassar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4).
- Ndasi, A. A., Iko, M., Meo, A. R., Bupu, M. Y., Dhiu, M. I., Inggo, M. S., Yuliana, A., & Jaun, R. (2023). Peran Guru Dalam Memberikan Layanan Pendidikan Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Dasar. *Jurnl Pendidikan Inklusi Citra Bakti*, 1(2), 173–181.
- Pradana, R. S., & Rahman, F. (2023). Pemahaman Guru Dalam Penanganan Peserta Didik Berkebutuhan Khusus Tingkat TK Richo. *Jurnal Smart Paud*, 6(2), 134–141.
- Rizkiana, Nurdin, & Alhabsyi, F. (2023). Peranan Guru Dan Orang Tua Dalam Perkembangan Anak Berkebutuhan Khusus (Abk) Pada Pendidikan Inklusi. 0, 201–206.
- Ruth Agustaria, Yunita Lingga, Amelia Magdalena Sitorus, Samuel Hotasi Silalahi, & Rahmilawati Ritonga. (2025). Peran dan Tantangan Guru dalam Pendidikan Inklusi. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra Dan Budaya*, 3(4), 180–188. <https://doi.org/10.61132/morfologi.v3i4.1956>
- Silaban, L., & Handayani Damanik, S. (2025). Analisis Peran Guru Dalam Pendidikan Inklusif di TK Mandiri Plus Lubuk Pakam. In *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan Indonesia* (Vol. 4).
- Umasugi, H., Tinggi, S., Islam, A., Sula, B., & Utara, M. (n.d.). Guru Sebagai Motivator. In *Juanga: Jurnal Agama dan Ilmu Pengetahuan* (Vol. 06, Issue 2).
- Wulandari, A., Farhurohman, O., Islam Negeri Sultan Maulana Hasanuddin, U., Syech Nawawi Al-Bantani, J., & Curug Kota Serang, K. (2024). Pentingnya Guru Dalam Pendidikan Inklusif Yang Kompetitif. 17(1), 39–55.
- Yunaini, N. (2021). Model Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Setting Pendidikan Inklusi. *Journal of Elementary Education*, 1(1), 18–25.