



Kolaborasi Guru Pendamping Khusus dan Guru Kelas Non-Linear dalam Pembelajaran Inklusif

Qaulan Raniyah*¹⁾

Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara*¹⁾

Alamat Email Penulis

qaulanraniyah@umsu.ac.id*¹⁾

Artikel Info

Received :

30 Mei 2026

Revised :

28 Juni 2026

Accepted :

30 Juni 2026

Kata Kunci:

Guru pendamping khusus, guru kelas non-linear, pembelajaran inklusif.

Keywords:

Special support teacher, non-linear classroom teacher, inclusive learning.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis kolaborasi Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas non-linear dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif di Taman Kanak-Kanak. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus di TK ABA 1 Kisaran. Informan meliputi guru kelas, GPK, dan kepala sekolah yang dipilih berdasarkan keterlibatan langsung dalam layanan pendidikan inklusif. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara interaktif melalui reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Keabsahan data dilakukan melalui triangulasi sumber dan teknik serta member checking. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kolaborasi GPK dan guru kelas non-linear berlangsung melalui pembagian peran adaptif, penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), modifikasi strategi pembelajaran, pendampingan perilaku, dan komunikasi dengan orang tua. Kebaruan penelitian terletak pada temuan bahwa kolaborasi terstruktur antara GPK dan guru kelas non-linear dapat menjadi mekanisme dukungan kelembagaan untuk mengatasi keterbatasan kompetensi pedagogis guru dalam menghadapi kelas inklusif yang heterogen.

ABSTRACT

This study aims to analyze the collaboration between Special Support Teachers (GPK) and general classroom teachers in implementing inclusive education at the kindergarten level. A descriptive qualitative approach with a case study design was employed at TK ABA 1 Kisaran. Informants included classroom teachers, GPKs, and the school principal, selected based on their direct involvement in inclusive education services. Data were collected through participant observation, in-depth interviews, and documentation, then analyzed interactively via data reduction, data display, and conclusion drawing and verification. Data validity was ensured through source and technique triangulation as well as member checking. The results indicate that collaboration between GPKs and general classroom teachers occurs through the sharing of adaptive roles, the development of Individualized Education Programs (IEP), the modification of instructional strategies, behavioral support, and communication with parents. The study's novelty lies in the finding that structured collaboration between GPKs and general classroom teachers can serve as an institutional support mechanism to address teachers' pedagogical competency limitations when managing heterogeneous inclusive classrooms.

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), sebagaimana dijamin oleh konstitusi nasional dan regulasi

internasional (Hasanah et al., 2024; Noorsy, 2025; Pangestuti & Darsinah, 2023). Kehadiran pendidikan inklusif di Indonesia diarahkan untuk mengurangi pengasingan sosial dan memberikan kesempatan yang adil bagi ABK untuk belajar bersama teman sebaya di sekolah reguler (Hasanah et al., 2024; Noorsy, 2025). Pendidikan pada jenjang Taman Kanak-Kanak (TK) atau PAUD menjadi fase penting karena merupakan periode emas (*golden age*) bagi perkembangan kognitif, motorik, bahasa, sosial, dan emosional anak (Idhartono et al., 2023; Noorsy, 2025; Utami et al., 2024; Wirian et al., 2026). Kondisi tersebut menuntut lembaga PAUD inklusif menyediakan lingkungan belajar yang mampu merespons keragaman kebutuhan perkembangan anak secara adaptif dan berkelanjutan.

Dalam praktiknya, sebagian orang tua memilih TK reguler dibandingkan Sekolah Luar Biasa (SLB) karena pertimbangan jarak, kekhawatiran terhadap labeling, atau keterbatasan layanan khusus di wilayah tempat tinggal (Noorsy, 2025). Kondisi tersebut mendorong lembaga pendidikan umum bertransformasi menjadi sekolah yang mampu menerima dan melayani keragaman anak (Utami et al., 2024; Vitriana et al., 2024). Sekolah dan guru pada dasarnya menunjukkan kesiapan, kesadaran, serta sikap positif terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusif (Akrim & Harfiani, 2019). Namun, kesiapan tersebut belum selalu diikuti kompetensi akademik yang sesuai dengan kebutuhan kelas inklusif. Banyak guru kelas PAUD tidak memiliki latar belakang formal di bidang pendidikan khusus, PAUD, maupun Psikologi (Liani et al., 2021; Pangestuti & Darsinah, 2023; Utami et al., 2024). Pelatihan atau workshop yang telah diikuti juga belum sepenuhnya menjamin kemampuan guru menerapkan pengetahuan secara praktis ketika menghadapi kelas dengan karakteristik anak yang beragam (Hana & Mia Evani, 2022; Pangestuti & Darsinah, 2023; Vitriana et al., 2024).

Kompleksitas tersebut semakin terlihat ketika anak reguler belajar bersama ABK dengan karakteristik hambatan yang berbeda, seperti ADHD, *speech delay*, dan autisme, yang masing-masing membutuhkan strategi stimulasi dan pendampingan yang berbeda (Hasanah et al., 2024; Noorsy, 2025; Utami et al., 2024). Dalam situasi tersebut, GPK memiliki posisi penting sebagai fasilitator, mediator, dan pendamping ABK sekaligus sumber dukungan bagi guru kelas (Liani et al., 2021; Utami et al., 2024). Meskipun demikian, penelitian terdahulu lebih banyak membahas implementasi pendidikan inklusif secara makro, seperti kesiapan lembaga, keterbatasan sumber daya, dan penyelenggaraan PAUD inklusif (Raniyah & Masitah, 2025), atau mengkaji program pelatihan guru tanpa mengamati penerapannya secara dinamis pada kelas yang heterogen (Palintan et al., 2023). Kajian yang secara khusus mengungkap praktik pembelajaran pada kelas inklusif yang menghadapkan guru kelas berlatar belakang non-linear dengan beragam karakteristik ABK serta memperoleh pendampingan GPK masih terbatas.

Kesenjangan tersebut menunjukkan bahwa persoalan utama bukan semata-mata keberadaan guru yang memiliki atau tidak memiliki latar belakang akademik linear, tetapi bagaimana keterbatasan kompetensi tersebut dikelola melalui dukungan profesional dan kelembagaan. Guru kelas non-linear yang telah memperoleh pelatihan tetap dapat menghadapi kesulitan ketika harus mengidentifikasi kebutuhan individual, menyesuaikan strategi pembelajaran, merespons perilaku tertentu, dan memberikan stimulasi yang sesuai secara spontan (Hana & Mia Evani, 2022; Liani et al., 2021; Pangestuti & Darsinah, 2023; Utami et al., 2024). Oleh karena itu, diperlukan kajian mikro yang tidak hanya menggambarkan peran GPK atau keterbatasan guru secara terpisah, tetapi menganalisis bagaimana keduanya berkolaborasi dalam situasi pembelajaran nyata. Fokus tersebut menjadi pembeda penelitian ini dari studi terdahulu karena menempatkan

kolaborasi GPK dan guru kelas non-linear sebagai mekanisme dukungan untuk mengatasi kesenjangan kompetensi dalam kelas inklusif yang heterogen.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis kolaborasi GPK dan guru kelas non-linear dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif di Taman Kanak-Kanak. Penelitian mengkaji pembagian peran, penyesuaian strategi pembelajaran, pendampingan perilaku, serta dukungan kelembagaan yang memungkinkan guru kelas non-linear memberikan layanan yang lebih responsif terhadap kebutuhan ABK. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan memberikan pemahaman empiris mengenai pola kolaborasi profesional yang dapat memperkuat penyelenggaraan pembelajaran inklusif pada jenjang TK.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman kontekstual mengenai kolaborasi Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas non-linear dalam pembelajaran inklusif di Taman Kanak-Kanak. Penelitian dilaksanakan di TK ABA 1 Kisaran sebagai lembaga penyelenggara pendidikan inklusif. Informan dipilih secara purposive berdasarkan keterlibatan langsung dan pengalaman dalam penyelenggaraan layanan inklusif, meliputi kepala sekolah, guru kelas non-linear, dan GPK. Kriteria kepala sekolah adalah pihak yang memahami kebijakan dan pengelolaan layanan inklusi; guru kelas adalah pendidik yang terlibat langsung dalam pembelajaran kelas inklusif dan memiliki latar belakang akademik non-linear; sedangkan GPK merupakan pendidik yang secara langsung memberikan pendampingan kepada ABK serta berkolaborasi dengan guru kelas.

Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi diarahkan pada praktik pembelajaran, interaksi guru dan GPK, respons terhadap kebutuhan ABK, serta bentuk penyesuaian strategi pembelajaran. Wawancara digunakan untuk menggali pengalaman, kendala, pembagian peran, dan bentuk kolaborasi antarpihak. Dokumentasi meliputi RPPH, catatan perkembangan anak, Program Pembelajaran Individual (PPI), serta dokumen kebijakan layanan inklusi.

Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber dan teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi kepala sekolah, guru kelas, dan GPK, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan mencocokkan temuan observasi, wawancara, dan dokumentasi. Temuan yang konsisten antarsumber dan teknik dipertahankan sebagai data yang kredibel, sedangkan perbedaan informasi ditelusuri melalui observasi lanjutan dan klarifikasi kepada informan (*member checking*). Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Peran Lembaga dalam Asesmen Awal dan PPI

Penelitian di TK ABA 1 Kisaran menunjukkan bahwa kolaborasi GPK dan guru kelas non-linear telah dibangun sejak tahap penerimaan peserta didik. Lembaga melakukan asesmen awal dengan melibatkan psikolog atau pusat layanan disabilitas untuk memperoleh informasi mengenai kondisi, karakteristik, kekuatan, dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus (ABK). Hasil asesmen menjadi dasar bagi GPK bersama guru kelas dalam menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI). PPI digunakan secara fleksibel untuk menentukan target perkembangan kognitif, bahasa, dan motorik sesuai kondisi masing-masing anak (Liani et al., 2021).

Lembaga juga menyediakan kelas sumber atau pojok tenang yang dilengkapi alat permainan edukatif (APE). Ruang tersebut digunakan untuk intervensi tambahan oleh GPK dan sebagai tempat membantu anak ketika mengalami tantrum atau stimulasi sensorik berlebih sehingga proses pembelajaran di kelas reguler tetap berlangsung (Liani et al., 2021; Vitriana et al., 2024). Temuan ini menunjukkan bahwa layanan inklusif tidak hanya bergantung pada interaksi guru dan anak, tetapi membutuhkan sistem kelembagaan yang memungkinkan kebutuhan individual ditangani tanpa memisahkan anak dari lingkungan sosialnya secara permanen.

Integrasi anak reguler dan ABK dalam kelas yang sama juga memberikan ruang bagi perkembangan sosial. Anak reguler memperoleh pengalaman membangun toleransi dan empati tanpa *labeling* negatif, sedangkan ABK memperoleh kesempatan untuk mengamati dan meniru perilaku positif teman sebaya (Hasanah et al., 2024; Noorsy, 2025; Yuniarni & Amalia, 2022).

Jika dianalisis melalui teori ZPD Vygotsky, asesmen awal berfungsi mengidentifikasi kemampuan aktual dan kebutuhan perkembangan anak, sedangkan PPI membantu menentukan bentuk bantuan yang diperlukan untuk mencapai kemampuan potensial. Dengan demikian, PPI bukan sekadar dokumen administratif, tetapi menjadi instrumen untuk mengarahkan *scaffolding* secara individual. Bantuan kemudian diberikan melalui interaksi dengan GPK, guru kelas, dan teman sebaya. Perspektif ini menempatkan lingkungan sosial sebagai bagian dari proses perkembangan, bukan sekadar tempat berlangsungnya pembelajaran. Dalam kelas inklusif, *scaffolding* memang perlu disesuaikan dengan kemampuan dan respons peserta didik agar bantuan dapat mendorong perkembangan menuju kemandirian.

B. Peran Guru Pendamping Khusus sebagai *Scaffolder* dalam Pembelajaran

Hasil observasi yang dilakukan di TK ABA 1 Kisaran menunjukkan bahwa GPK menjalankan tiga fungsi utama, yaitu fasilitator pembelajaran, mediator sosial, dan pendamping emosi. Sebagai fasilitator pembelajaran, GPK menyederhanakan instruksi verbal guru kelas atau mengubahnya menjadi isyarat visual agar lebih mudah dipahami ABK. Sebagai mediator sosial, GPK membantu anak membangun interaksi dengan teman sebaya, mengenalkan perilaku sosial positif, serta memfasilitasi aktivitas kelompok. Sebagai pendamping emosi, GPK membantu anak ketika mengalami tantrum atau perilaku destruktif dengan mengarahkan anak ke kelas sumber atau area yang lebih tenang.

Ketiga bentuk bantuan tersebut memperlihatkan bahwa GPK tidak menggunakan satu pola pendampingan untuk semua anak. Bantuan disesuaikan dengan kondisi, respons, dan kebutuhan anak. Dalam perspektif ZPD, pola tersebut menunjukkan proses *scaffolding*, yaitu pemberian dukungan ketika individu belum mampu menyelesaikan tuntutan tertentu secara mandiri (Vygotsky, 1978). Dukungan dapat berupa pemberian contoh, penyederhanaan instruksi, pengarahan, pertanyaan, atau bantuan langsung yang secara bertahap disesuaikan dengan perkembangan kemampuan.

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa fungsi *scaffolding* GPK tidak berhenti pada hubungan dengan ABK. GPK juga memberikan bantuan kepada guru kelas non-linear ketika guru menghadapi situasi yang belum dapat ditangani secara mandiri. GPK membantu menyesuaikan RPPH, memberikan alternatif strategi, memberikan contoh respons terhadap perilaku tertentu, serta membantu menentukan bentuk stimulasi yang lebih sesuai dengan kebutuhan anak (Hana & Mia Evani, 2022; Liani et al., 2021; Vitriana et al., 2024).

Temuan tersebut memperlihatkan adanya dua arah *scaffolding*. Pada arah pertama, GPK memberikan dukungan kepada ABK agar mampu berpartisipasi dalam pembelajaran dan interaksi sosial. Pada arah kedua, GPK memberikan dukungan profesional kepada guru kelas sehingga guru mampu melaksanakan penyesuaian pembelajaran yang sebelumnya sulit dilakukan secara mandiri. Penelitian mengenai pengembangan kapasitas guru melalui kolaborasi juga menunjukkan bahwa dukungan dan refleksi bersama dapat membantu guru berkembang dalam *zone of proximal development* profesionalnya.

Dengan demikian, peran GPK dalam penelitian ini lebih luas daripada sekadar pendamping individual. GPK berfungsi sebagai penghubung antara kebutuhan ABK, kemampuan guru kelas, dan sistem pembelajaran yang disediakan sekolah. Ketika guru kelas mengalami keterbatasan pedagogis akibat latar belakang akademiknya, GPK dengan kompetensi yang lebih relevan menjadi penguat sistem instruksional (Liani et al., 2021). Kondisi ini sejalan dengan temuan bahwa keberhasilan adaptasi pembelajaran inklusif sangat dipengaruhi kompetensi guru dan dukungan kelembagaan

C. Keterbatasan Guru Kelas Non-Linear dan Pengembangan Kompetensi melalui Kolaborasi

Hasil wawancara yang dilaksanakan di TK ABA 1 Kisaran menunjukkan bahwa guru kelas telah mengikuti pelatihan penanganan ABK, tetapi masih mengalami kesulitan menerapkan pengetahuan secara spontan ketika menghadapi kelas yang heterogen. Kesulitan tersebut terutama berkaitan dengan identifikasi pemicu tantrum pada anak autisme, modifikasi materi ajar ketika konsentrasi ABK berubah, serta pemberian stimulasi artikulasi kepada anak dengan *speech delay*. Guru juga mengalami kesulitan menentukan respons yang tepat terhadap perilaku hiperaktif atau impulsif pada anak dengan ADHD.

Pada tahap awal pembelajaran, guru kelas cenderung menggunakan strategi pembelajaran umum untuk seluruh anak. Penyesuaian kemudian dilakukan setelah memperoleh arahan atau bantuan dari GPK. Kondisi tersebut memperlihatkan adanya kesenjangan antara pengetahuan yang diperoleh melalui pelatihan dan kemampuan menerapkannya dalam situasi kelas yang dinamis. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menunjukkan bahwa latar belakang akademik guru dan keterbatasan pengalaman menjadi salah satu hambatan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif (Liani et al., 2021; Pangestuti & Darsinah, 2023; Utami et al., 2024). Pelatihan jangka pendek juga belum selalu mampu mempersiapkan guru menghadapi karakteristik perilaku ABK secara langsung (Hana & Mia Evani, 2022; Palintan et al., 2023; Utami et al., 2024).

Namun, hasil penelitian tidak menunjukkan bahwa latar belakang non-linear secara otomatis menyebabkan guru tidak mampu menyelenggarakan pembelajaran inklusif. Sebaliknya, keterbatasan tersebut menjadi lebih dapat dikelola ketika guru memperoleh dukungan GPK. Dalam perspektif ZPD, kondisi guru dapat dipahami sebagai adanya tugas profesional yang belum sepenuhnya dapat diselesaikan secara mandiri, tetapi dapat dilakukan melalui bantuan pihak yang memiliki pengalaman atau kompetensi lebih relevan. Bantuan GPK berupa contoh, arahan, diskusi, koreksi, dan alternatif strategi menjadi bentuk *scaffolding* profesional.

Proses tersebut menunjukkan bahwa kompetensi guru tidak bersifat statis. Melalui interaksi berulang dengan GPK, guru memperoleh pengalaman praktis dalam mengenali kebutuhan anak, memilih strategi, dan melakukan adaptasi pembelajaran. Dengan bertambahnya pengalaman, sebagian bentuk bantuan GPK dapat dikurangi dan tanggung jawab pedagogis semakin banyak dilakukan oleh guru kelas. Konsep *scaffolding*

menekankan bahwa bantuan seharusnya bersifat dinamis dan responsif terhadap perkembangan kemampuan pihak yang dibantu, bukan sekadar pemberian dukungan yang bersifat tetap.

Temuan ini menjadi pembeda penting penelitian dibandingkan kajian yang hanya menempatkan guru non-linear sebagai persoalan kompetensi. Penelitian ini menunjukkan bahwa persoalan tersebut perlu dilihat melalui hubungan antara kompetensi individual dan dukungan profesional. Guru kelas tetap berperan sebagai pengelola pembelajaran klasikal, sedangkan GPK memberikan dukungan khusus sesuai kebutuhan ABK dan kebutuhan pedagogis guru. Dengan demikian, kolaborasi menjadi mekanisme yang memungkinkan keterbatasan individual tidak langsung berubah menjadi hambatan sistemik bagi layanan inklusif.

D. Kolaborasi Sekolah, GPK, Guru Kelas, dan Orang Tua

Hasil penelitian TK ABA 1 Kisaran juga menunjukkan bahwa kolaborasi tidak berhenti pada hubungan GPK dan guru kelas. Sekolah membangun komunikasi dengan orang tua sejak proses *screening* awal. Apabila ditemukan indikasi kebutuhan khusus, sekolah berkomunikasi dengan orang tua dan mendorong pemeriksaan atau surat keterangan dari tenaga profesional seperti dokter atau psikiater. Langkah tersebut digunakan untuk memperoleh informasi yang lebih lengkap mengenai kondisi anak dan menentukan kebutuhan pendampingan.

Pada awal tahun ajaran, sekolah melaksanakan kegiatan *parenting* untuk menyelaraskan pemahaman mengenai karakteristik dan kebutuhan ABK. Komunikasi selanjutnya berlangsung secara fleksibel melalui catatan anekdot maupun (Noorsy, 2025; Pangestuti & Darsinah, 2023; Utami et al., 2024; Vitriana et al., 2024) untuk menyampaikan perkembangan dan kondisi anak. Pola komunikasi ini memungkinkan informasi mengenai perilaku dan kebutuhan anak di sekolah dibandingkan dengan kondisi anak di rumah. Kolaborasi tersebut sejalan dengan penelitian yang menempatkan keterlibatan orang tua sebagai bagian penting dalam keberlanjutan layanan pendidikan inklusif (Noorsy, 2025; Pangestuti & Darsinah, 2023; Utami et al., 2024; Yuniarni & Amalia, 2022).

Jika dikaitkan dengan ZPD, dukungan orang tua dapat dipandang sebagai perluasan lingkungan sosial yang membantu keberlanjutan perkembangan anak. Strategi yang dipahami guru dan GPK dapat dikomunikasikan kepada orang tua sehingga stimulasi tidak hanya berlangsung di sekolah. Dengan demikian, proses *scaffolding* tidak bersifat terisolasi di dalam kelas, tetapi diperkuat melalui kesinambungan interaksi antara sekolah dan keluarga.

Sintesis seluruh temuan menunjukkan adanya pola kolaborasi berlapis. Lembaga menyediakan sistem dan fasilitas; GPK memberikan *scaffolding* kepada ABK sekaligus guru kelas; guru kelas menerapkan pembelajaran klasikal yang telah diadaptasi; teman sebaya menyediakan pengalaman interaksi sosial; sedangkan orang tua memperkuat kesinambungan stimulasi di rumah. Pola ini memperlihatkan bahwa layanan inklusif merupakan proses sosial dan kelembagaan yang saling berkaitan.

Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran inklusif tidak hanya ditentukan secara kaku oleh linearitas latar belakang akademik guru, tetapi oleh kemampuan sekolah membangun ekosistem dukungan yang memungkinkan guru dan ABK berkembang melalui interaksi, pendampingan, dan kolaborasi. Temuan ini sejalan dengan kajian *collaborative scaffolding* yang menunjukkan bahwa dukungan kolaboratif dapat memperkuat kapasitas pedagogis guru untuk mengembangkan praktik inklusif.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa kolaborasi Guru Pendamping Khusus (GPK) dan guru kelas non-linear menjadi mekanisme penting dalam penyelenggaraan pembelajaran inklusif di Taman Kanak-Kanak khususnya pada TK ABA 1 Kisaran. Kolaborasi berlangsung melalui asesmen awal, penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), adaptasi strategi pembelajaran, pendampingan perilaku dan emosi, serta komunikasi dengan orang tua. GPK tidak hanya memberikan pendampingan langsung kepada ABK, tetapi juga memberikan dukungan profesional kepada guru kelas dalam menghadapi keragaman kebutuhan anak.

Ditinjau melalui perspektif *Zone of Proximal Development* (ZPD) Vygotsky, dukungan GPK berfungsi sebagai *scaffolding* yang membantu ABK dan guru kelas mengembangkan kemampuan yang belum optimal dilakukan secara mandiri. Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusif tidak semata-mata ditentukan oleh linearitas latar belakang akademik guru, tetapi oleh tersedianya sistem kolaborasi dan dukungan kelembagaan yang responsif. Kolaborasi GPK guru kelas non-linear menjadi temuan penting penelitian sebagai mekanisme penguatan kapasitas guru sekaligus peningkatan kualitas layanan bagi ABK.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan puji dan syukur kehadirat Allah SWT atas limpahan karunia dan rahmatnya dalam kemudahan penelitian ini. Penulis juga mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara atas dukungan fasilitas dan kelancaran akademis dalam pelaksanaan penelitian ini. Apresiasi yang setinggi-tingginya juga disampaikan kepada pihak TK ABA 1 Kisaran, khususnya kepala sekolah, para guru, dan staf pendidik, atas izin, kerja sama, serta keterbukaan dalam membantu proses pengumpulan data riset hingga selesai.

REFERENSI

- Akrim, M., & Harfiani, R. (2019). Daily learning flow of inclusive education for Early Childhood. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 133–140. <http://orcid.org/0000-0002-4751-7096>
- Hana, H., & Mia Evani, E. (2022). Peran Penting Guru Pembimbing Khusus Dalam Pendidikan Inklusi Di SDI Al-Muttaqin. *Jurnal Review Pendidikan Dasar : Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, 8(3), 167–171. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v8n3.p167-171>
- Hasanah, N., Asdiqoh, S., & Famularsih, S. (2024). Implementasi pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di madrasah. *Journal of Smart Education and Learning*, 1(3), 153–167. <https://doi.org/10.53088/jsel.v1i3.1615>
- Idhartono, A. R., Hidayati, N., Arida Azka Nurina Ichwan, & Sabrina Nur Fisabilillah. (2023). Modifikasi Perangkat Pembelajaran Kurikulum Merdeka untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Jenjang PAUD. *Kanigara*, 3(2), 196–205. <https://doi.org/10.36456/kanigara.v3i2.7791>
- Liani, S., Barsihanor, B., & Hafiz, A. (2021). Peran Guru Pendamping Khusus pada Program Layanan Pendidikan Inklusi di TK Idaman Banjarbaru. *Indonesian*

- Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.35473/ijec.v3i1.828>
- Miles, M. B. ., Huberman, A. M. ., & Saldaña, Johnny. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Noorsy, I. (2025). Ketidadaan PAUD Inklusi Bagi Anak Berkebutuhan Khusus: Antara Tantangan dan Harapan. *Abata : Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5(1), 12–21. <https://doi.org/10.32665/abata.v5i1.3785>
- Palintan, T. A., Ashari, N., & Rauf, A. (2023). Efektivitas Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus pada Guru Pendidikan Anak Usia Dini. *JIVA: Journal of Behaviour and Mental Health*, 4(2). <https://doi.org/10.30984/jiva.v4i2.2844>
- Pangestuti, S. T., & Darsinah, D. (2023). Pembelajaran Inklusi pada Anak Usia Dini: Bagaimana Sistem Pengelolaannya? *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 3509–3518. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4559>
- Raniyah, Q., & Masitah, W. (2025). Evaluasi PAUD Inklusif dengan Model CIPP. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(5), 1468–1478. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i5.7009>
- Utami, T. S., Putri, A. A. P., Badriyah, L., & Rafizah, N. (2024). Peran Guru PAUD dalam Menciptakan Lingkungan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(3), 1308–1317. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1376>
- Vitriana, B., Purwanti, S., Honest, B., & Ramadhani, D. (2024). Kesiapan Sekolah dalam Melaksanakan Pendidikan Inklusi di PAUD. *PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 303–314. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.574>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wirian, O., Raniyah, Q., Tarigan, T., Zahra Aprilia, N., Muhammadiyah, U., & Utara, S. (2026). Implementation of Islamic Education in Early Childhood in Forming Religious Character at Raudhatul Athfal (RA) Islamic Boarding School Luhur. In *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran* (Vol. 5, Number 1). Online. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
- Yuniarni, D., & Amalia, A. (2022). Pengembangan Buku Saku Panduan Layanan Inklusi untuk Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 6710–6722. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3473>