

## Strategi Pembelajaran Individual bagi Anak Usia Dini Berkebutuhan Khusus di PAUD Inklusif Purwokerto

Ellen Prima<sup>1</sup>, Dewi Ariyani<sup>2</sup>, Malika Sin<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia

<sup>2</sup>Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia

<sup>3</sup> Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin Zuhri Purwokerto, Indonesia

Corresponding authors email: [ellen.psi07@gmail.com](mailto:ellen.psi07@gmail.com)

### Abstract

*Inclusive early childhood education in Purwokerto is increasingly serving children with special needs, yet teachers' everyday practices in planning, implementing, and adapting individualized learning remain underdocumented. This study examines how special education support teachers (Guru Pembimbing Khusus/GPK) and classroom teachers implement individualized instruction across three inclusive early childhood settings. A descriptive qualitative design was employed, drawing on semi-structured interviews, classroom observations, and document analysis conducted at PAUD Putra Harapan, KB-TK Qaryah Thoyyibah, and TK IT Harapan Bunda between August and September 2024. Data were analyzed through reduction, display, and cross-source triangulation. The findings show that teachers individualized instruction by adjusting task difficulty, learning pace, and materials to each child's needs. Progress was monitored through daily notes, biweekly records, and quarterly reports to parents. However, implementation varied across institutions in therapy provision, teacher training, parental involvement, staffing, and facilities. These findings suggest that effective individualization depends on the integration of curriculum adaptation, therapeutic support, and sustained parent-teacher communication. Strengthening GPK capacity and involving parents more systematically in instructional planning are therefore key priorities for improving inclusive early childhood education.*

**Keywords:** individual learning program, inclusive early childhood education, children with special needs, special assistant teacher.

### Abstrak

*Lembaga PAUD inklusi di Purwokerto semakin banyak melayani anak berkebutuhan khusus (ABK), tetapi praktik sehari-hari guru dalam merencanakan, melaksanakan, dan menyesuaikan pembelajaran individual masih belum banyak terdokumentasi. Penelitian ini mengkaji bagaimana Guru pembimbing khusus (GPK) dan guru kelas menerapkan pembelajaran individual di tiga lembaga PAUD inklusi di Purwokerto. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan wawancara semi-terstruktur, observasi kelas, dan analisis dokumen di PAUD Putra Harapan, KB-TK Qaryah Thoyyibah, dan TK IT Harapan Bunda pada Agustus–September 2024. Data dianalisis melalui reduksi, penyajian, dan triangulasi antarsumber. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menyesuaikan pembelajaran melalui tingkat kesulitan tugas, kecepatan belajar, dan materi sesuai kebutuhan masing-masing anak. Perkembangan anak dipantau melalui catatan harian, catatan dua mingguan, dan laporan trivulanan kepada orang tua. Namun, pelaksanaannya berbeda antarlembaga dalam penyediaan terapi, pelatihan guru, keterlibatan orang tua, ketersediaan tenaga, dan fasilitas. Temuan ini menunjukkan bahwa individualisasi yang efektif bergantung pada keterpaduan modifikasi kurikulum, dukungan terapi, dan komunikasi berkelanjutan antara guru dan orang tua. Penguatan kapasitas GPK dan keterlibatan orang tua secara lebih sistematis dalam perencanaan pembelajaran menjadi prioritas penting untuk meningkatkan layanan PAUD inklusif.*

**Kata kunci:** program pembelajaran individual, pendidikan anak usia dini inklusif, anak berkebutuhan khusus, guru pembimbing khusus.

## PENDAHULUAN

Komitmen global terhadap pendidikan inklusif telah berkembang selama lebih dari tiga dekade sejak Pernyataan Salamanca menegaskan bahwa sekolah reguler yang berorientasi inklusif merupakan salah satu sarana utama untuk mengurangi diskriminasi dan membangun masyarakat yang menghargai

keberagaman (UNESCO, 1994). Prinsip tersebut kemudian diadopsi ke dalam berbagai kebijakan nasional di Indonesia, termasuk penetapan sejumlah kabupaten dan kota sebagai wilayah penyelenggara pendidikan inklusif. Purwokerto termasuk wilayah yang relatif aktif mengembangkan layanan pendidikan inklusif hingga jenjang pendidikan anak usia dini (PAUD) (Dewantara & Kusumastuti, 2020). Meskipun demikian, kebijakan yang mewajibkan satuan pendidikan menerima anak berkebutuhan khusus (ABK) belum dengan sendirinya menjamin terselenggaranya pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individual anak. Dengan demikian, masih terdapat kesenjangan antara mandat kebijakan inklusi dan praktik pembelajaran pada tingkat kelas.

Salah satu instrumen yang digunakan untuk menjembatani kebijakan inklusi dengan kebutuhan belajar individual adalah program pembelajaran individual (PPI), yang secara konseptual mengacu pada *Individualized Education Program* (IEP). Jachova dkk. (2018) menegaskan bahwa IEP seharusnya bersifat individual, berpusat pada anak, inklusif, holistik, kolaboratif, serta dapat diakses oleh seluruh pihak yang terlibat dalam pendidikan anak. Dalam kerangka tersebut, IEP tidak sekadar berfungsi sebagai dokumen administratif, tetapi sebagai instrumen perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran yang disusun berdasarkan kebutuhan spesifik anak. Namun, sejumlah penelitian menunjukkan adanya kesenjangan antara prinsip tersebut dan praktik implementasinya. Fu dkk. (2020), misalnya, menemukan bahwa penyusunan IEP di sekolah khusus di Tiongkok cenderung berkembang menjadi rutinitas administratif dengan keterlibatan orang tua yang terbatas. Temuan serupa dilaporkan Fanshawe (2025) di Australia, yang menunjukkan bahwa sebagian IEP masih disusun secara dominan oleh pihak sekolah, sementara siswa dan orang tua baru dilibatkan setelah dokumen selesai disusun. Kurth dkk. (2019) juga menunjukkan bahwa kepuasan orang tua terhadap IEP sangat dipengaruhi oleh sejauh mana pandangan dan masukan mereka benar-benar dipertimbangkan dalam proses perencanaan pendidikan anak.

Pada jenjang PAUD, individualisasi pembelajaran menghadirkan tantangan yang lebih kompleks. Anak usia dini belum selalu mampu mengomunikasikan kebutuhan belajarnya secara eksplisit, sehingga guru dan orang tua memiliki peran penting dalam mengidentifikasi kebutuhan, potensi, dan perkembangan anak. Penelitian mengenai diferensiasi pembelajaran pada jenjang ini menunjukkan bahwa guru lebih sering melakukan modifikasi instruksional, seperti menyesuaikan strategi, aktivitas, atau cara penyampaian materi, dibandingkan melakukan modifikasi kurikuler yang menyentuh target atau capaian pembelajaran. Selain itu, kualitas modifikasi yang dilakukan tidak selalu sejalan dengan persepsi guru terhadap keberhasilan praktik tersebut (Strogilos dkk., 2020). Demirci-Ünal dan Öztürk (2025) menunjukkan pola serupa dalam konteks kelas multikultural, sedangkan Tan (2026) menemukan bahwa keyakinan dan kepercayaan diri guru dalam melaksanakan diferensiasi lebih banyak dipengaruhi oleh pengalaman langsung mendampingi anak

berkebutuhan khusus daripada oleh pelatihan formal. Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa kompetensi individualisasi pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh pengetahuan pedagogis formal, tetapi juga dibentuk melalui pengalaman profesional dan interaksi langsung dengan kebutuhan belajar anak.

Meskipun kajian mengenai pendidikan inklusif terus berkembang, sebagian besar penelitian tentang individualisasi pembelajaran ABK masih berfokus pada jenjang sekolah dasar dan menengah atau dilakukan dalam konteks negara yang memiliki sistem pendukung inklusi lebih mapan. Di Indonesia, penelitian mengenai pendidikan inklusif banyak membahas aspek kebijakan, implementasi kurikulum, dan kesiapan kelembagaan pada tingkat makro (Nurjannah, 2023; Sebrina & Sukirman, 2019; Susilowati dkk., 2022). Sementara itu, praktik pada tingkat mikro, khususnya bagaimana guru dan GPK menetapkan target belajar, memilih dan menyesuaikan metode pembelajaran, memantau perkembangan anak, serta merevisi strategi berdasarkan kebutuhan individual, masih relatif terbatas untuk didokumentasikan secara mendalam. Keterbatasan kajian juga terlihat pada minimnya penelitian yang membandingkan praktik individualisasi antar-lembaga PAUD inklusi dalam satu konteks wilayah, terutama dengan mempertimbangkan variasi sumber daya manusia, fasilitas, layanan terapi, dan keterlibatan orang tua.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini mengkaji praktik pembelajaran individual pada tiga lembaga PAUD inklusi di Purwokerto, yaitu PAUD Putra Harapan, KB-TK Qaryah Thoyyibah, dan TK IT Harapan Bunda. Ketiga lembaga tersebut memiliki karakteristik layanan dan dukungan kelembagaan yang berbeda, sehingga memungkinkan analisis terhadap variasi praktik individualisasi pembelajaran dalam konteks yang sama. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan proses penyusunan program pembelajaran individual bagi ABK oleh guru dan GPK; (2) menganalisis variasi penyesuaian strategi dan metode pembelajaran yang diterapkan di kelas beserta kendala yang dihadapi; dan (3) mengkaji pola evaluasi perkembangan anak serta keterlibatan orang tua dalam proses individualisasi pembelajaran. Melalui fokus tersebut, penelitian ini diharapkan dapat menyajikan bukti empiris mengenai praktik pembelajaran individual pada PAUD inklusi di Indonesia serta memberikan dasar bagi penguatan kompetensi guru, peran GPK, dan mekanisme keterlibatan orang tua dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif.

## **METODE**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif (Sujarweni, 2019) untuk memperoleh pemahaman yang mendalam dan kontekstual mengenai strategi pembelajaran individual bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Pendekatan ini dipilih karena penelitian berfokus pada proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran individual, bukan pada pengukuran frekuensi atau hubungan antarvariabel secara statistik. Penelitian

dilaksanakan pada Agustus–September 2024 di tiga lembaga PAUD inklusi di Purwokerto, yaitu PAUD Putra Harapan, KB-TK Qaryah Thoyyibah, dan TK IT Harapan Bunda.

Informan penelitian terdiri atas Guru Pembimbing Khusus (GPK) dan guru kelas yang secara langsung menangani ABK di masing-masing lembaga. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi langsung, dan analisis dokumen. Wawancara dilakukan secara tatap muka menggunakan pedoman yang mencakup penyusunan program pembelajaran individual, penyesuaian strategi pembelajaran, evaluasi perkembangan anak, pengalaman pelatihan guru, serta bentuk keterlibatan orang tua. Observasi dilaksanakan selama kegiatan belajar reguler, sejak anak tiba di sekolah hingga menjelang waktu makan siang, untuk mengidentifikasi praktik pembelajaran dalam berbagai aktivitas. Fokus observasi meliputi penyesuaian instruksional, penggunaan media atau alat bantu visual, aktivitas terstruktur, serta interaksi ABK dengan guru dan teman sebaya. Data dokumenter diperoleh dari program pembelajaran individual dan laporan perkembangan anak yang tersedia di masing-masing lembaga.

Analisis data dilakukan melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan (Sujarweni, 2019). Transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen dikelompokkan ke dalam tema-tema utama, meliputi penyusunan program individual, modifikasi pembelajaran, evaluasi perkembangan, keterlibatan orang tua, dan keterbatasan sumber daya. Data selanjutnya disajikan dalam narasi tematik dan dibandingkan antar-lembaga untuk mengidentifikasi pola yang konsisten maupun variasi praktik. Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik dengan membandingkan informasi dari GPK, guru kelas, hasil observasi, dan dokumen pembelajaran individual. Proses ini digunakan untuk memastikan bahwa interpretasi temuan tidak hanya bertumpu pada satu sumber atau satu teknik pengumpulan data.

## **HASIL PENELITIAN**

### **Penyusunan dan Variasi Program Pembelajaran Individual**

Ketiga lembaga menyusun program pembelajaran individual bagi setiap anak berkebutuhan khusus (ABK), meskipun mekanismenya berbeda sesuai dengan struktur dan sumber daya masing-masing lembaga. Di KB-TK Qaryah Thoyyibah, penyusunan program mengikuti alur penetapan target, pemberian intervensi, dan evaluasi hasil. Salah satu GPK menjelaskan, “*Program individunya itu ini. Treatmenya ini. Hasilnya ini nanti bisa*” (GP-QITA, komunikasi pribadi, 17 Agustus 2024). Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa program individual tidak hanya memuat tujuan pembelajaran, tetapi juga strategi penanganan dan indikator perkembangan yang digunakan untuk menilai pencapaian anak.

KB-TK Qaryah Thoyyibah menerapkan model pendampingan berbasis tim, bukan penugasan satu guru secara khusus kepada satu anak. Empat guru

secara bergantian menjalankan peran sebagai guru sentra dan pendamping. Salah satu informan menegaskan, “*Jadi benar-benar tidak ada guru khusus yang memegang satu anak ini?*” (GP-QITA, komunikasi pribadi, 22 Agustus 2024). Pola rotasi tersebut menempatkan perencanaan dan pelaksanaan program individual sebagai tanggung jawab kolektif. Model ini memungkinkan beberapa guru terlibat dalam proses pendampingan, tetapi pada saat yang sama menuntut konsistensi komunikasi dan koordinasi antarguru agar target serta strategi pembelajaran tetap berkesinambungan.

Pola berbeda ditemukan di PAUD Putra Harapan, tempat GPK memiliki fungsi koordinatif yang lebih terstruktur. “*GPK itu tugasnya mengkoordinir,*” jelas salah satu informan (GPK-PH, komunikasi pribadi, 17 Agustus 2024). Peran tersebut mencakup koordinasi penyusunan target pembelajaran, pemantauan layanan individual, dan pengaturan terapi penunjang sesuai kebutuhan anak. Orang tua juga dilibatkan sejak tahap perencanaan program, sehingga keterlibatan mereka tidak terbatas pada penerimaan laporan perkembangan setelah program dilaksanakan.

Temuan ini menunjukkan adanya dua pola utama dalam pengelolaan program pembelajaran individual, yaitu model kolaboratif berbasis rotasi guru dan model terkoordinasi melalui GPK. Meskipun berbeda secara organisatoris, keduanya menunjukkan upaya untuk mengatasi keterbatasan guru kelas dalam merancang dan melaksanakan modifikasi pembelajaran secara mandiri. Hal ini sejalan dengan Azizah (2022), yang menekankan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif memerlukan dukungan kompetensi khusus dan pembagian peran yang jelas agar penyesuaian pembelajaran tidak sepenuhnya dibebankan kepada guru kelas.

### **Penyesuaian Metode Pembelajaran Berdasarkan Kebutuhan Individual Anak**

Penyesuaian metode pembelajaran paling jelas teramati di PAUD Putra Harapan melalui penggunaan ruang belajar terstruktur yang disebut *ruang pintar*. Setiap sesi berlangsung sekitar tiga puluh menit dan diikuti oleh dua anak secara bersamaan. Aktivitas disusun secara bertahap, mulai dari berjalan mengikuti garis di lantai, melewati terowongan, menaiki alat keseimbangan sambil membawa kepingan *puzzle*, hingga mencocokkan bentuk-bentuk geometri sesuai pola. Tingkat kesulitan aktivitas disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing anak. Sebagian anak menggunakan kartu warna ketika belum mampu mengenali nama warna, sedangkan anak lain memperoleh kartu berhitung atau latihan artikulasi sesuai target pembelajaran individual.

Variasi penyesuaian juga terlihat pada karakteristik masing-masing anak. GN, misalnya, menunjukkan kemampuan membaca yang berada di atas rata-rata dan terdiagnosis ADHD. Oleh karena itu, materi akademiknya diberikan pada tingkat yang lebih menantang, sementara pengelolaan perhatian menjadi fokus utama pendampingan. RS belum mampu mengikuti rangkaian kegiatan secara mandiri sehingga memerlukan arahan langsung dan bantuan fisik agar

tetap mengikuti aktivitas. Sementara itu, FT menunjukkan perilaku repetitif berupa gerakan lidah dan jari. Guru tidak segera menghentikan perilaku tersebut, tetapi memberi waktu hingga anak lebih tenang sebelum mengarahkannya kembali pada kegiatan pembelajaran. Temuan ini menunjukkan bahwa individualisasi tidak hanya dilakukan melalui perbedaan materi, tetapi juga melalui penyesuaian tempo, bentuk bantuan, dan respons guru terhadap perilaku anak.

Di TK IT Harapan Bunda, perbedaan strategi terlihat pada dua anak dengan karakteristik kebutuhan yang berbeda dalam kelas yang sama. AZ, yang terdiagnosis ADHD, memperoleh latihan motorik halus berupa kegiatan menebalkan garis dan menggunting secara terarah. Pendampingan tersebut diberikan karena kemampuan mengguntingnya masih perlu dikembangkan dan ia mengalami kesulitan mempertahankan posisi duduk dalam waktu lama. LQ, yang terdiagnosis autisme dan belum menunjukkan kemampuan verbal yang berkembang, memperoleh pendekatan yang berbeda. Guru menggunakan benda yang disukai anak sebagai stimulus untuk mendorong munculnya respons suara, meskipun pada tahap pengamatan respons tersebut masih terbatas pada satu atau dua huruf. *“Untuk anak ABK yaitu selalu didampingi oleh pendamping, karena memang di TK ini pendamping yang mereka khususkan untuk anak ABK,”* (GP-HB, komunikasi pribadi, 23 Agustus 2024).

Meskipun metode pembelajaran disesuaikan, lembaga tidak menggunakan kurikulum yang terpisah antara ABK dan anak lainnya. Salah satu guru menjelaskan, *“Biasanya sih dari kurikulum sih tidak membedakan. Ini kurikulum untuk ABK, ini kurikulum untuk anak biasa. Biasanya jadi satu kurikulum,”* (GP-HB, komunikasi pribadi, 17 Agustus 2024). Dengan demikian, diferensiasi lebih banyak dilakukan pada tingkat pelaksanaan pembelajaran daripada pada struktur kurikulum. Guru memecah instruksi menjadi langkah-langkah yang lebih sederhana dan menggunakan benda konkret untuk membantu anak memahami konsep. Pola ini konsisten dengan temuan Strogilos dkk. (2020) bahwa guru PAUD inklusi lebih banyak memodifikasi cara mengajar dibanding mengubah target kurikulum itu sendiri.

Di KB-TK Qaryah Thoyyibah, penyesuaian metode berlangsung dalam konteks keragaman kebutuhan yang lebih luas dalam satu ruang belajar. ZH, yang tunarungu, mampu mengikuti kegiatan dengan relatif tenang, tetapi hambatan pendengaran membatasi efektivitas komunikasi verbal. Guru kemudian lebih banyak menggunakan isyarat sederhana dan kontak mata sebagai sarana komunikasi. WS memperoleh pendampingan langsung dari anggota keluarganya yang berada di dalam kelas. Pengaturan tersebut merupakan hasil kesepakatan dengan orang tua untuk membantu anak mempertahankan keterlibatan selama kegiatan pembelajaran. Sementara itu, EM, yang berada pada jenjang KB dan berusia paling muda, menunjukkan tingkat aktivitas yang tinggi, tetapi mampu membangun interaksi sosial yang relatif baik dengan teman sebaya sehingga tidak memerlukan intervensi guru secara intensif.

Secara keseluruhan, temuan pada ketiga lembaga menunjukkan bahwa penyesuaian pembelajaran terutama dilakukan melalui modifikasi strategi instruksional, tingkat bantuan, tempo kegiatan, penggunaan media konkret, dan bentuk komunikasi. Penyesuaian tersebut tidak selalu diikuti perubahan pada target kurikulum, melainkan diarahkan pada cara agar anak dapat mengakses kegiatan belajar sesuai karakteristik dan kebutuhannya. Tabel 1 merangkum karakteristik anak dan bentuk penyesuaian pembelajaran yang teridentifikasi selama observasi di ketiga lembaga.

**Tabel 1.** Karakteristik anak dan bentuk penyesuaian pembelajaran

| Lembaga                | Inisial Anak | Karakteristik yang Teramati                                  | Bentuk Penyesuaian                                            |
|------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| PAUD Putra Harapan     | JN           | Mampu mengikuti instruksi, interaksi verbal cukup aktif      | Instruksi reguler dengan pendampingan ringan                  |
| PAUD Putra Harapan     | AD           | Down syndrome, cenderung diam, pandangan kosong saat hafalan | Instruksi diulang, ditunggu responsnya tanpa dipaksa          |
| PAUD Putra Harapan     | GN           | ADHD dan kemampuan kognitif di atas rata-rata, sulit fokus   | Materi dipercepat, tantangan fisik berjenjang di ruang pintar |
| PAUD Putra Harapan     | RS           | Sulit fokus, belum mandiri, butuh arahan fisik langsung      | Guru memandu langsung dengan sentuhan dan arahan bertahap     |
| PAUD Putra Harapan     | FT           | Autis, perilaku repetitif pada lidah dan jari                | Dibiarkan tenang, diarahkan kembali secara perlahan           |
| KB-TK Qaryah Thoyyibah | HF           | Paling aktif, sulit dikendalikan, ingin keluar kelas         | Pendampingan fisik ekstra, sesi lebih pendek                  |
| KB-TK Qaryah Thoyyibah | UN           | Cenderung diam, pandangan kosong, sulit memahami instruksi   | Pengulangan instruksi dengan nada lembut                      |
| KB-TK Qaryah Thoyyibah | ZH           | Tunarungu, paling bisa duduk tenang, hambatan komunikasi     | Komunikasi non-verbal, isyarat sederhana                      |
| KB-TK Qaryah Thoyyibah | WS           | Butuh kontrol ekstra                                         | Didampingi langsung oleh anggota keluarga di kelas            |
| TK IT Harapan Bunda    | AZ           | ADHD, aktif, sulit diam, motorik halus belum matang          | Latihan menebalkan garis dan menggunting terarah              |
| TK IT Harapan Bunda    | LQ           | Autis, verbal belum muncul, lebih menurut namun pasif        | Stimulasi bicara lewat objek kesukaan anak                    |

## Evaluasi dan Pelaporan Perkembangan

Frekuensi evaluasi menunjukkan variasi antar-lembaga, meskipun seluruhnya diarahkan untuk memantau perkembangan anak secara berkelanjutan. Di PAUD Putra Harapan, evaluasi mencakup aspek motorik, kognitif, bahasa, dan sosial-emosional. Hasil perkembangan disampaikan secara lisan kepada orang tua setiap hari, dicatat secara tertulis setiap dua minggu, dan dikompilasi menjadi laporan formal setiap tiga bulan. Di KB-TK Qaryah Thoyyibah, evaluasi dilakukan dalam siklus tiga bulanan, sedangkan di TK IT Harapan Bunda evaluasi mingguan menjadi bagian dari rutinitas pemantauan perkembangan. “Kalau evaluasi anak-anak itu biasanya 1 minggu sekali,” (GPK-PH, komunikasi pribadi, 21 Agustus 2024).

Perbedaan frekuensi evaluasi tersebut menunjukkan variasi mekanisme pemantauan, bukan perbedaan tingkat perhatian terhadap perkembangan anak. Kriteria evaluasi juga disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan masing-masing anak. Junan, yang lebih responsif terhadap instruksi, dievaluasi berdasarkan perkembangan interaksi sosialnya dengan guru dan teman sebaya. Sementara itu, AD, yang memiliki Down syndrome dan cenderung pasif selama pembelajaran, dinilai berdasarkan kemajuan yang berlangsung secara lebih bertahap, termasuk kemampuan merespons situasi dan menyesuaikan posisi duduk secara mandiri. Temuan ini menunjukkan bahwa evaluasi dalam pembelajaran individual menggunakan tolok ukur yang bersifat spesifik terhadap profil perkembangan anak, bukan standar tunggal yang diterapkan secara seragam. Perbedaan tolok ukur semacam ini konsisten dengan prinsip bahwa IEP semestinya berpusat pada karakteristik anak, bukan pada satu standar tunggal yang sama untuk semua (Jachova dkk., 2018; Kurth dkk., 2019).

### **Variasi Keterlibatan Orang Tua dalam Pembelajaran Individual**

Keterlibatan orang tua menunjukkan pola yang berbeda pada masing-masing lembaga. Di PAUD Putra Harapan, orang tua menerima laporan perkembangan harian, dilibatkan sejak tahap penyusunan program pembelajaran individual, dan pada kesempatan tertentu mengikuti sesi konsultasi bersama psikolog. Di KB-TK Qaryah Thoyyibah, keterlibatan orang tua difasilitasi melalui pertemuan bulanan dan kegiatan *parenting* yang diarahkan untuk meningkatkan pemahaman mengenai kebutuhan anak serta strategi pendampingan di rumah.

Selain bentuk kolaborasi yang terstruktur, keterlibatan orang tua juga muncul melalui pengaturan yang lebih fleksibel sesuai kebutuhan individual anak. Pada kasus WS, pihak keluarga dan sekolah menyepakati pendampingan langsung oleh salah satu anggota keluarga selama kegiatan pembelajaran. Menurut guru, pengaturan ini membantu menjaga keterlibatan anak sekaligus mendukung proses pengawasan di kelas. Pola serupa ditemukan di TK IT Harapan Bunda, ketika ZY didampingi oleh terapis pribadi yang disediakan oleh orang tuanya. Sekolah mengakomodasi pengaturan tersebut sebagai bentuk dukungan individual, meskipun tidak menerapkannya sebagai kebijakan baku bagi seluruh ABK.

Temuan ini menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua tidak hanya berlangsung melalui komunikasi formal, tetapi juga melalui bentuk kolaborasi adaptif yang disesuaikan dengan kebutuhan anak dan kapasitas masing-masing lembaga.

### **Keterbatasan Sumber Daya dan Distribusi Perhatian Guru**

Pelaksanaan pembelajaran individual di ketiga lembaga masih menghadapi keterbatasan sumber daya manusia dan fasilitas. Salah satu kendala yang paling menonjol adalah terbatasnya kemampuan guru pendamping untuk memberikan perhatian secara penuh kepada satu anak

berkebutuhan khusus (ABK), karena pada saat yang sama mereka juga terlibat dalam mendampingi anak lain di kelas. Situasi tersebut terutama ditemukan pada lembaga yang menerapkan sistem rotasi guru tanpa pendamping tetap bagi setiap ABK. Pola ini memungkinkan fleksibilitas pembagian tugas, tetapi juga berpotensi mengurangi kontinuitas pendampingan ketika kebutuhan beberapa anak muncul secara bersamaan.

Keterbatasan fasilitas juga memengaruhi pelaksanaan layanan individual. Di TK IT Harapan Bunda, belum tersedia ruang inklusi atau ruang terapi khusus, sehingga kegiatan terapi dilaksanakan dengan memanfaatkan waktu dan ruang yang tersedia di sela pembelajaran atau setelah makan siang. Layanan terapis dari luar sekolah hanya tersedia satu hari dalam seminggu dan belum dapat menjangkau seluruh ABK, sehingga pendampingan diprioritaskan kepada anak yang dinilai memiliki kebutuhan lebih intensif.

Keterbatasan serupa terlihat pada aspek pengembangan kompetensi guru. GPK di TK IT Harapan Bunda pernah mengikuti pelatihan metode ABA pada tahun sebelumnya, tetapi pelatihan tersebut hanya diikuti oleh satu perwakilan dari setiap unit sekolah. Pengetahuan yang diperoleh kemudian disampaikan kepada guru lain melalui mekanisme berbagi secara internal dan informal. Dengan demikian, transfer kompetensi sangat bergantung pada kemampuan peserta pelatihan dalam menyampaikan kembali materi kepada rekan sejawat. Dari sisi latar belakang pendidikan, salah satu guru pendamping menyatakan, “*Rata-rata bukan dari jurusan psikolog,*” dan menjelaskan bahwa kompetensi pendampingan lebih banyak berkembang melalui pengalaman langsung menangani anak dengan kebutuhan yang beragam.

Temuan ini menunjukkan bahwa efektivitas individualisasi tidak hanya ditentukan oleh kemampuan guru menyesuaikan strategi pembelajaran, tetapi juga oleh kecukupan tenaga pendamping, akses terhadap fasilitas khusus, serta kesempatan pengembangan profesional yang berkelanjutan. Keterbatasan pada ketiga aspek tersebut dapat memengaruhi intensitas dan konsistensi layanan individual yang diterima anak.

## **PEMBAHASAN**

### **Pola Koordinasi dan Keberlanjutan Program Pembelajaran Individual**

Pola yang berulang di ketiga lembaga, yaitu menetapkan target, merancang intervensi, dan mengevaluasi hasil, menunjukkan bahwa individualisasi pembelajaran dipraktikkan sebagai suatu siklus berkelanjutan, meskipun tidak selalu dirumuskan secara eksplisit dalam terminologi formal IEP. Pola tersebut memiliki kesamaan dengan prinsip dasar penyusunan IEP yang menempatkan perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi sebagai proses yang saling terkait. Fanshawe (2025), melalui penerapan model sistem Bronfenbrenner pada penyusunan IEP di Australia, menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dan berbagai pemangku kepentingan menghasilkan program yang lebih responsif terhadap kebutuhan individual dibandingkan IEP yang

disusun secara sepihak oleh sekolah. Temuan serupa terlihat dalam konteks penelitian ini. Program individual cenderung lebih terstruktur pada lembaga yang melibatkan GPK, guru kelas, dan orang tua secara berkelanjutan sejak tahap penetapan target hingga evaluasi perkembangan.

Temuan juga menunjukkan bahwa siklus individualisasi dapat berlangsung melalui struktur organisasi yang berbeda. PAUD Putra Harapan menerapkan koordinasi yang terpusat pada GPK, sedangkan KB-TK Qaryah Thoyyibah menggunakan sistem rotasi peran di antara empat guru. Perbedaan tersebut mengindikasikan bahwa keberlanjutan individualisasi tidak semata-mata ditentukan oleh keberadaan posisi struktural GPK, tetapi juga oleh konsistensi pertukaran informasi di antara pihak yang terlibat dalam pendampingan anak. Dengan demikian, kontinuitas informasi menjadi salah satu prasyarat penting agar target, strategi, dan hasil evaluasi tetap terhubung dari satu tahap ke tahap berikutnya.

Meskipun demikian, kedua model memiliki kerentanan yang berbeda. Pada model terpusat, koordinasi sangat bergantung pada satu GPK, sehingga ketidakhadiran atau pergantian personel berpotensi mengganggu kesinambungan program. Sebaliknya, pada model rotasi, tantangan utama terletak pada konsistensi dokumentasi dan keberlanjutan informasi antar-guru. Pernyataan informan Qaryah Thoyyibah, "*program individunya itu ini, treatmenya ini, hasilnya ini nanti bisa,*" menunjukkan bahwa sebagian pengetahuan mengenai program individual masih bersifat melekat pada pengalaman guru, bukan seluruhnya terdokumentasi secara sistematis. Kondisi tersebut berpotensi menimbulkan kehilangan informasi ketika terjadi pergantian guru atau perubahan pembagian tugas.

Dengan demikian, kedua model tidak dapat dipandang sebagai pilihan organisasi yang sepenuhnya netral. Masing-masing menghasilkan bentuk kerentanan yang berbeda yaitu ketergantungan pada individu dalam model terpusat dan ketergantungan pada memori kolektif dalam model rotasi. Temuan ini menegaskan bahwa keberlanjutan program individual memerlukan tidak hanya pembagian peran yang jelas, tetapi juga mekanisme dokumentasi dan pertukaran informasi yang mampu menjaga kontinuitas layanan.

### **Modifikasi Instruksional dan Dukungan Struktural dalam Pembelajaran Individual**

Penyesuaian pembelajaran yang ditemukan di ketiga lembaga mencakup penyederhanaan instruksi, penggunaan alat bantu visual, latihan motorik terarah, dan stimulasi kemampuan verbal melalui objek yang diminati anak. Praktik tersebut sejalan dengan literatur mengenai diferensiasi pembelajaran pada pendidikan anak usia dini. Demirci-Ünal dan Öztürk (2025) menemukan bahwa guru di kelas multikultural menggunakan demonstrasi, bantuan fisik

langsung, dan pengulangan instruksi untuk memfasilitasi pembelajaran yang lebih konkret. Pola serupa terlihat pada pendampingan RS di ruang pintar PAUD Putra Harapan, ketika guru memberikan bantuan secara langsung agar anak dapat mengikuti rangkaian kegiatan. Tan (2026) juga menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru dalam menerapkan diferensiasi pembelajaran lebih banyak berkembang melalui pengalaman langsung mendampingi ABK daripada pelatihan formal semata. Temuan tersebut tercermin pada pengalaman guru pendamping di TK IT Harapan Bunda yang mengembangkan kompetensinya melalui pendampingan terhadap empat anak dengan diagnosis berbeda.

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pengalaman langsung menjadi sumber penting dalam pengembangan kompetensi guru ketika akses terhadap pelatihan formal masih terbatas. Pengalaman menghadapi karakteristik anak yang beragam memungkinkan guru mengembangkan kepekaan dalam menentukan bentuk pendampingan yang sesuai. Hal ini terlihat pada perbedaan pendekatan terhadap AZ dan LQ di TK IT Harapan Bunda. AZ memperoleh aktivitas yang lebih banyak diarahkan pada pengembangan motorik halus dan pengelolaan aktivitas, sedangkan Luqman memperoleh stimulasi verbal melalui benda yang menarik perhatiannya. Meskipun pengalaman langsung dapat memperkuat kemampuan adaptif guru, kompetensi yang berkembang melalui mekanisme tersebut cenderung melekat pada individu apabila tidak didukung oleh sistem pengembangan profesional yang terstruktur.

Kondisi tersebut juga terlihat pada pola pelatihan berjenjang yang diterapkan di lembaga. Satu guru mengikuti pelatihan metode ABA dan kemudian menyampaikan pengetahuan yang diperoleh kepada guru lain secara informal. Mekanisme ini memungkinkan penyebaran pengetahuan dalam kondisi sumber daya yang terbatas, tetapi kualitas transfer pengetahuan sangat bergantung pada kemampuan dan keberlanjutan peran individu yang mengikuti pelatihan. Balikci (2026) menunjukkan bahwa pendampingan profesional berkelanjutan lebih efektif dalam meningkatkan kualitas instruksi tertanam (*embedded instruction*) dibanding pelatihan satu kali yang dilanjutkan melalui penyebaran pengetahuan secara informal. Dukungan profesional yang berkelanjutan memungkinkan kompetensi berkembang sebagai kapasitas kelembagaan, bukan hanya sebagai pengetahuan individual. Tanpa mekanisme tersebut, pergantian guru berpotensi menyebabkan hilangnya pengetahuan dan pengalaman yang telah terbentuk.

Keterbatasan sumber daya juga tampak pada pembagian perhatian guru pendamping antara ABK dan anak lain dalam kelas yang sama. Kondisi ini menunjukkan bahwa efektivitas pendampingan individual tidak hanya dipengaruhi oleh jumlah tenaga, tetapi juga oleh pembagian peran dan alokasi

waktu pendampingan. Ketika guru pendamping harus menangani ABK sekaligus membantu anak lain, kontinuitas dukungan individual menjadi sulit dipertahankan, terutama ketika kebutuhan beberapa anak muncul secara bersamaan. Dengan demikian, berkurangnya perhatian terhadap ABK dalam situasi tertentu tidak semata-mata berkaitan dengan kompetensi guru, tetapi juga dengan struktur tugas yang menempatkan beberapa tanggung jawab pada tenaga pendamping yang sama. Hal ini sejalan dengan temuan Fanshawe dkk. (2024) bahwa keterbatasan staf dan sumber daya dapat mengurangi kualitas dukungan individual meskipun guru memiliki komitmen dan kompetensi yang memadai. Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan modifikasi instruksional memerlukan dukungan struktural berupa pembagian peran yang jelas, alokasi waktu pendampingan yang memadai, dan pengembangan profesional yang berkelanjutan.

### **Keterlibatan Orang Tua dalam Mesosistem Rumah dan Sekolah**

Dalam kerangka ekologi Bronfenbrenner dan Morris (2006), pembelajaran individual pada ketiga lembaga dapat dipahami sebagai bagian dari mikrosistem yang melibatkan interaksi langsung antara anak, guru, dan GPK. Sementara itu, komunikasi antara sekolah dan orang tua membentuk mesosistem yang menghubungkan pengalaman belajar anak di sekolah dengan dukungan yang diberikan di rumah. Temuan penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua masih lebih banyak berlangsung melalui penerimaan laporan perkembangan dan tindak lanjut latihan di rumah daripada keterlibatan langsung dalam perumusan target pembelajaran sejak tahap awal. Pola tersebut sejalan dengan Kurth dkk. (2019), yang menunjukkan bahwa kepuasan orang tua terhadap IEP berkaitan erat dengan sejauh mana masukan mereka diakomodasi dalam proses perencanaan. Temuan ini juga selaras dengan Fu dkk. (2020), yang menemukan bahwa keterlibatan orang tua dalam penyusunan IEP dapat terbatas pada aspek formal meskipun secara konseptual IEP dirancang sebagai proses kolaboratif.

Data lapangan menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua berlangsung melalui dua pola yang berbeda. Pola pertama bersifat institusional dan relatif terstruktur melalui laporan harian, pertemuan bulanan, serta konsultasi dengan psikolog. Mekanisme ini tersedia secara lebih luas bagi orang tua, tetapi sebagian besar masih berfungsi sebagai saluran komunikasi dari sekolah kepada keluarga. Pola kedua bersifat lebih individual dan intensif, sebagaimana terlihat pada keluarga WS yang menyediakan anggota keluarga untuk mendampingi anak secara langsung di kelas serta orang tua ZY yang menyediakan terapis pribadi. Bentuk keterlibatan ini memberikan dukungan yang lebih langsung terhadap proses pembelajaran, tetapi pelaksanaannya sangat bergantung pada kapasitas masing-masing keluarga.

Perbedaan kedua pola tersebut menunjukkan bahwa intensitas dukungan orang tua tidak hanya ditentukan oleh kebijakan sekolah, tetapi juga oleh ketersediaan waktu, tenaga, dan sumber daya keluarga. Kondisi ini berpotensi menghasilkan variasi akses terhadap dukungan individual apabila kebutuhan anak sebagian dipenuhi melalui sumber daya tambahan yang disediakan oleh keluarga. Dalam perspektif ekologis, mesosistem rumah dan sekolah karena itu tidak hanya memerlukan komunikasi yang rutin, tetapi juga mekanisme kolaborasi yang memungkinkan seluruh orang tua terlibat secara lebih substantif dalam perencanaan pembelajaran tanpa bergantung pada kapasitas sumber daya keluarga. Penguatan mekanisme tersebut penting untuk menjaga agar kualitas individualisasi lebih ditentukan oleh kebutuhan anak dan sistem dukungan sekolah daripada oleh kemampuan keluarga menyediakan pendampingan tambahan.

### **Implikasi bagi Kebijakan dan Praktik PAUD Inklusi**

Dalam konteks yang lebih luas, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa penguatan pendidikan inklusif pada jenjang PAUD tidak cukup hanya melalui penambahan regulasi atau pemenuhan dokumen administratif (Admalinda, 2023; Nurjannah, 2023). Ketiga lembaga telah memiliki program pembelajaran individual, tetapi pelaksanaannya masih dipengaruhi oleh variasi kapasitas sumber daya. Keterbatasan tersebut terutama terlihat pada rasio tenaga pendamping, distribusi perhatian guru, ketersediaan fasilitas terapi, serta akses terhadap pelatihan yang berkelanjutan. Dengan demikian, keberadaan program individual belum dapat digunakan sebagai satu-satunya indikator kualitas layanan inklusif apabila tidak disertai dengan dukungan yang memungkinkan program tersebut dilaksanakan secara konsisten.

Temuan ini juga mengindikasikan perlunya kehati-hatian dalam menjadikan kelengkapan dokumen program individual sebagai ukuran kepatuhan atau mutu layanan. Dokumen yang tersusun secara sistematis tidak selalu mencerminkan kualitas implementasi di tingkat kelas. Pelaksanaan program dapat tetap menghadapi kendala ketika guru pendamping harus membagi perhatian kepada beberapa anak atau ketika fasilitas dan layanan terapi belum tersedia secara memadai. Oleh karena itu, evaluasi penyelenggaraan pendidikan inklusif perlu mencakup tidak hanya keberadaan dokumen perencanaan, tetapi juga kapasitas lembaga dalam menerjemahkan perencanaan tersebut ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Manajemen mutu pendidikan inklusif, sebagaimana ditekankan Susilowati dkk. (2022), perlu memberikan perhatian yang lebih besar pada aspek struktural, termasuk kecukupan tenaga pendamping, ketersediaan fasilitas pendukung, dan keberlanjutan pengembangan profesional guru, selain aspek kurikulum dan perencanaan pembelajaran (Sebrina & Sukirman, 2019).

Kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan penyedia layanan terapi eksternal juga perlu ditempatkan sebagai bagian integral dari sistem layanan inklusif, sebagaimana ditegaskan Jaya (2023), bukan hanya sebagai dukungan tambahan ketika kapasitas internal sekolah terbatas.

Atas dasar temuan tersebut, indikator keberhasilan pendidikan inklusif pada jenjang PAUD perlu bergerak dari penilaian yang berorientasi pada keberadaan program menuju penilaian terhadap kapasitas sistem yang menopang implementasinya. Kualitas layanan individual lebih tepat dilihat dari konsistensi pelaksanaan, keberlanjutan dukungan profesional, kecukupan sumber daya, serta keterhubungan antara sekolah, keluarga, dan layanan pendukung dalam memenuhi kebutuhan perkembangan setiap anak.

### **Keterbatasan Penelitian**

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya dilakukan pada tiga lembaga PAUD inklusi dalam satu wilayah, sehingga temuan yang diperoleh belum dapat digeneralisasikan ke konteks yang lebih luas. Kedua, data lebih banyak merepresentasikan perspektif guru dan GPK, sementara pengalaman serta pandangan orang tua mengenai proses kolaborasi belum digali secara langsung dan mendalam. Keterbatasan ini penting diperhatikan karena keterlibatan keluarga merupakan salah satu komponen utama dalam penyusunan dan pelaksanaan program pembelajaran individual.

Penelitian mendatang perlu mengembangkan tiga arah utama. Pertama, melibatkan orang tua secara lebih luas sebagai sumber data utama untuk memperoleh pemahaman yang lebih utuh mengenai kualitas kolaborasi sekolah dan keluarga (Kurth dkk., 2019). Kedua, penelitian longitudinal diperlukan untuk mengkaji hubungan antara variasi frekuensi evaluasi dan perkembangan anak dari waktu ke waktu. Ketiga, efektivitas model pendampingan profesional berkelanjutan bagi guru PAUD inklusi perlu diuji dalam konteks Indonesia, khususnya pada lembaga dengan keterbatasan sumber daya. Arah ini relevan dengan temuan Balikci (2026) mengenai pentingnya dukungan profesional yang berkesinambungan dalam meningkatkan kualitas praktik instruksional.

### **KESIMPULAN**

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan PPI pada ketiga lembaga mengikuti pola yang relatif serupa melalui penetapan target pembelajaran, perancangan intervensi, dan evaluasi perkembangan, meskipun diterapkan dalam struktur organisasi yang berbeda. PAUD Putra Harapan menggunakan koordinasi terpusat melalui GPK, sedangkan KB-TK Qaryah Thoyyibah menerapkan pembagian dan rotasi peran antarguru. Dalam pelaksanaannya, individualisasi pembelajaran dilakukan melalui penyederhanaan instruksi, penggunaan media visual, aktivitas berjenjang, latihan motorik, serta stimulasi kemampuan verbal sesuai kebutuhan masing-

masing anak. Penyesuaian tersebut umumnya dilakukan pada strategi pembelajaran tanpa memisahkan kurikulum bagi anak berkebutuhan khusus dari kurikulum yang digunakan di kelas.

Pelaksanaan PPI masih menghadapi keterbatasan pada ketersediaan tenaga pendamping, fasilitas terapi, dan akses terhadap pengembangan profesional yang berkelanjutan. Evaluasi perkembangan dilakukan dengan frekuensi yang berbeda antar-lembaga, tetapi sama-sama diarahkan pada pemantauan perkembangan individual anak. Keterlibatan orang tua berlangsung melalui komunikasi institusional yang relatif terstruktur serta bentuk pendampingan yang lebih intensif dan individual. Namun, intensitas keterlibatan tersebut masih dipengaruhi oleh kapasitas dan kesiapan masing-masing keluarga.

Temuan penelitian menegaskan bahwa penguatan pembelajaran individual pada PAUD inklusi memerlukan sistem dukungan yang mengintegrasikan peran guru, GPK, orang tua, dan layanan pendukung. Lembaga perlu memperkuat kecukupan tenaga pendamping, menyediakan fasilitas yang sesuai, serta mengembangkan pelatihan profesional yang berkelanjutan bagi seluruh guru yang terlibat. Orang tua juga perlu dilibatkan sejak tahap perencanaan target pembelajaran dan tidak hanya pada tahap pelaporan perkembangan. Dengan demikian, PPI dapat berfungsi sebagai instrumen pembelajaran yang dinamis dan berkelanjutan, bukan sekadar sebagai pemenuhan administratif.

## REFERENSI

- Admalinda, A. (2023). Penyelenggaraan pendidikan inklusif untuk individu berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan*, 11(2), 291–299. <https://doi.org/10.36232/pendidikan.v11i2.3536>
- Aprianto, A. (2023). Pelatihan keterampilan pengelasan untuk anak berkebutuhan khusus di SLB Negeri Pembina. *JPPKhLectura*, 1(01), 1–7. <https://doi.org/10.31849/jppkhlectura.v1i01.14359>
- Azizah, I. (2022). Metode pengajaran anak berkebutuhan khusus di sekolah luar biasa (SLB). *Pena Kreatif: Jurnal Pendidikan*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.29406/jpk.v11i1.1953>
- Balikci, S. (2026). Investigating the impact of AI-supported self-coaching as a professional development model for embedded instruction in inclusive early childhood settings. *Behavioral Sciences*, 16(1), Article 140. <https://doi.org/10.3390/bs16010140>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Demirci-Ünal, Z., & Öztürk, G. (2025). Is need-based action possible for each child? Preschool teachers' differentiated instruction within multicultural classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2699–2718. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01753-2>
- Dewantara, Y., & Kusumastuti, F. (2020). Evaluasi kebijakan program pendidikan inklusif di SDN Betet 1 Kota Kediri. *Jurnal Kebijakan dan Pengembangan Pendidikan*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.22219/jkpp.v8i1.11725>
- Ester, V. (2021). Hak anak berkebutuhan khusus untuk mendapatkan pendidikan di Sekolah Luar Biasa Negeri Pembina Samarinda. *DeCive*, 1(9), 337–347. <https://doi.org/10.56393/decive.v1i9.523>
- Fanshawe, M. (2025). “This is me”: Using Bronfenbrenner’s systems model to prioritize student and stakeholders’ voices in the co-design of individualized education programs. *Exceptional Children*, 92(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/00144029251350074>
- Fanshawe, M., Barton, G., Mandarakas, M., Cain, M., & Todd, N. (2024). Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3470–3486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2265915>
- Fu, W., Lu, S., Xiao, F., & Wang, M. (2020). A social–cultural analysis of the individual education plan practice in special education schools in China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(1), 54–66. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1482853>
- Jachova, Z., Kovačević, J., & Hasanbegović, H. (2018). Individual Education Plan (IEP): Foundation of a quality inclusive education. *Journal Human Research in Rehabilitation*, 8(2), 88–93. <https://doi.org/10.21554/hrr.091811>
- Jaya, I. (2023). Collaboration in education services for children with special needs inclusive school. *Journal of ICSAR*, 7(2), 288–295. <https://doi.org/10.17977/um005v7i22023p288>
- Kaulina, A., Voita, D., Trubina, I., & Voits, T. (2016). Children with special educational needs and their inclusion in the educational system: Pedagogical and psychological aspects. *Journal of Pedagogy and Psychology Signum Temporis*, 8(1), 37–42. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2016-0015>
- Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2019). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/1088357619842858>
- Nurjannah, S. (2023). Modifikasi kurikulum untuk mengakomodasi pendidikan inklusif guna mendukung PAUD holistik integratif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4819–4836. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4898>
- Sandall, S., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing.

- Sebrina, A., & Sukirman, D. (2019). Implementasi kurikulum pada sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 11(2), 98–116. <https://doi.org/10.21831/jpipfip.v11i2.19748>
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>
- Sujarweni, V. W. (2019). *Metodologi penelitian*. Pustaka Baru Press.
- Susilowati, T., Trisnamansyah, S., & Syaodih, C. (2022). Manajemen pendidikan inklusi dalam meningkatkan mutu pendidikan. *JlIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(3), 920–928. <https://doi.org/10.54371/jiip.v5i3.513>
- Tan, J. H. L. (2026). Understanding preschool teachers' self-efficacy in differentiated instruction for inclusive pedagogy: Insights from Singapore. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26, e70061. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70061>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wang, X. (2023). A study of early childhood teachers' professional development and teaching effectiveness enhancement from the perspective of educational psychology. *Contemporary Education and Teaching Research*, 4(8), 355–359. <https://doi.org/10.61360/bonicetr232014330806>