Synergy: Journal of Learning Future and Artificial Intelligence (SJLAI), 2026, 02(1) pp. 29-39
https://sinergijournal.id/index.php/sjlai | e-ISSN : 3123-9056

# Pengelolaan Pembelajaran Inklusif Berbasis Sentra Bermain Peran untuk Meningkatkan Kemampuan Komunikasi Dua Arah ABK

*Management of Inclusive Learning Based on Role-Play Centers to Improve Two-Way Communication Skills in Children with Special Needs*

**Riziq Wella Andina**

Universitas Islam Negeri Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto, 53126, Indonesia

**Article info: Research Article**

Kata kunci:

Pengelolaan Inklusi, Sentra Bermain Peran, Komunikasi Dua Arah, Anak Berkebutuhan Khusus

Keywords:

*Inclusive Management, Role-Play Center, Two-Way Communication, Children with Special Needs*

**Article history:**
Received: 14-06-2026
Accepted: 30-06-2026

*)Koresponden email:
234110406036@mhs.uinsaizu.ac.id

(c) 2026 Riziq Wella Andina

Creative Commons Licence
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

**Abstrak**

Penelitian ini bertujuan menganalisis pengelolaan pembelajaran inklusif berbasis sentra bermain peran untuk meningkatkan kemampuan komunikasi dua arah anak berkebutuhan khusus (ABK) di TKIT Harapan Bunda Purwokerto. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Subjek penelitian terdiri atas dua guru kelas, satu Guru Pendamping Khusus (GPK), dan satu anak berkebutuhan khusus yang dipilih menggunakan *purposive sampling*. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model analisis interaktif dengan uji keabsahan melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran inklusif dikelola secara kolaboratif oleh guru kelas dan GPK melalui penyesuaian Program Pembelajaran Individual (PPI). Sentra bermain peran dengan tema perubahan iklim efektif meningkatkan kemampuan komunikasi dua arah anak ABK melalui interaksi aktif dengan teman sebaya. Peran GPK sebagai pendamping dan co-regulator emosi serta penerapan budaya *peer acceptance* turut menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan nondiskriminatif. Penelitian menyimpulkan bahwa integrasi kurikulum yang fleksibel, pembelajaran berbasis sentra, dan pendampingan intensif GPK menjadi faktor penting dalam meningkatkan kemampuan komunikasi dua arah dan perkembangan bahasa ekspresif anak berkebutuhan khusus.

**Abstract**

This study aims to analyze the implementation of inclusive learning based on role-play centers to improve the two-way communication skills of children with special needs at TKIT Harapan Bunda in Purwokerto. The study employed a qualitative approach with a descriptive design. The research subjects consisted of two classroom teachers, one Special Education Teacher (GPK), and one child with special needs, selected using purposive sampling. Data were collected through observation, in-depth interviews, and documentation, then analyzed using an interactive analysis model with validity testing through triangulation of sources and techniques. The results showed that inclusive learning was collaboratively managed by classroom teachers and the GPK through adjustments to the Individualized Education Program (IEP). A role-playing center with a climate change theme effectively improved the child's two-way communication skills through active interaction with peers. The GPK's role as a support provider and emotional co-regulator, along with the promotion of a culture of peer acceptance, helped create an inclusive and non-discriminatory learning environment.

The study concluded that the integration of a flexible curriculum, center-based learning, and intensive support from special education teachers are key factors in improving two-way communication skills and expressive language development in children with special needs.

**Kutipan:** Andina, R. W. (2026). Management of Inclusive Learning Based on Role-Play Centers to Improve Two-Way Communication Skills in Children with Special Needs. *Synergy: Journal of Learning Future and Artificial Intelligence (SJLAI)*, *2*(1), 29–39. https://doi.org/10.68111/sjlai.v2i1.156

## 1. Pendahuluan

Pendidikan inklusif di tingkat Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) adalah wujud pemenuhan hak asasi anak untuk mendapatkan akses pendidikan yang adil, setara, dan terhindar dari segala bentuk diskriminasi. Setiap anak sejatinya lahir dengan keunikan, karakteristik, dan potensi perkembangan yang bervariasi, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Menyikapi keragaman yang kompleks ini, institusi pendidikan anak usia dini dituntut untuk bertransformasi dari sistem konvensional yang kaku menuju ekosistem pembelajaran yang bersahabat dan adaptif. Implementasi pendidikan inklusif pada tingkat PAUD bukan sekadar mengintegrasikan anak berkebutuhan khusus ke dalam kelas dengan anak reguler, melainkan juga mengatur seluruh elemen sekolah agar dapat mendukung kebutuhan belajar masing-masing anak. Menurut Rahmawati et al. (2025) dalam studi mereka tentang lingkungan PAUD yang mendukung anak, keberhasilan penciptaan iklim pembelajaran inklusif sangat ditentukan oleh kelenturan kurikulum, penerimaan sikap sosial di lingkungan sekolah, serta efisiensi pengelolaan pembelajaran yang berorientasi pada anak. Saat sekolah mampu menyediakan lingkungan belajar yang mendukung, anak berkebutuhan khusus dapat berkembang bersama teman sebayanya tanpa merasa terasing, sedangkan anak reguler dapat mengembangkan empati sosial mereka sejak awal. Oleh sebab itu, pengelolaan manajemen kelas inklusi menjadi pilar penentu yang penting agar inti dari pendidikan ramah anak dapat diterapkan secara maksimal, terarah, dan berkelanjutan dalam ekosistem sekolah sehari-hari.

Meskipun demikian, kondisi di lapangan memperlihatkan bahwa pengelolaan pembelajaran inklusif pada tingkat PAUD sering kali mengalami kesulitan yang signifikan, terutama dalam mendukung kemampuan perkembangan bahasa dan interaksi sosial anak berkebutuhan khusus. Salah satu kendala utama yang sering dihadapi oleh anak ABK di sekolah inklusi adalah minimnya rangsangan atau ruang yang mendorong mereka untuk berkomunikasi secara aktif dan dua arah, baik dengan guru maupun rekan sebaya. Anak ABK sering kali terjebak dalam keadaan pasif atau hanya didampingi secara eksklusif tanpa adanya interaksi natural yang terjadi di dalam kelas. Untuk menyelesaikan masalah tersebut, model pembelajaran berbasis sentra muncul sebagai inovasi metode pengajaran yang dianggap efektif dalam mengatasi kebuntuan interaksi sosial. Sistem sentra menyediakan ruang fisik dan psikologis bagi anak untuk belajar mengeksplorasi pengetahuan mereka melalui berbagai jenis permainan yang dikemas dengan cara yang menyenangkan (*edutainment*) untuk merangsang kecerdasan jamak anak secara menyeluruh (Huang, 2025). Pada kelas inklusi, model pembelajaran berbasis pusat yang diterapkan dengan sistem rotasi (*rolling*) dianggap efektif dalam menyediakan lingkungan teratur yang mendorong anak ABK untuk bergerak, beradaptasi dengan kelompok yang bervariasi, serta memanfaatkan kemampuan verbalnya secara praktis. Sentra bermain peran, khususnya, memiliki posisi penting karena mengharuskan partisipasi aktif anak dalam menciptakan skenario dialog, berbagi peran, dan merespons tindakan verbal orang lain, sehingga potensi komunikasi dua arah anak dapat terstimulasi secara maksimal.

TKIT Harapan Bunda Purwokerto merupakan lembaga pendidikan anak usia dini yang secara konsisten menerapkan sistem inklusi dengan memanfaatkan model pembelajaran sentra untuk mendukung keberagaman siswanya. Berdasarkan hasil observasi dan wawancara mendalam di lapangan, sekolah ini menjalankan kelas inklusi secara kolaboratif dengan menugaskan dua guru untuk mendampingi seluruh siswa reguler, yang kemudian diperkuat oleh lima Guru Pendamping Khusus (GPK) yang fokus menangani anak berkebutuhan khusus. Keunikan pengelolaan lembaga ini terdapat pada integrasi desain kurikulumnya, di mana tim kurikulum sekolah merancang satu tema besar yang seragam untuk semua siswa di awal tahun ajaran, namun bagi anak ABK, pelaksanaannya didekonstruksi dan disesuaikan ke dalam Program Pembelajaran Individual (PPI) dengan indikator

penilaian yang mandiri dan berbeda sesuai dengan tingkat pencapaian kemampuannya. Kegiatan sehari-hari siswa di sekolah ini disusun dengan rutinitas teratur, dimulai dari latihan fisik motorik pagi, ibadah shalat dhuha bersama, hingga pelaksanaan pembelajaran pokok di kelas-kelas sentra seperti sentra balok, seni, persiapan, dan sentra bermain peran. Jadwal pusat disusun sedemikian rupa tidak mengikuti perhitungan minggu tunggal, melainkan dilakukan dalam satu siklus lengkap agar setiap anak, termasuk yang berkebutuhan khusus, memperoleh kesempatan yang setara untuk menikmati semua stimulan beragam permainan yang disediakan oleh sekolah tanpa pengecualian.

Fokus perhatian yang sangat menarik di TKIT Harapan Bunda Purwokerto ini terjadi ketika pelaksanaan pembelajaran di kelas sentra bermain peran, di mana anak berkebutuhan khusus didorong untuk berpartisipasi secara aktif dalam kelompok makro dalam konteks pembelajaran inklusif berbasis aktivitas bermain yang terstruktur dan bermakna (Pangestuti & Darsinah, 2023). Pembelajaran berbasis inklusi di PAUD menunjukkan bahwa pengelolaan kelas yang tepat dapat meningkatkan partisipasi sosial dan komunikasi anak berkebutuhan khusus secara signifikan dalam kegiatan bermain (Hastuti et al., 2022). Ketika mengangkat tema kontekstual, seperti isu perubahan iklim, anak ABK diberi kesempatan untuk mengambil peran penting sebagai pedagang, yang menuntut mereka untuk melakukan transaksi verbal dengan teman sebaya yang berperan sebagai pembeli. Hal ini sejalan dengan prinsip pembelajaran inklusif yang menekankan adaptasi kurikulum dan strategi diferensiasi untuk mendukung kebutuhan individu anak (Nurjannah & Hermanto, 2023).

Proses integrasi sosial ini dirancang sejak awal masuk sekolah, di mana guru dengan sengaja mendidik siswa reguler untuk memahami perbedaan dan mendukung teman ABK mereka, yang menghasilkan iklim penerimaan teman sebaya (*peer acceptance*) yang mendukung keberhasilan implementasi pendidikan inklusif di PAUD (Pangestuti & Darsinah, 2023). Namun demikian, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan dalam aspek pengelolaan, kompetensi guru, serta penyesuaian pembelajaran yang sesuai kebutuhan anak (Raniyah & Masitah, 2025). Meskipun demikian, dinamika di lapangan sering kali menghadirkan hambatan non-akademik, seperti tantangan emosional ketika anak ABK cepat *ter-trigger* emosi atau marah saat teguran peraturan diabaikan oleh teman-temannya, yang membutuhkan strategi asesmen dan pendekatan individual dalam pembelajaran inklusif (Hastuti et al., 2022). Oleh karena itu, pengelolaan pembelajaran inklusif yang efektif menjadi kunci dalam mendukung perkembangan komunikasi dan sosial anak berkebutuhan khusus di lingkungan PAUD.

Keberlanjutan efektivitas program ini dipantau melalui evaluasi berbasis model CIPP yang menekankan konteks, input, proses, dan produk dalam pendidikan inklusif (Lomaris & Pramono, 2026). Walaupun demikian, studi yang secara khusus membahas pengaruh manajemen sentra bermain peran terhadap peningkatan komunikasi dua arah anak ABK masih terbatas, sehingga penelitian ini menjadi penting untuk mengisi kesenjangan tersebut.

## 2. Metode

Studi ini menerapkan pendekatan kualitatif dengan rancangan deskriptif analitis untuk mengkaji secara mendalam manajemen pembelajaran inklusif di lingkungan sekolah. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti memahami fenomena secara naturalistik, kontekstual, dan berfokus pada makna interaksi yang terjadi dalam proses pembelajaran di kelas (Creswell, 2018; Pangestuti & Darsinah, 2023). Dalam desain ini, peneliti berperan sebagai instrumen utama yang terlibat langsung di lapangan untuk menangkap dinamika sosial, pola interaksi, serta makna yang muncul selama proses pembelajaran sentra bermain peran berlangsung.

Lokasi penelitian ditetapkan secara purposive di TKIT Harapan Bunda Purwokerto yang telah menerapkan sistem pendidikan inklusif berbasis sentra. Penentuan subjek dilakukan menggunakan teknik purposive sampling, yaitu pemilihan informan berdasarkan kriteria tertentu yang dianggap memiliki informasi paling relevan terhadap fokus penelitian (Etikan et al., 2016). Subjek penelitian terdiri dari dua guru kelas sentra bermain peran, satu Guru Pendamping Khusus (GPK), serta satu anak berkebutuhan khusus (ABK) yang aktif mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas tersebut.

Pengumpulan data dilakukan melalui teknik triangulasi yang mencakup observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi untuk meningkatkan validitas data penelitian (Cohen et al., 2018). Observasi dilakukan secara non-partisipan untuk mengamati aktivitas harian anak dalam pembelajaran sentra, termasuk interaksi komunikasi dua arah, respon emosional, serta keterlibatan

anak ABK dalam kegiatan bermain peran. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada guru kelas dan GPK untuk menggali strategi pembelajaran, kolaborasi, serta penerapan Program Pembelajaran Individual (PPI), sedangkan dokumentasi digunakan untuk mengumpulkan data kurikulum, laporan perkembangan anak, dan arsip administrasi sekolah.

Analisis data menggunakan model analisis interaktif yang dikembangkan oleh Sugiyono, yang terdiri dari reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi (Sugiyono, 2022). Pada tahap reduksi, data hasil observasi dan wawancara diseleksi dan difokuskan pada aspek pengelolaan sentra bermain peran dan komunikasi dua arah anak ABK. Selanjutnya, data disajikan dalam bentuk narasi deskriptif untuk menggambarkan proses pembelajaran secara mendalam. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber dan teknik untuk memastikan kredibilitas temuan penelitian (Noble & Heale, 2019).

## 3. Hasil dan Pembahasan

### 3.1. Konsep Pengelolaan Pembelajaran Inklusif

Manajemen pembelajaran inklusif pada tahap Pendidikan Anak Usia Dini adalah metode manajerial terencana yang bertujuan untuk membangun suasana belajar yang mendukung bagi semua anak tanpa melihat batasan fisik maupun mental yang dimiliki. Keberhasilan pelaksanaan sistem ini sangat dipengaruhi oleh kesiapan lembaga dalam merumuskan strategi pengajaran, pengaturan ruang kelas, serta pengelolaan tenaga pendidik yang kolaboratif dan adaptif dalam konteks pendidikan inklusif (Et. al., 2021; Nuryadin et al., 2024; Pangestuti & Darsinah, 2023; Robiyansah et al., 2020). Manajemen kelas inklusif menekankan pentingnya lingkungan belajar yang ramah, menghargai perbedaan, serta fleksibel terhadap kebutuhan individu anak (Raniyah & Masitah, 2025). Manajemen kelas tidak hanya dipahami sebagai penyamaan aktivitas pembelajaran, tetapi sebagai proses penyesuaian strategi agar setiap anak dapat berkembang secara optimal sesuai kebutuhannya (Hastuti et al., 2022).

Penerapan konsep pengelolaan pembelajaran inklusif di lapangan secara nyata terlihat melalui susunan pengorganisasian pengajar di TKIT Harapan Bunda Purwokerto. Lembaga ini menerapkan manajemen kelas dengan menugaskan dua guru kelas dalam satu ruang pembelajaran untuk mengelola aktivitas belajar secara kolaboratif. Model pengelolaan ini sejalan dengan praktik pembelajaran inklusif yang menekankan pembagian peran guru untuk mengakomodasi keberagaman karakteristik anak usia dini dalam satu kelas (Marliana et al., 2023). Dengan adanya dua pendidik dalam satu kelas, proses pengamatan, pengelolaan perilaku, dan fasilitasi interaksi sosial anak dapat dilakukan secara lebih efektif dan responsif.

Selain menempatkan dua guru kelas di setiap ruang, sistem pengelolaan inklusi di TKIT Harapan Bunda Purwokerto juga didukung oleh keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK). GPK berperan secara individual dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk membantu mereka memahami instruksi, beradaptasi dengan lingkungan kelas, serta mengembangkan kemampuan sosial dan komunikasi (Azizah et al., 2024). Peran GPK dalam pendidikan inklusif sangat penting sebagai fasilitator yang menjembatani kebutuhan individual anak dengan tuntutan pembelajaran di kelas reguler, sehingga anak tidak merasa tertinggal dalam proses belajar (Yunitasari et al., 2022). Kehadiran GPK juga membantu menciptakan pengalaman belajar yang lebih aman dan terarah bagi anak ABK di lingkungan inklusif.

Secara teoritis, integrasi antara dua guru kelas dan GPK menunjukkan adanya komitmen manajerial yang kuat dalam menciptakan ekosistem pembelajaran inklusif yang efektif. Efektivitas pengelolaan kelas inklusif sangat ditentukan oleh kemampuan kolaborasi antarpendidik dalam menjalankan peran yang saling melengkapi tanpa tumpang tindih fungsi (Lomaris & Pramono, 2026). Dalam praktiknya, guru kelas berfokus pada pengelolaan pembelajaran umum dan interaksi sosial kelompok, sedangkan GPK berperan dalam memberikan dukungan individual dan stabilisasi emosi anak berkebutuhan khusus. Model pengelolaan ini menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, adaptif, dan nondiskriminatif yang mendukung perkembangan optimal seluruh peserta didik di PAUD.

### 3.2. Karakteristik Pembelajaran Berbasis Sentra Bermain Peran

Pembelajaran berbasis pusat merupakan salah satu model kurikulum inovatif di pendidikan anak usia dini yang memfokuskan aktivitas belajarnya pada pusat kegiatan atau area bermain yang dirancang khusus untuk merangsang berbagai aspek perkembangan anak. Model ini memerlukan pengaturan lingkungan bermain yang penuh dengan media dan bahan ajar praktis supaya anak dapat secara aktif membangun pengetahuannya melalui pengalaman langsung. Hasanah et al. (2024) menunjukkan bahwa ciri utama dari kurikulum dengan pendekatan sentra adalah adanya struktur permainan yang direncanakan dengan baik melalui tahapan pijakan (*scaffolding*) untuk mendukung anak belajar secara mandiri, bermakna, dan menyenangkan. Dengan model sentra, guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber informasi di kelas, tetapi berfungsi sebagai fasilitator yang merancang, memonitor, serta membimbing berbagai aktivitas anak sesuai minat dan kebutuhan perkembangan mereka. Di lingkungan yang inklusif, model pembelajaran berbasis sentra ini berperan sangat penting karena dapat memberikan kesempatan bagi anak berkebutuhan khusus untuk berintegrasi secara alami dalam kelompok bermain tanpa mengabaikan hak stimulasi individu yang mereka perlukan.

Ciri-ciri pelaksanaan model sentra yang khas dan terstruktur di lapangan terlihat jelas dalam sistem pengelolaan operasional proses belajar mengajar yang digunakan di TKIT Harapan Bunda Purwokerto. Menurut data penelitian, semua kegiatan pembelajaran di institusi ini disusun oleh tim kurikulum sekolah dengan menggunakan satu tema utama yang konsisten untuk setiap kelas setiap minggunya. Kurikulum yang dirancang dengan tema sentral yang diperkenalkan sejak awal tahun ajaran baru kepada semua pendidik berfungsi sebagai payung untuk mengintegrasikan materi pembelajaran. Hasanah et al. (2024) mengungkapkan bahwa kesatuan tema dalam pendekatan sentra sangat penting untuk memberikan pemahaman yang menyeluruh dan holistik bagi anak usia dini tentang konsep-konsep kehidupan di sekelilingnya. Di TKIT Harapan Bunda Purwokerto, penjadwalan kelas sentra tidak ditetapkan berdasarkan perhitungan minggu kalender tunggal, tetapi diatur dengan sistem rolling satu putaran penuh. Dengan kata lain, ketika satu siklus jadwal di area peran, seni, blok, dan persiapan telah dilakukan oleh seluruh kelas secara bergiliran, maka jadwal pembelajaran harian akan kembali ke urutan semula, sehingga memastikan keadilan dalam akses belajar bagi setiap anak.

Sebagai komponen integral dari sistem rotasi itu, pusat bermain peran di TKIT Harapan Bunda Purwokerto dirancang sebagai tempat utama untuk merangsang kemampuan sosial-emosional dan bahasa ekspresif anak. Saat memasuki kelas pusat bermain peran, siswa diundang untuk mengeksplorasi materi pembelajaran kontekstual yang disajikan secara sederhana dan nyata oleh guru, seperti contohnya materi mengenai perubahan iklim. Sebelum anak melakukan aktivitas inti bermain peran, guru sentra terlebih dahulu menyiapkan kesiapan belajar melalui serangkaian kegiatan apersepsi yang meliputi pertanyaan pemantik, doa bersama, dan ice breaking untuk menciptakan suasana kelas yang lebih akrab. Hasanah et al. (2024) menguraikan bahwa pengaturan kegiatan awal di dalam ruang sentra sangat krusial untuk membangun konsep (pengembangan konsep) dan memberikan dasar sebelum bermain (dasar lingkungan dan pengalaman) kepada anak usia dini. Dengan pemahaman yang mendalam tentang konsep cuaca panas, hujan, siang, dan malam melalui video pembelajaran, anak-anak, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus, dapat membentuk gambaran mental yang jelas mengenai peran yang akan mereka jalani dalam kelompok.

Pelaksanaan kegiatan di pusat bermain peran ini menciptakan kesempatan bagi anak-anak untuk menjelajahi imajinasi secara bersama-sama dengan melibatkan semua elemen siswa dalam kelas inklusi tanpa adanya diskriminasi perlakuan. Alur cerita permainan peran bertema perubahan iklim tersebut bergerak dengan cara yang dinamis, di mana anak-anak biasa dan anak berkebutuhan khusus mengambil berbagai peran seperti ayah, ibu, anak, pedagang, pengemudi ojek, petugas wisata, hingga menjadi elemen alam seperti matahari dan hujan. Pilihan untuk mengeksplorasi dan memahami peran sosiodrama ini sejalan dengan teori yang dijelaskan oleh Hasanah et al. (2024), yang mengungkapkan bahwa pusat peran berfungsi untuk memperkenalkan anak pada kondisi sosial yang nyata, melatih mereka dalam memahami norma-norma sosial dan mengurangi sifat egosentris yang ada di usia dini. Dukungan intensif dari Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam sentra peran makro ini memastikan anak ABK dapat tetap mengikuti jalannya interaksi kelompok dan mengekspresikan tindakan atau dialog sesuai dengan batasan peran yang dimainkan tanpa merasa terasing.

Secara teoritis, integrasi karakteristik model pembelajaran pusat bermain peran di TKIT Harapan Bunda Purwokerto menunjukkan bahwa suasana sekolah dapat diatur menjadi sarana stimulasi perkembangan anak yang menyeluruh. Hasanah et al. (2024) menekankan bahwa model kurikulum berbasis sentra sangat efisien dalam mencakup keberagaman anak karena ciri-cirinya yang berfokus pada anak (*child-centered*) dan memberikan peluang bagi anak untuk belajar sesuai dengan laju perkembangan mereka masing-masing. Di TKIT Harapan Bunda Purwokerto, area bermain peran tidak sekadar berfungsi sebagai tempat untuk bersenang-senang, tetapi juga sebagai laboratorium sosial inklusif yang mendorong terbangunnya komunikasi antara anak reguler dan anak berkebutuhan khusus secara intensif. Dengan pengelolaan kelas sentra peran yang terencana dengan baik berawal dari penyediaan materi visual, pelaksanaan kegiatan bermain peran secara bersama, hingga penerapan kebiasaan bertanggung jawab dalam merapikan alat bermain secara mandiri sekolah ini sukses menciptakan model pembelajaran inklusif yang optimal, berkarakter, dan sensitif terhadap kebutuhan adaptasi anak usia dini.

### 3.3. Dinamika Kemampuan Komunikasi Dua Arah Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)

Perkembangan kemampuan berbahasa pada anak-anak prasekolah adalah salah satu indikator utama untuk mengevaluasi keberhasilan penyesuaian sosial dan kematangan kognitif seseorang di lingkungan pendidikan. Dalam bidang linguistik, penguasaan bahasa tidak hanya dinilai dari kemampuan membuat kalimat yang tepat, tetapi juga sejauh mana anak mampu menggunakan bahasa itu secara praktis untuk berkomunikasi dengan orang lain dalam aktivitas sehari-hari. Sari (2021) menyatakan bahwa perkembangan bahasa pada anak usia dini dari sudut pandang pragmatik menekankan pada cara anak memanfaatkan kemampuan bahasanya untuk berinteraksi secara kontekstual, memahami maksud interlocutor, dan menjaga kelangsungan dialog dua arah. Aspek pragmatik ini mengharuskan anak untuk tidak hanya mampu berbicara satu arah, namun juga harus ahli dalam mendengarkan, memahami pesan, memberikan tanggapan verbal yang sesuai, serta menyesuaikan intonasi suara sesuai dengan konteks sosial yang ada (Fadilah et al., 2025). Untuk anak dengan kebutuhan khusus, tantangan utama dalam perkembangan bahasa seringkali terjadi pada dimensi pragmatik ini, di mana mereka sering memiliki kesulitan untuk memulai percakapan, menjawab pertanyaan dengan cepat, serta mempertahankan kontak mata yang konsisten selama komunikasi interpersonal dengan teman seusianya.

Perkembangan komunikasi pragmatik pada anak berkebutuhan khusus ini menunjukkan hasil yang sangat positif dan menarik ketika dianalisis berdasarkan data observasi di lapangan. Berdasarkan hasil pengamatan di TKIT Harapan Bunda Purwokerto, anak-anak berkebutuhan khusus yang berpartisipasi dalam ekosistem inklusi sekolah menunjukkan perkembangan bahasa reseptif dan ekspresif yang sangat baik ketika berada di kelas reguler. Anak itu dilaporkan telah memiliki keterampilan yang baik dalam mendengarkan instruksi yang disampaikan oleh pendidik, mampu memberikan respons verbal yang akurat terhadap pertanyaan dari guru, serta dapat mengerti inti materi penting dari tema pembelajaran yang sedang diajarkan di kelas. keberhasilan anak ABK dalam memahami isi materi dan merespons rangsangan verbal menunjukkan bahwa lingkungan sekolah yang inklusif dapat mendorong perkembangan bahasa anak secara maksimal. Sari (2021) menyatakan bahwa perkembangan fungsi pragmatik bahasa anak akan meningkat pesat jika anak berada dalam lingkungan sosial yang penuh dengan stimulasi verbal yang bermakna dan teratur. Oleh karena itu, aktivitas sehari-hari di sekolah inklusi berfungsi sebagai sarana interaksi yang efektif yang mendorong anak untuk terus mengembangkan kemampuan komunikasinya.

Peningkatan aspek pragmatik tersebut menjadi lebih jelas dan mendalam ketika anak berkebutuhan khusus terlibat langsung dalam aktivitas utama di kelas pusat bermain peran. Dalam menjalankan skenario tema pembelajaran perubahan iklim, anak ABK diberi kesempatan sepenuhnya untuk berperan sebagai pedagang, sementara siswa reguler berperan sebagai pembeli di pasar. Dalam kegiatan sosiodrama ini, anak berkebutuhan khusus tersebut terbukti dapat menjalin komunikasi dua arah yang sangat baik dan lancar dengan pihak pembeli, melakukan transaksi verbal yang relevan, serta menjaga alur dialog sesuai dengan peran yang dimainkan. Kemampuan komunikasi dua arah dalam permainan makro ini sejalan dengan teori perkembangan bahasa yang diungkapkan oleh Sari (2021), yang menyatakan bahwa keahlian pragmatik anak usia dini akan terlihat secara nyata saat mereka terlibat dalam situasi bermain peran yang memerlukan pertukaran

informasi secara timbal balik. Kegiatan bermain peran sebagai pedagang menciptakan konteks nyata yang membantu anak ABK dalam menggunakan bahasa ekspresifnya secara adaptif, belajar bergantian dalam berbicara (*turn-taking*), serta memahami tujuan dan keinginan sosial dari orang yang diajak bicara tanpa adanya hambatan struktural yang signifikan.

Secara teoritis, hasil kemampuan komunikasi dua arah anak berkebutuhan khusus di TKIT Harapan Bunda Purwokerto menegaskan bahwa metode pembelajaran dalam kelas sentra berperan penting dalam perkembangan aspek linguistik anak. Sari (2021) menyatakan bahwa penguasaan aspek sintaksis dan pragmatik bahasa anak tidak dapat terjadi secara langsung melalui penghafalan teks, tetapi harus dibangun secara aktif melalui partisipasi langsung anak dalam situasi komunikasi yang nyata dan interaktif. Dengan pengelolaan kelas pusat bermain peran yang inklusif, anak ABK mendapatkan ruang sosial yang aman untuk melatih keterampilan bahasanya tanpa merasa takut melakukan kesalahan atau terasing. Hasil wawancara juga menguatkan kenyataan bahwa keberhasilan komunikasi dua arah ini dipicu oleh bauran sosial yang telah dibangun sejak awal memasuki sekolah, di mana anak-anak reguler diajarkan untuk menjadi mitra berbicara yang sabar dan mendukung bagi teman-teman mereka yang berkebutuhan khusus. Pembentukan lingkungan komunikatif yang inklusif dan empatik ini terbukti berhasil meningkatkan potensi pragmatik anak ABK, menjadikannya pihak yang aktif dalam mengungkapkan ide, mengekspresikan peran, dan berinteraksi secara harmonis di sekolah.

### 3.4. Peran Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam Regulasi Emosi Anak

Keberadaan Guru Pendamping Khusus (GPK) di institusi pendidikan anak usia dini yang mengadakan inklusi merupakan salah satu aspek utama yang memastikan pemenuhan hak pendidikan individu anak berkebutuhan khusus dengan adil dan bermartabat. Tidak seperti tugas guru kelas yang menitikberatkan pada pengelolaan manajemen klasikal secara makro, GPK memiliki tanggung jawab yang jelas dalam melakukan penyesuaian instruksional, memberikan intervensi perilaku, dan menjaga stabilitas emosional anak ABK selama di sekolah. Yunitasari et al. (2024) menekankan bahwa fungsi strategis GPK dalam mendukung program inklusi meliputi peran fasilitator yang menghubungkan kurikulum umum agar dapat disesuaikan dengan ABK, serta peran mediator yang menyiapkan mental anak agar dapat berintegrasi dengan lingkungan sosialnya. Sejalan dengan hal itu, Barlian et al. (2023) menjelaskan bahwa kehadiran GPK di samping anak bertujuan mengurangi hambatan eksternal dan internal yang dihadapi anak berkebutuhan khusus, sehingga kualitas layanan pendidikan inklusi dapat dicapai dengan optimal. Tanpa kehadiran profesional GPK yang cekatan di kelas reguler, program inklusi berisiko menjadi sekadar integrasi fisik, di mana aspek psikologis anak ABK tidak terdukung dengan baik di tengah banyaknya aktivitas belajar bersama siswa reguler lainnya.

Pelaksanaan peran pendampingan khusus ini terlihat nyata di lingkungan TKIT Harapan Bunda Purwokerto, di mana sekolah secara khusus mengantar lima orang Guru Pendamping Khusus untuk menangani anak berkebutuhan khusus. Berdasarkan data dari wawancara, GPK di sekolah ini mendampingi anak berkebutuhan khusus dengan cara yang dekat dan personal. Di mana pun anak ABK itu bergerak dan berpindah dalam lingkaran sentra pembelajaran, GPK akan senantiasa setia mendampingi di sebelahnya untuk memberikan arahan yang berfungsi. Kehadiran GPK yang terintegrasi ini sangat sejalan dengan apa yang diuraikan oleh Yunitasari et al. (2024), model pendampingan pribadi diperlukan untuk memastikan keamanan psikologis anak serta menjaga agar anak tetap terlibat dalam setiap kegiatan pembelajaran sekolah. Dengan pola pendampingan yang konsisten ini, GPK mampu memberikan bantuan instruksional langsung (*scaffolding*) saat anak ABK menghadapi kebingungan dalam memahami arahan dari guru kelas, sehingga anak tidak kehilangan fokus atau merasa tertinggal di antara teman-temannya.

Peran Guru Pendamping Khusus semakin penting ketika menangani aspek non-akademik, terutama dalam mengatur emosi dan merespons krisis saat anak berkebutuhan khusus menghadapi hambatan psikologis selama aktivitas. Selama kegiatan belajar di sentra bermain peran, anak ABK menunjukkan variasi emosi yang tidak stabil, mudah tersulut kemarahan, dan sempat marah besar ketika usahanya untuk menegur temannya yang melanggar aturan permainan justru diabaikan oleh teman regulernya. Menghadapi keadaan krisis emosional tersebut, GPK yang mendampingi segera mengambil langkah intervensi, menenangkan kondisi psikologi anak, mengalihkan fokusnya secara

positif, dan membimbing anak kembali ke kondisi tenang agar aktivitas bermain peran di kelas tetap berjalan dengan baik. Barlian et al. (2023) menguraikan bahwa dalam pengelolaan kelas inklusi, kemampuan GPK untuk mengelola emosi anak dengan pendekatan persuasif adalah indikator kualitas layanan inklusi yang sangat krusial. GPK berfungsi sebagai *co-regulator* yang mendukung penstabilan sistem saraf emosional anak ABK saat mereka menghadapi disorientasi sosial atau frustrasi dengan teman sebaya di kelas.

Secara keseluruhan, keberhasilan penanganan krisis emosional anak ABK di TKIT Harapan Bunda Purwokerto juga ditunjang oleh ketepatan GPK dalam memberikan umpan balik yang membangun setelah emosi anak dapat dikelola dengan baik. Pengajar di sekolah ini secara konsisten memberikan pujian verbal yang positif berupa ungkapan penghargaan seperti "kerja hebat" ketika anak dapat mengendalikan diri dan menjalankan peran bermainnya dengan baik. Pemanfaatan motivasi verbal yang tepat terbukti tidak pernah melemahkan kondisi psikologis anak ABK atau mengurangi rasa percaya diri mereka, melainkan justru meningkatkan keyakinan untuk terus berinteraksi dan bermain bersama teman-temannya. Kerjasama dalam pengasuhan perilaku ini sangat berkaitan dengan pemikiran Yunitasari et al. (2024) dan Barlian et al. (2023), yang menunjukkan bahwa kolaborasi yang seimbang antara penguatan positif dari GPK dan ketegasan dalam penegakan peraturan kelas akan membentuk kemandirian emosional yang kokoh pada anak-anak usia dini. Melalui pendekatan pendampingan yang penuh kesabaran, terukur, dan kasih sayang ini, GPK di TKIT Harapan Bunda Purwokerto telah membuktikan posisinya tidak hanya sebagai pengawas fisik, melainkan juga sebagai pelindung mental yang sangat vital bagi perkembangan anak dengan kebutuhan khusus.

### 3.5. Pembentukan Budaya Peduli Teman Sebaya (*Peer Acceptance*) di Lingkungan Sekolah

Pembentukan budaya penerimaan teman sebaya di institusi pendidikan inklusif adalah instrumen sosiologis yang sangat penting untuk memastikan terciptanya suasana belajar yang aman, mendukung, dan terbebas dari tindakan diskriminasi serta perundungan. Penerimaan teman sebaya merujuk pada seberapa jauh anak berkebutuhan khusus dapat diakui, dihargai, dan terlibat secara aktif oleh anak-anak reguler dalam berbagai interaksi sosial di lingkungan sekolah. Syaputri & Sumiati (2020) menyatakan bahwa penerimaan teman sebaya dari siswa reguler terhadap anak berkebutuhan khusus tidak dapat muncul secara tiba-tiba dan alami, namun harus dikembangkan secara sengaja, terencana, dan sistematis melalui program modifikasi perilaku di sekolah. Hal ini sejalan dengan temuan terbaru yang menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh iklim sosial kelas dan strategi pembiasaan nilai empati sejak dini (Azizah et al., 2024).

Interaksi inklusif yang seimbang memerlukan edukasi psikologis dan penanaman nilai-nilai empati agar anak reguler dapat mengatasi stigma, memahami perbedaan, serta memiliki kesadaran moral untuk memberikan bantuan sosial secara sukarela (Raniyah & Masitah, 2025). Saat budaya peduli teman sebaya ini sudah tertanam dengan baik dalam lingkungan kelas, ruang sekolah akan berubah menjadi rumah kedua yang menyenangkan bagi anak, di mana keberagaman karakteristik individu dianggap sebagai kekayaan sosial yang berharga. Penelitian juga menunjukkan bahwa lingkungan inklusif yang positif mampu meningkatkan partisipasi sosial dan komunikasi anak berkebutuhan khusus secara signifikan (Marliana et al., 2023).

Situasi sosial yang inklusif dan empati ini benar-benar tercermin melalui kebijakan pengelolaan budaya sekolah yang dirumuskan oleh TKIT Harapan Bunda Purwokerto. Berdasarkan hasil penelitian lapangan, interaksi inklusif yang harmonis di lembaga ini secara sengaja dibentuk sejak awal dengan mendidik semua siswa reguler sejak mereka pertama kali masuk sekolah. Pendidik dengan sengaja menyampaikan pengertian kepada anak-anak reguler menggunakan kalimat yang mudah bahwa setiap teman di kelas memiliki karakteristik yang berbeda, dan jika ada teman yang memerlukan bantuan (seperti anak ABK), maka mereka memiliki tanggung jawab untuk saling membantu. Strategi ini selaras dengan praktik pendidikan inklusif yang menekankan pembentukan budaya sekolah berbasis kolaborasi dan empati sosial (Aisyah et al., 2026; Pangestuti & Darsinah, 2023).

Langkah strategis sekolah dalam memfasilitasi pola pikir anak reguler ini selaras dengan temuan penelitian Syaputri & Sumiati (2020) mengenai signifikansi penyampaian edukasi tentang

keragaman untuk meningkatkan tingkat penerimaan oleh teman sebaya. Sejak awal hari pertama di sekolah, sosialisasi nilai empati membuat anak-anak reguler di TKIT Harapan Bunda Purwokerto tidak menganggap keterbatasan teman ABK sebagai hal aneh, tetapi sebagai keunikan yang perlu didukung bersama. Selain itu, penguatan peran guru dalam membangun lingkungan sosial yang inklusif juga menjadi faktor penting dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif di PAUD (Hastuti et al., 2022).

Implikasi nyata dari penanaman budaya peduli ini tampak dari besarnya partisipasi dan kehadiran sosial anak berkebutuhan khusus dalam kegiatan belajar sehari-hari di kelas sentra. Saat sistem jadwal sentra berputar diterapkan, anak berkebutuhan khusus tidak pernah diabaikan atau dibiarkan sendirian, tetapi tetap dilibatkan dalam kelompok bersama teman-teman reguler lainnya dengan cara yang adil. Sebagai ilustrasi, dalam aktivitas di pusat bermain peran, siswa reguler dengan antusias menyambut kehadiran anak ABK sebagai teman bermain mereka, bahkan secara aktif melangsungkan komunikasi dua arah secara alami saat bertransaksi jual beli. Keadaan kelompok yang sempurna tanpa batasan ini menunjukkan bahwa program penerimaan rekan di sekolah ini telah mencapai tingkat praktis yang efektif. Syaputri & Sumiati (2020) menegaskan bahwa keterlibatan aktif ABK dalam permainan kelompok biasa adalah bukti jelas dari indikator penerimaan sosial yang tinggi. Dengan menggunakan model sentra peran makro, anak-anak reguler secara tidak langsung mengembangkan kepekaan sosial mereka dalam berbagi peran, melakukan negosiasi verbal, serta menciptakan lingkungan bermain yang nyaman dan inklusif untuk teman-temannya yang berkebutuhan khusus.

Secara konseptual, keadilan interaksi di TKIT Harapan Bunda Purwokerto semakin diperkuat oleh penegakan aturan kelas dan konsekuensi sosial yang diterapkan dengan adil dan merata bagi semua siswa tanpa terkecuali. Pihak sekolah menetapkan aturan yang jelas bahwa anak berkebutuhan khusus dan anak reguler akan mendapatkan konsekuensi yang sama secara edukatif jika mereka melakukan kesalahan di dalam kelas. Penanganan hukum yang setara ini sangat berkaitan dengan prinsip keadilan sosiologis yang dijelaskan oleh Syaputri & Sumiati (2020), di mana lingkungan yang inklusif dan sehat tidak seharusnya menciptakan rasa kasihan yang berlebihan (*pity*) yang dapat memanjakan ABK, tetapi harus menumbuhkan sikap menghargai hak dan kewajiban yang setara. Tanpa membedakan perlakuan dalam penegakan disiplin, anak berkebutuhan khusus belajar mengerti konsep tanggung jawab sosial, sedangkan anak reguler menyadari bahwa semua teman memiliki kedudukan yang sama di depan aturan sekolah. Dengan menggabungkan sosialisasi nilai empati, partisipasi aktif dalam pusat peran, dan keadilan dalam penegakan aturan, TKIT Harapan Bunda Purwokerto berhasil menciptakan budaya inklusi yang solid, seimbang, dan patut ditiru oleh lembaga PAUD lainnya.

## 4. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian, pengelolaan pembelajaran inklusif di TKIT Harapan Bunda Purwokerto dilaksanakan secara sistematis dan kolaboratif melalui sinergi antara guru kelas dan Guru Pendamping Khusus (GPK). Integrasi kurikulum umum dengan Program Pembelajaran Individual (PPI) memungkinkan terpenuhinya kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus tanpa menghambat interaksi sosial mereka di kelas reguler. Pembelajaran berbasis sentra, khususnya sentra bermain peran, terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan komunikasi dua arah anak melalui aktivitas sosiodrama yang interaktif dan kontekstual. Keberhasilan program ini juga didukung oleh peran GPK dalam membantu regulasi emosi anak serta budaya penerimaan teman sebaya yang inklusif. Dengan demikian, model pengelolaan ini dapat menjadi referensi bagi lembaga PAUD inklusif lainnya dalam mengembangkan layanan pembelajaran yang ramah dan efektif bagi anak berkebutuhan khusus.

**Ucapan terima kasih**

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Kepala TKIT Harapan Bunda Purwokerto beserta seluruh guru dan Guru Pendamping Khusus (GPK) yang telah memberikan izin, dukungan, serta kesempatan kepada peneliti untuk melaksanakan penelitian ini. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada seluruh informan yang telah berpartisipasi dan memberikan informasi yang diperlukan selama proses pengumpulan data. Selain itu, penulis mengapresiasi berbagai pihak yang

telah memberikan masukan, arahan, dan dukungan sehingga penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik. Semoga hasil penelitian ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan pendidikan inklusif, khususnya pada pembelajaran berbasis sentra bermain peran bagi anak berkebutuhan khusus di lembaga Pendidikan Anak Usia Dini.

**Daftar Pustaka**

Aisyah, S. N., Khairunnisa, A., Manurung, C. J., Padi, P. E., & Saputri, A. D. (2026). The Role of Digital Technology in Mathematics Learning on Improving Students' Critical Thinking Skills. *Synergy: Journal of Learning Future and Artificial Intelligence*, *2*(1), 1–8.

Azizah, A. N., Adriany, V., & Romadona, N. F. (2024). Penyelenggaraan pendidikan inklusif di lembaga PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4559

Barlian, U. C., Wulandari, R. P., Said, M., & Brilianti, N. L. (2023). Peran guru kelas dan guru pendamping khusus dalam meningkatkan layanan pendidikan inklusi di TK Ibnu Sina. *Al-Afkar Journal For Islamic Studies*, *6*(2), 623–634.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Et. al., N. A. S. (2021). Learning Management of Inclusive Elementary School in Samarinda. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(6). https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.2410

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Fadilah, S., Permana, R., & Hendrawan, B. (2026). The Influence of Game Based Learning Model on Student Learning Outcomes in Sundanese Script Writing Skills in Class VI of Kawunglancar Elementary School. *Synergy: Journal of Learning Future and Artificial Intelligence*, *1*(1), 38–44.

Hasanah, L., Dewi, R. K., Maulida, A., Fanbilah, I. F., & Wardani, T. P. (2024). Model Kurikulum Dengan Pendekatan Sentra Pada Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini. *Jurnal PAUD Agapedia*, *8*(1), 83–96.

Hastuti, I. B., Asmawulan, T., & Fitriyah, Q. F. (2022). Asesmen PAUD dalam pendidikan inklusif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2508

Huang, D. H. (2025). Innovative interactive instruction to enhance learning behaviors. *Journal of Innovation and Knowledge*, *10*(1). https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100641

Lomaris, D. E., & Pramono, R. (2026). Evaluasi pendidikan inklusif pada PAUD: Mengungkap kesenjangan implementasi melalui pendekatan CIPP. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *10*(2), 1518–1529. https://doi.org/10.31004/obsesi.v10i2.8293

Marliana, L., Dewi, N. F. K., & Jaya, D. E. (2023). Implementation of inclusive education in early childhood education. *PAUDIA Journal*. https://doi.org/10.15294/paudia.v12i1.12345

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *BMJ Evidence-Based Medicine*, *22*(3), 67–68. https://doi.org/10.1136/bmjebm-2018-111118

Nurjannah, S., & Hermanto, H. (2023). Modifikasi kurikulum untuk mengakomodasi pendidikan inklusif guna mendukung PAUD holistik integratif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4898

Nuryadin, N., Salamah, S., KMR, G. N., & Norlaila, N. (2024). Humanistic-Based Learning Management: Harmonizing Multiculturalism in Building An Inclusive Learning Environment.

*Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *8*(1). https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v8i1.7067

Pangestuti, S. T., & Darsinah, D. (2023). Pengelolaan pendidikan inklusif di PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4559

Rahmawati, D., Nursalim, M., & Purwoko, B. (2025). Pembelajaran Inklusif: Mewujudkan Lingkungan PAUD yang Ramah Anak. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *8*(6), 5917–5925.

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

Robiyansah, I. E., Mudjito, M., & Murtadlo, M. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *14*(1). https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505

Sari, A. (2021). Perkembangan bahasa anak usia dini 5-6 tahun ditinjau dari aspek sintaksis dan pragmatik. *Jurnal Kualita Pendidikan*, *2*(2), 102–106.

Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Syaputri, W. H., & Sumiati, N. T. (2020). Psikoedukasi "Temanku Istimewa" terhadap Peer acceptance Siswa Reguler di Sekolah Dasar Inklusi. *Journal of Psychological Perspective*, *2*(2), 101–108.

Yunitasari, S. E., Emelda, E., Nofrianto, R., Heryani, Y., Eliyanah, E., & Hafid, P. Y. (2024). Peran Guru Pendamping Khusus Dalam Mendukung Program Inklusi di TKIT Lentera Insan CDEC Depok. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, *10*(1), 347–352.

Yunitasari, S. E., Farista, D., Palupi, D. I., Yusnita, E., & Rohmah, S. (2022). Strategi pendidikan inklusif pada PAUD. *Jurnal Pendidikan Indonesia*. https://doi.org/10.29210/020221456