



## **Pengembangan Buku Panduan Guru Pembimbing Khusus Berbasis Asesmen di TK Inklusif**

**Khusnul Khotimah Alawiyah Ismail<sup>✉</sup>, Suparno<sup>1</sup>**

Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia<sup>1</sup>

DOI: [10.31004/obsesi.v7i3.4516](https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4516)

### **Abstrak**

Pendidikan inklusi tidak terlepas dari pemahaman yang luas bahwa pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan prioritas bagi perkembangan dan pembelajaran semua anak. Akan tetapi, tidak semua guru PAUD memiliki keterampilan yang tepat, pengetahuan metode pengajaran yang cukup untuk bekerja dengan anak berkebutuhan khusus, dan cara menyusun rencana pembelajaran. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan buku panduan guru pembimbing khusus berbasis asesmen untuk taman kanak-kanak. Pendekatan yang digunakan adalah model ADDIE. Hasil penelitian menunjukkan (1) Produk yang dikembangkan dalam penelitian berupa buku panduan GPK yang memuat materi-materi upaya mengenal dan mendampingi PDBK di TK, (2) Pengembangan buku panduan untuk GPK memiliki keefektifan yang meningkatkan pengetahuan guru dalam mengenal dan mendampingi PDBK di TK, hasil uji *Paired T-Test* memperoleh hasil  $\text{sig } 0.03 < 0.05$ , sehingga diperoleh kesimpulan bahwa terjadi perubahan yang signifikan terhadap pemahaman guru pada setiap series. Implikasi hasil penelitian dapat digunakan sebagai rujukan penyelenggaraan sekolah inklusif.

**Kata Kunci:** *buku panduan; guru pembimbing khusus; strategi asesmen; sekolah inklusif.*

### **Abstract**

Inclusive education is inseparable from the widespread understanding that early childhood education (PAUD) is a priority for the development and learning of all children. However, not all PAUD teachers have the right skills, sufficient knowledge of teaching methods to work with children with special needs, and how to develop lesson plans. Therefore, this study aims to develop an assessment-based special teacher guidance guide for kindergarten. The approach used is the ADDIE model. The results of the study showed (1) The product developed in the research was in the form of a GPK guidebook which contained materials on efforts to recognize and assist PDBK in Kindergarten, (2) The development of a guidebook for GPK had effectiveness in increasing teacher knowledge in recognizing and assisting PDBK in Kindergarten, the results of the Paired T-Test test obtained  $\text{sig } 0.03 < 0.05$ , so it was concluded that there was a significant change in the teacher's understanding in each series. The implications of the research results can be used as a reference for implementing inclusive schools.

**Keywords:** *handbook; shadow teacher; assessment strategy; inclusive school*

---

Copyright (c) 2023 Khusnul Khotimah Alawiyah Ismail & Suparno

✉ Corresponding author : Khusnul Khotimah Alawiyah Ismail

Email Address : [khusnul0084fip.2021@student.uny.ac.id](mailto:khusnul0084fip.2021@student.uny.ac.id) (Yogyakarta, Indonesia)

Received tanggal bulan tahun, Accepted tanggal bulan tahun, Published 24 May 2023

## Pendahuluan

UNESCO dalam *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, memberi pandangan bahwa inklusif berperan sebagai respon terhadap adanya keberagaman dan kebutuhan semua peserta didik dengan meningkatkan partisipasi pembelajaran, budaya, dan masyarakat, (Zakia, 2015). Inklusi mengurangi pengecualian dalam dan dari pendidikan. Hal ini tentunya akan membawa perubahan dan modifikasi baik dalam isi, pendekatan, struktur, strategi, maupun visi bersama dalam konteks pendidikan untuk semua anak. Pendidikan inklusif merupakan formulasi jitu yang efektif untuk memerangi sikap diskriminatif sehingga dapat terwujud pendidikan untuk semua (UNESCO, 2005). Setiap anak berhak untuk berpartisipasi penuh dalam kegiatan kelas reguler tanpa mempertimbangkan kondisi fisik dan karakteristik lainnya (Anggriana & Trisnani, 2016). Oleh karena itu, pendidikan inklusif memberikan kesempatan kepada anak berkebutuhan agar dapat turut andil dalam sistem pendidikan umum bersama-sama dengan rekan-rekan yang tidak berkebutuhan (Bryant et al., 2016).

Pendidikan inklusi tidak terlepas dari pemahaman yang luas bahwa pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan prioritas bagi perkembangan dan pembelajaran semua anak (European Commission, 2014; García et al., 2016; OECD, 2015). Setiap anak berhak untuk ikut berpartisipasi dalam penyelenggaraan PAUD. Lebih lanjut, manfaat partisipasi ini sangat dianggap berada dalam posisi signifikan terutama bagi anak-anak yang paling rentan terhadap eksklusi (European Commission, 2012; Frawley, 2014; García et al., 2016). Oleh karena itu, di Indonesia pendidikan inklusi telah diakui secara yuridis melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 pada tahun 2009, Peraturan Pemerintah Nomor 66 Tahun 2010, dan Salinan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 34 Tahun 2010. Kebijakan dalam aturan tersebut tidak hanya berlaku pada jenjang sekolah dasar sampai dengan sampai tingkat perguruan tinggi, tapi sudah mengakomodasi mulai tingkat satuan pendidikan anak usia dini juga (PAUD) (Roza & Rifma, 2020).

Penyelenggaraan pendidikan inklusi di PAUD diungkapkan studi terdahulu dapat menggunakan model ekosistem teradaptasi yang terdiri dari menentukan hasil pendidikan inklusif, proses yang berkualitas, adanya dukungan terstruktur dalam sekolah, dukungan structural yang lebih luas di masyarakat, dan dukungan struktural inklusif di tingkat nasional (Bartolo et al., 2021). Model ini berupaya untuk memajukan penelitian, praktik, dan pengembangan kebijakan untuk memenuhi kebutuhan intervensi dini dengan anak-anak penyandang disabilitas dan bentuk-bentuk ketidakberuntungan lainnya melalui penyediaan prasekolah inklusif yang berkualitas. Proses pendidikan inklusi yang berkualitas menekankan adanya interaksi social dan keberpusatan individual. Interaksi social yang positif dapat dilakukan dengan cara membentuk kelompok kecil (Ginner Hau et al., 2022). Karena dalam satu kelompok terdiri dari anak dengan berbagai kondisi, dibutuhkan keterlibatan aktif dari guru untuk mendorong terjadinya interaksi social. Guru dapat memberikan contoh bagi anak bagaimana cara menjalin komunikasi dengan anak yang lain dan berpartisipasi dalam setiap kegiatan permainan anak. Guru harus mampu menekankan pentingnya rasa kebersamaan dalam setiap kelompok.

Uraian di atas menerangkan bahwa peran utama keterlaksanaan pendidikan inklusi di PAUD sangat bergantung pada guru. Akan tetapi studi terdahulu mengungkapkan bahwa tidak semua guru PAUD memiliki keterampilan yang tepat, pengetahuan metode pengajaran yang cukup untuk bekerja dengan anak berkebutuhan khusus, dan cara menyusun rencana pembelajaran (Agbenyega & Klibthong, 2014; Rahardja, 2017; Zabeli & Gjelaj, 2020) Mereka membutuhkan masukan dan kolaborasi dari berbagai pihak untuk menghadapi berbagai tantangan yang ada. Kurangnya kolaborasi, konsultasi dalam penyusunan kebijakan, kesulitan pengajaran anak berkebutuhan khusus, dan kurangnya waktu mendesain program menjadi salah satu isu tantangan pendidikan inklusi yang diungkapkan oleh guru (Klibthong & Agbenyega, 2022). Terlebih, studi lain menerangkan bahwa tidak semua guru memiliki

sikap positif terhadap pendidikan inklusif (Hsieh & Hsieh, 2012). Dalam studi tersebut dijelaskan bahwa pandangan pendidikan inklusif pada guru utama lebih baik daripada guru pendamping. Hal ini bisa jadi karena pengalaman di masa lalu yang positif dengan anak-anak berkebutuhan khusus memprediksi pandangan yang berbeda pada setiap guru.

Temuan studi terdahulu selanjutnya adalah bahwa guru prasekolah di Yunani beranggapan jika anak berkebutuhan khusus membutuhkan guru khusus sehingga kelas harus dipisah meskipun terdapat dalam satu sekolah (Fyssa et al., 2014). Mereka memandang bahwa anak yang berbeda membutuhkan segregasi dalam sekolah inklusif. Pandangan ini menyebabkan terbatasnya keterlibatan anak berkebutuhan khusus di sekolah umum. Lebih lanjut, dijelaskan dalam studi tersebut bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki tingkat keterlibatan yang buruk pada setiap kegiatan di sekolah. Mereka lebih banyak kegiatan individual dibandingkan bersama dengan teman secara umum. Oleh karena itu, guru pendidikan khusus diperlukan untuk memenuhi kebutuhan anak berkebutuhan khusus (Sukbunpant et al., 2013).

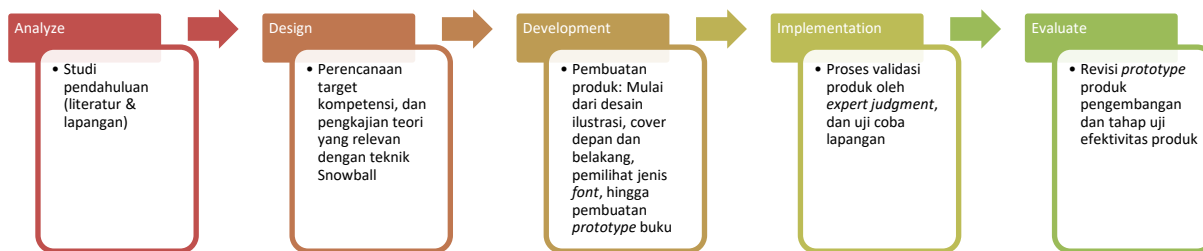
Di Indonesia, guru pendidikan khusus telah didorong oleh kebijakan yang tertuang dalam Permendiknas No 70 Tahun 2009 Pasal 10. Guru tersebut dikenal sebagai guru pembimbing khusus (GPK) dan guru bayangan (Wardah, 2019). Dalam peraturan tersebut, GPK yang berada pada sekolah penyelenggara pendidikan inklusi paling sedikit 1 orang guru (Mulyono et al., 2017). Peran GPK cukup krusial karena memiliki peran penting dalam memenuhi kebutuhan anak berkebutuhan khusus (Dewi, 2018). Dalam pedoman khusus penyelenggaraan inklusi adapun tugas dari guru ini adalah menyusun instrument dan melakukan asesmen, bersama dengan guru kelas atau guru mata pelajar, membangun sistem koordinasi antara peserta didik, guru kelas, pihak sekolah, hingga orangtua, melaksanakan pendampingan pada kegiatan, memberikan bantuan layanan jika anak mengalami hambatan dalam kegiatan belajar, memberikan bimbingan secara berkesinambungan dan membuat catatan khusus tentang keseharian peserta didik dalam kegiatan belajar, dan memberikan bantuan (berbagi pengalaman) pada guru kelas dan/atau guru mata pelajaran untuk dapat memberikan pelayanan pendidikan juga kepada anak berkebutuhan khusus (Budiyanto, 2018).

Kajian tentang guru pembimbing khusus di tingkat prasekolah telah dibahas oleh studi terdahulu. Sebuah studi menerangkan bahwa guru pembimbing khusus setidaknya memahami konsep tentang anak berkebutuhan khusus, jenis kebutuhan khusus pada setiap anak, dan efek dari masing-masing kebutuhan khususnya (Rahardja, 2017). Peran mereka di sekolah antara lain melakukan asesmen pada anak di awal tahun, menyusun program pembelajarannya individual, melakukan penilaian secara periodic, dan menetapkan indikator yang disesuaikan dengan kondisi anak (Liani et al., 2021; Rizqianti et al., 2022). Guru pendamping khusus juga perlu melakukan kolaborasi dengan guru kelas untuk memperoleh hasil belajar yang maksimal (Lailiyah & Jihan, 2015). Lebih lanjut, manajerial kepala sekolah, budaya organisasi, dan motivasi untuk meningkatkan prestasi kerja akan berpengaruh pada kinerja guru pendamping khusus (Wardani et al., 2016). Hal ini berarti, kemampuan guru pembimbing khusus dipengaruhi oleh berbagai faktor. Kesuksesan dalam mendampingi anak berkebutuhan khusus tidak bisa dicapai secara individual melainkan membutuhkan dukungan dari berbagai pihak. Akan tetapi, pembahasan tentang pengembangan media yang dapat meningkatkan kemampuan guru pendamping khusus masih sangat terbatas, khususnya untuk jenjang prasekolah. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan buku panduan guru pembimbing khusus berbasis asesmen untuk taman kanak-kanak.

## Metodologi

Metode yang digunakan dalam penelitian ini ialah jenis penelitian pengembangan atau dikenal sebagai *Development Research*. Pendekatan ini dipilih karena peneliti ingin menghasilkan suatu produk yang diuji keefektifannya. Model pengembangan ini

menggunakan ADDIE. Tahapan dalam model ADDIE terdiri dari *analyze, design, development, implementation, and evaluate*. Adapun alur serta tugas-tugas dari setiap tahapan dapat disimak pada Gambar 1.



Gambar 1. Alur Pengembangan Model ADDIE (Creswell, 2012)

Penelitian ini dilakukan pada lima sekolah inklusi di Kota Yogyakarta, Indonesia. Data sekolah inklusi diperoleh dari UPT Unit Layanan Disabilitas Jogja. Partisipan yang terlibat dalam penelitian ini melibatkan 39 guru dan 5 kepala sekolah. Data yang diperoleh berjenis kualitatif dan kuantitatif. Data yang diperoleh dari kualitatif ialah data berbentuk saran, komentar juga wawancara. Adapun topik wawancara yang dilakukan kepada kepala sekolah antara lain: (a) Kualifikasi GPK yang direkrut oleh sekolah, (b) program pembinaan untuk mengoptimalkan kompetensi GPK. Bentuk, serta sumber yang digunakan, (c) Kesulitan yang dihadapi dalam merekrut dan mengembangkan kompetensi GPK, (d) Indikator GPK ideal yang dibutuhkan sekolah dan PDBK, (e) Pendapat kepala sekolah dengan pengembangan buku panduan untuk GPK guna mengoptimalkan pengetahuan serta pelayanan PDBK berbasis asesmen, (f) Harapan orangtua/wali PDBK saat mempercayakan anaknya untuk bersekolah di lembaga. Sedangkan topik wawancara kepada GPK antara lain: (a) Pengetahuan dasar tentang pembelajaran di PAUD, (b) Pengetahuan dasar serta cara perlakuan GPK terkait intervensi yang relevan dengan tahap perkembangan anak, (c) Kendala atau kesulitan yang dihadapi saat menjadi GPK di PAUD dengan latar belakang pendidikan non-PAUD, (d) Fasilitas yang diberikan sekolah dalam mengoptimalkan kompetensi GPK. Bentuk dan sumber (e) Materi-materi apa yang dibutuhkan untuk mengoptimalkan pengetahuan GPK non-PAUD terhadap pembelajaran di TK inklusif, (f) Tanggapan GPK terkait buku panduan, (g) Spesifikasi buku yang memberikan kenyamanan pada GPK untuk mempelajari buku.

Sedangkan data kuantitatif diperoleh dari angket yang diberikan kepada *expert judgement* dan guru. Adapun kisi-kisi instrumen validasi dapat dilihat pada Tabel 1 dan Tabel 2. Sedangkan instrumen kepraktisan untuk guru dapat dilihat [ada Tabel 3. Terdapat 2 komponen yang harus divalidasi dalam pengembangan produk ini, yakni validasi materi dan validasi media. Instrumen yang digunakan adalah lembar kuesioner. Dalam kuesioner diberikan empat pilihan untuk memberikan tanggapan tentang kualitas produk yang dikembangkan yaitu: (4) sangat layak, (3) layak, (2) cukup layak, (1) kurang layak. Skor yang diperoleh kemudian dikonversikan menjadi data kualitatif skala empat. Syarat minimal produk yang dikembangkan layak untuk digunakan adalah minimal kriteria "layak". Sehingga, memudahkan peneliti untuk memberikan kriteria sebuah nilai bahwa produk hasil pengembangan sudah layak atau belum layak.

Analisis data untuk mengetahui efektivitas produk yang dikembangkan dengan menggunakan metode *experimental jenis equivalent time series*, yakni dengan membandingkan nilai postes dari waktu ke waktu. Pelaksanaan rancangan ini diawali dengan melakukan pengukuran pertama (O1), kemudian dilanjutkan dengan melakukan treatment atau perlakuan (X1). Selesai melaksanakan treatment tahap pertama, peneliti melaksanakan pengukuran kembali (O2). Berikutnya, peneliti menyela dengan perlakuan atau tindakan kembali (X2). Kemudian, peneliti melancarkan pengukuran yang ketiga (O3), begitu seterusnya hingga

(O4). Dengan demikian, hasil yang diharapkan akan tinggi pada pengamatan O2 dan O4 jika dibandingkan dengan O1 dan O3.

## Hasil dan Pembahasan

Hasil penelitian pengembangan ini akan diuraikan sesuai dengan tahapan ADDIE. Setiap tahapan memiliki karakteristik yang berbeda. Pembahasannya akan disesuaikan dengan hasil analisis data yang diperoleh sejak studi pendahuluan.

### *Analyze*

Studi pendahuluan dilakukan untuk menemukan kebutuhan pentingnya media dikembangkan. Informasi dasar diperoleh dari GPK non-PAUD di TK inklusif. Studi pendahuluan juga dilakukan untuk menentukan materi-materi apa saja yang diperlukan oleh GPK non-PAUD untuk mengoptimisasi pengetahuan mereka tentang pelaksanaan pembelajaran PAUD serta pelayanan terhadap Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK). Berdasarkan hasil wawancara terhadap guru dapat disimpulkan beberapa hal terkait GPK. Pertama, terdapat ketidak samaan aturan kualifikasi pendidikan untuk menjadi GPK di TK Inklusif. Dari lima sekolah yang dianalisa, dua di antaranya memiliki GPK non-PAUD. Dua GPK non-PAUD tersebut memiliki latar belakang pendidikan sarjana Pendidikan Luar Biasa (PLB) dan sarjana Teologi. Sedangkan tiga GPK memiliki latar belakang Pendidikan Anak Usia Dini.

Perbedaan kualifikasi pendidikan membawa permasalahan yang berbeda. Permasalahan yang terjadi pada GPK non-PAUD ialah minim pengetahuan terkait konsep dasar pembelajaran di PAUD. Guru non-PAUD belum sepenuhnya mengetahui bagaimana proses belajar mengajar di TK. Kendala yang ia alami adalah kesulitan menyusun RPP dan menentukan metode mengajar yang sesuai dengan anak usia dini. Selama masa perkuliahan, GPK non-PAUD menyatakan bahwa yang dialami ialah hambatan-hambatan anak, bagaimana memperlakukannya, dan cara mengevaluasi. Namun, konsep-konsep dasar terkait PAUD tidak dipelajari. Sehingga, guru tersebut mengakui membutuhkan panduan untuk menambah wawasan dalam menentukan metode belajar dan mengajar yang tepat. Terlebih, mereka juga diminta untuk turut membantu kegiatan pembelajaran secara umum karena minimnya tenaga pengajar yang ada di sekolah tersebut.

Kendala selanjutnya adalah ketika guru GPK non-PAUD diminta untuk menganalisa kebutuhan dan memprofilkan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Pengetahuan yang diperoleh saat kuliah tidak relevan dengan tugas yang tengah dijalankan saat ini. Sehingga, memunculkan masalah baru. Mereka mengungkapkan kesulitan untuk mengenal karakter PDBK dan bagaimana memprofilkan peserta didik untuk mendeteksi perkembangan anak. Kendala juga tidak hanya dialami oleh mereka yang non-PAUD. Guru lulusan PAUD juga mengungkapkan ada kendala dalam praktik pendidikan inklusif. Salah satu mengungkapkan bahwa selama ini yang diketahui PDBK hanya anak-anak yang berbeda secara fisik. Namun, saat menjadi GPK kebanyakan PDBK adalah anak-anak yang memiliki hambatan dalam segi emosionalnya.

Lebih jauh, selain melaksanakan proses wawancara, peneliti juga melakukan observasi dan menganalisis terhadap dokumen terkait. Kendala lainnya terlihat ketika melaksanakan studi pendahuluan. Sekolah masih menyamakan asesmen untuk siswa regular dan PDBK. Hal ini mengakibatkan guru tidak dapat menganalisis kebutuhan serta mengetahui perkembangan-perkembangan apa saja yang diperoleh oleh PDBK. Oleh karena itu, semua guru setuju bahwa mereka membutuhkan panduan untuk mengenal dan mendampingi PDBK. Panduan diharapkan dapat menjadi media bagi sekolah untuk menyukseskan program TK Inklusif. Tidak semua sekolah mampu bekerja sama dengan psikologi atau merekrut psikologi dan faktor usia menjadi beberapa alasan bagi sekolah membutuhkan panduan khusus.

### Design

Setelah menentukan kompetensi, target, serta indikator pencapaian, dapat dilanjutkan dengan mengkaji teori yang sesuai dengan sasaran kompetensi dasar. Dalam produk buku panduan ini, terdapat 7 sasaran kompetensi dasar yang ditentukan. Di antaranya ialah (1) Mengemukakan klasifikasi PDBK sesuai dengan kebutuhannya, (2) Menguraikan peran GPK di TK Inklusif, (3) Memperoleh informasi terkait konsep dasar PAUD, (4) Mengemukakan aspek perkembangan anak usia dini, (5) Memahami asesmen untuk mengidentifikasi kebutuhan PDBK, (6) Mampu melakukan pendampingan PDBK, (7) Mampu mengembangkan rencana pembelajaran di TK Inklusif. Adapun *grand design* produk panduan ini difokuskan pada optimalisasi pengetahuan GPK dalam melaksanakan asesmen awal guna mendeteksi kebutuhan anak, dan melayani sesuai dengan kebutuhan dan tahap perkembangan PDBK. Peneliti lalu merancang dengan spesifikasi ukuran yang tepat seperti pemilihan font, ukuran tulisan, ilustrasi, dan *lay out* yang perlu dibuat menarik dan proporsional.

### Development

Usai melewati tahap desain, selanjutnya ialah tahap pengembangan. Pada tahapan ini, buku dikembangkan dalam bentuk draft produk awal. Tahapan pengembangan ini merupakan tahap akhir dalam proses pengembangan produk, yakni editing teks dan finishing buku. Editing teks merupakan langkah untuk mengecek kembali struktur kalimat yang telah disusun. Tahapan ini bertujuan agar kalimat yang disuguhkan lebih komunikatif, dan interaktif. Tak hanya itu, editing teks bertujuan untuk menghindari salah ketik. Sedangkan, tahap finishing merupakan tahapan pengecekan kembali dalam keseluruhan komponen. Mulai dari tipografi, penempatan ilustrasi, hingga penentuan warna sebelum akhirnya di cetak.

Selanjutnya, pada tahap ini juga dilakukan uji validasi produk pada ahli materi dan media. Tabel 1 merupakan hasil uji validasi yang diperoleh dari ahli materi. Berdasarkan Tabel 1 diperoleh total skor 60 dengan kriteria atau kategori "Sangat Layak". Maka dari itu, produk pengembangan menurut ahli materi siap dipergunakan untuk diujicobakan di lapangan. Sedangkan hasil validasi dari ahli media dapat dilihat pada Tabel 2. Mengacu pada Tabel 6 maka diperoleh total skor 101 dengan kriteria atau kategori "Sangat Layak". Maka dari itu, produk pengembangan menurut ahli media siap dipergunakan untuk diujicobakan di lapangan.

**Tabel 1. Perolehan Data Kuantitatif Validasi Materi**

| Aspek      | Jumlah Item | Skor yang diperoleh |
|------------|-------------|---------------------|
| Tujuan     | 3           | 12                  |
| Materi     | 12          | 36                  |
| Bahasa     | 3           | 12                  |
| Total Skor |             | 60                  |

**Tabel 2. Perolehan Data Kuantitatif Validasi Media**

| Aspek        | Jumlah Item | Skor yang diperoleh |
|--------------|-------------|---------------------|
| Tampilan     | 10          | 36                  |
| Teks Tulisan | 10          | 37                  |
| Ilstrasi     | 6           | 20                  |
| Efisien      | 2           | 8                   |
| Total Skor   |             | 101                 |

Revisi produk dilaksanakan untuk mengoptimalkan kelayakan dari produk yang dikembangkan. Revisi produk dilakukan berdasarkan saran dan masukan yang diperoleh dari para ahli, uji terbatas dan uji coba lapangan (lebih luas). Revisi pertama diperoleh dari ahli

materi diperoleh masukan di antaranya: gunakan bahasa yang lebih sederhana dan mudah dimengerti, perlu ditambahkan langkah-langkah untuk melakukan asesmen guna menyusun profil kebutuhan belajar PDBK di TK inklusif, perlu ditambahkan langkah bagaimana Menyusun RPP di TK mengingat mayoritas GPK dari non-PAU, berikan pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan pendekatan di TK, dan pilih sumber literatur terbaru. Sedangkan saran dari ahli media di antaranya: pilih warna yang menarik atau bermacam-ragam, desain ulang ilustrasi yang ada di cover depan, tambahkan narasi pada cover belakang, desain side cover agak tampilan lebih menarik, gunakan font yang lebih jelas, perhatikan ukuran font yang dipilih agar memberikan kenyamanan pengguna dalam membaca, perbesar beberapa gambar, perhatikan proporsi antara tulisan dan gambar, tambahkan keterangan pada setiap gambar agar lebih mudah dipahami.

Selain dari ahli, saran juga diperoleh dari guru. Mereka memberi masukan di antaranya: masih ada beberapa gambar yang terlalu kecil sehingga sulit untuk terlihat oleh guru-guru yang sepuh, menambahkan bantuan ilustrator sebagai pelengkap dan penjelas materi, masih ada nomor halaman yang tidak sesuai, masih ada salah ketik, dan sampul akan lebih menarik apabila didominasi oleh warna gelap dengan ilustrasi gambar yang warna yang nyentrik (lihat Gambar 2).



Gambar 2. Perubahan Desain Sampul

### Implementation

Tahap ini melibatkan uji coba lapangan terbatas dan luas. Uji coba lapangan terbatas dilaksanakan dengan tujuan untuk memperoleh masukan langsung atau renspons terhadap buku panduan yang diterapkan. Sebelum melaksanakan uji terbatas, peneliti menjelaskan terlebih dahulu kepada guru terkait tujuan utama dari produk pengembangan buku panduan ini. Kemudian guru memberikan penilaian dan komentar berupa masukan terhadap buku panduan yang dikembangkan. Tabel 3 merupakan hasil penilaian (data kuantitatif) guru-guru terhadap produk yang dikembangkan.

Tabel 3. Hasil Respon Pengguna dalam Uji Coba Lapangan Awal

| Nama Guru         | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | Skor       |
|-------------------|----|----|----|----|----|------------|
| Ibu De            | 56 | 24 | 40 | 20 | 12 | 152        |
| Ibu Kha           | 53 | 23 | 34 | 20 | 9  | 139        |
| Ibu Las           | 51 | 24 | 39 | 19 | 9  | 142        |
| Ibu Ma            | 49 | 18 | 30 | 15 | 9  | 121        |
| Ibu Su            | 56 | 24 | 30 | 20 | 12 | 142        |
| Ibu Sn            | 42 | 18 | 33 | 20 | 9  | 122        |
| <b>Total Skor</b> |    |    |    |    |    | <b>818</b> |

Hasil perhitungan menunjukkan total skor diperoleh sebesar 818 sehingga memperoleh kategori Sangat Layak. Adapun saran yang diperoleh terkait buku ini ialah memperbaiki ukuran spesifikasi buku yang terlalu kecil dan ukuran tulisan yang kurang besar. Hal ini karena buku masih sulit dibaca oleh guru-guru yang berkacamata. Selain itu, pengembang perlu menambahkan hal-hal apa saja yang seharusnya diobservasi oleh guru apabila di awal tahun ajaran memperoleh PDBK untuk mendapatkan profil peserta didik. Selanjutnya, peneliti melakukan uji lapangan luas. Proses uji coba lapangan luas mengadopsi pendekatan *experiment equivalent time series* dengan melakukan empat kali postes dan tiga kali perlakuan. Adapun alur percobaan digambarkan pada Gambar 3. Postes dilakukan dengan observasi dan wawancara tertutup yang langsung dilakukan oleh peneliti. Kemudian peneliti akan mengisi angket instrumen deteksi pemahaman guru yang telah dipersiapkan untuk memataui apakah buku panduan dapat berkerja sesuai dengan tujuan yang dirancang. Tabel 8 merupakan hasil tabulasi data uji coba lapangan luas.

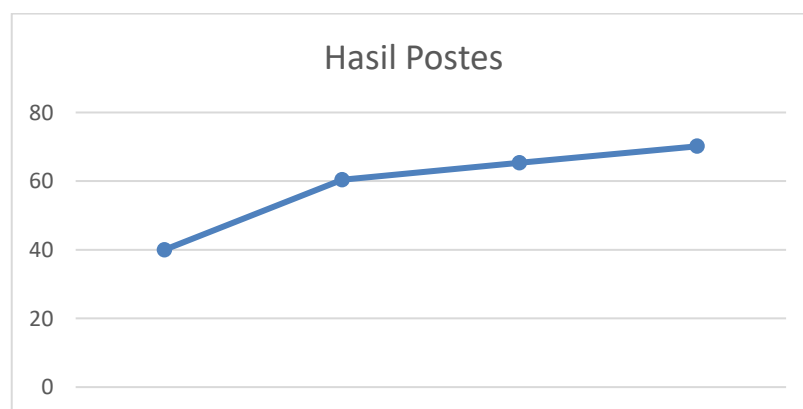
O1 X O2 X O3 X O4

Gambar 3. Alur Percobaan Time Series Design

Tabel 4. Hasil Analisis Postes dalam Uji Coba Lapangan Utama

| Ind   | Indikator                                | N  | X Postes<br>1 | X Postes<br>2 | X Postes<br>3 | X Postes<br>4 |
|-------|--|----|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Ind 1 | Konsep dasar PAUD                        | 33 | 430           | 502           | 581           | 609           |
| Ind 2 | Aspek Perkembangan AUD                   |    | 190           | 222           | 236           | 244           |
| Ind 3 | Perencanaan pembelajaran di TK           |    | 201           | 224           | 241           | 253           |
| Ind 4 | Klasifikasi PDBK dan kebutuhannya        |    | 145           | 214           | 231           | 245           |
| Ind 5 | Peran guru pembimbing khusus             |    | 120           | 205           | 214           | 251           |
| Ind 6 | Analisis kebutuhan PDBK melalui asesmen  |    | 120           | 322           | 316           | 363           |
| Ind 7 | Mendampingi PDBK sesuai dengan kebutuhan |    | 106           | 306           | 337           | 350           |
|       | Total                                    |    | 1312          | 1995          | 2156          | 2315          |
|       | Rata-rata                                |    | 40            | 60.45         | 65.33         | 70.15         |

Tabel 4 menunjukkan bahwa pengetahuan guru dalam mengenal dan mendampingi PDBK di TK mengalami kenaikan yang signifikan apabila dibandingkan pada postes satu dan postes 4. Kenaikan hasil tersebut dapat disimak pada garis grafik yang terdapat pada Gambar 4. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa buku panduan yang dikembangkan mampu meningkatkan pengetahuan GPK terkait mengenal dan mendampingi PDBK.



Gambar 4. Garis Grafik Tiap Postes Pada Uji Coba Lapangan Utama

### Evaluation

Tahap ini melibatkan uji efektivitas yang dilakukan dengan bantuan aplikasi *SPSS Statistic*. Data yang dianalisis ialah perolehan data postes 1 dan postes 4 pada uji coba lapangan utama melalui uji *Paired T-Test*, dengan prasyarat uji normalitas. Tabel 8 merupakan hasil uji normalitas. Hasil postes 1 menunjukkan nilai statistik sebesar 0.309 dengan total signifikansi (sig) berjumlah 0.042. Serta, perolehan hasil postes 4 menunjukkan nilai statistik sebesar 0.292 dengan nilai signifikansi (sig) sebesar 0.073. Mengacu pada dasar pengambilan keputusan dalam uji normalitas, apabila sig >0.05 maka data berdistribusi normal (Rahayu, 2015). Sehingga, dapat diketahui perolehan sig pada postes 1 ialah 0.042 > 0.05 dan perolehan sig pada postes 4 ialah 0.073 > 0.05. Sehingga, diperoleh kesimpulan data postes 1 dan postes 4 berdistribusi normal.

Selanjutnya, Tabel 5 menunjukkan bahwa nilai signifikansi (Sig) yang diperoleh 0.003 < 0.005. Oleh sebab itu, disimpulkan bahwa terdapat perbedaan hasil postes 1 dengan hasil postes 4. Hal ini berarti buku panduan guru pembimbing khusus dapat meningkatkan kemampuan guru dalam sekolah inklusi.

**Tabel 5. Paired Sample Test**

|                                | Paired Differences |                |                 |   |           | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|-----------|--------|----|-----------------|
|                                | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |           |        |    |                 |
|                                |                    |                |                 | Lower                                     | Upper     |        |    |                 |
| Pair 1 POSTTEST 1 - POSTTEST 4 | -143,28571         | 81,33411       | 30,74141        | -218,50722                                | -68,06420 | -4,661 | 6  | ,003            |

Hasil penelitian pada analisis kebutuhan menunjukkan baik guru dengan kualifikasi PAUD maupun non-PAUD (Pendidikan Luar Biasa dan Teologi) mengalami kesulitan untuk memberikan pendampingan secara optimal pada anak berkebutuhan khusus. Hal ini didukung oleh studi terdahulu yang menyatakan bahwa meskipun guru sudah pernah dibekali dengan ilmu dasar tentang pendidikan inklusif ketika sekolah sarjana (misalnya Pendidikan Luar Biasa), mereka tetap mengalami kesulitan untuk beradaptasi dengan anak terutama untuk memodifikasi pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan setiap anak yang berbeda (Chhetri et al., 2020). Lebih lanjut, studi lainnya menambahkan jika tidak semua guru familiar dengan konsep pendidikan inklusi sehingga pembelajaran yang dapat memfasilitasi konsep ini sangat terbatas (Ujianti, 2021). Terlebih jika pekerjaan tersebut merupakan pengalaman pertama sejak mereka lulus sarjana. Satu mata kuliah tentang pendidikan inklusif dan model tipikal untuk program magister dianggap memiliki durasi waktu yang kurang. Oleh karena itu diperlukan kurikulum untuk calon guru program studi semua pendidikan umum yang mengintegrasikan konten tentang inklusi (Makoelle & Burmistrova, 2021; Tournaki & Samuels, 2016).

Adanya kurikulum inklusif yang dipelajari sejak sekolah sarjana pada semua program studi pendidikan dapat meningkatkan praktek pendidikan inklusif (Tracey et al., 2021). Kurikulum dapat menjadi rujukan untuk melakukan asesmen pada setiap peserta didik baru. Asesmen merupakan salah satu bagian penting dari proses kurikulum (Avissar, 2012). Asesmen penerimaan siswa untuk sekolah inklusif dapat lebih rinci dan khusus dibandingkan dengan yang non-inklusif. Salah satunya adalah diberikan asesmen awal pada setiap siswa untuk mengetahui kebutuhan khususnya. Akan tetapi, penelitian ini menemukan bahwa sekolah inklusif masih menyamakan asesmen untuk anak non-PDBK dan PDBK. Hal ini juga diungkapkan oleh studi terdahulu bahwa guru masih kesulitan untuk melakukan asesmen pada anak berkebutuhan khusus (Galevska & Pesic, 2018). Asesmen biasanya melibatkan guru dan para ahli jika ditemukan ada indikasi mengarah kepada kebutuhan khusus (Kurniawan & Rofiah, 2018). Jika berdasarkan saran dari ahli seorang siswa terasuk dalam kategori berkebutuhan berat, maka sekolah dapat menyarankan untuk mengikuti program pendidikan di sekolah luar biasa.

Berbagai kendala guru dan sekolah dalam melaksanakan pendidikan inklusif menjadi tantangan bagi pemerintah untuk dapat meningkatkan kualitas di setiap lembaga pelaksana pendidikan inklusif. Hal ini memperkuat temuan studi terdahulu yang menyatakan bahwa belum banyak sekolah inklusif di Indonesia yang sudah siap untuk melayani anak berkebutuhan khusus (Rosmiati et al., 2019). Sekolah hanya menyediakan guru yang mau mendampingi anak berkebutuhan khusus dan menjalankan konsep pendidikan inklusif sesuai dengan kemampuannya.

Temuan selanjutnya dalam penelitian ini adalah pengembangan buku panduan yang difokuskan hakikat pendidikan anak usia dini, rencana pembelajaran di TK, asesmen, dan berbagai bentuk pendampingan siswa berkebutuhan khusus. Materi tentang hakikat pendidikan anak usia dini dan rencana pembelajaran di TK didasarkan pada kendala yang diungkapkan GPK dengan latar belakang pendidikan luar biasa (PLB). Harapannya materi ini dapat menambah wawasan mereka tentang karakteristik pembelajaran PAUD. Sedangkan asesmen memungkinkan anak mencapai potensi yang ada dalam dirinya berkembang maksimal. Strategi asesmen yang tepat mendorong terciptanya solusi yang tepat untuk menghadapi kesulitan emosional, fisik, komunikasi, dan social yang dapat mempengaruhi prestasi akademik anak (Adzanku et al., 2021). Lebih lanjut, asesmen akan menentukan kecukupan program layanan inklusif dan keberhasilan yang dicapai (Galevska & Pesic, 2018).

Kebutuhan asesmen pada setiap sekolah inklusif didukung oleh hasil validasi dari ahli materi. Ahli materi meminta peneliti untuk menambahkan langkah-langkah asesmen guna menyusun profil kebutuhan belajar PDBK di TK inklusif. Panduan cara melakukan asesmen yang tepat membantu GPK PAUD memahami cara menganalisis kebutuhan anak. Guru yang bukan lulusan dari pendidikan luar biasa memiliki pengetahuan yang minim terhadap anak berkebutuhan khusus sehingga mereka membutuhkan panduan. Saran selanjutnya dari ahli materi adalah perlu ditambahkan langkah bagaimana menyusun rencana pembelajaran di TK mengingat mayoritas GPK dari non-PAUD dan berikan pendekatan pembelajaran yang sesuai dengan pendekatan di TK. Materi ini penting untuk membekali GPK non-PAUD memahami strategi pembelajaran yang tepat untuk anak usia dini. Rencana program pembelajaran individual diperlukan untuk memfasilitasi anak berkebutuhan khusus yang disesuaikan dengan tahapan usianya (Liani et al., 2021). Meskipun GPK berasal dari pendidikan luar biasa, namun mereka juga sebaiknya memahami karakteristik pembelajaran di PAUD sehingga apa yang mereka siapkan sesuai dengan kemampuan anak.

Hasil eksperimen pada pengetahuan guru dalam mengenal dan mendampingi PDBK di TK mengalami kenaikan yang signifikan apabila dibandingkan pada postes satu dan postes 4. Hal ini didukung oleh studi terdahulu yang menyatakan bahwa buku panduan guru dapat memberikan efek positif bagi pengguna dan siswa (Najikah & Christina, 2018; Nurlaili et al., 2021). Kelemahan dari penelitian ini adalah belum memasukkan materi strategi kolaborasi yang melibatkan semua komunitas pendidikan dalam buku panduan. Sekolah inklusif yang efektif dicirikan dengan adanya tanggungjawab dan komitmen bersama terhadap adanya kebutuhan siswa secara individual (Intxausti et al., 2017). Guru kelas, GPK, staff administrasi, dan *stake holder* sekolah harus bekerja secara kolaboratif untuk dapat mewujudkan tujuan pendidikan inklusif (Kinsella, 2020). Peran kepala sekolah dan tim manajemen bertanggungjawab secara penuh dalam setiap perubahan yang terjadi pada sekolah inklusif.

## Simpulan

Buku panduan yang dihasilkan dalam penelitian ini sudah teruji kevalidan dan keefektivannya. Dua hal ini dapat menjadi landasan kualitas produk yang dikembangkan oleh peneliti. Implikasi hasil penelitian ini dapat digunakan sebagai rujukan bagi sekolah penyelenggaran inklusi untuk memberikan layanan terbaik bagi anak berkebutuhan khusus dan anak yang tidak.

## Ucapan Terima Kasih

Dengan hormat, peneliti ingin mengucapkan terima kasih kepada Prof. Dr. Suparno, M.Pd yang memberikan arahan, bimbingan dan dukungan sehingga terciptanya produk dan artikel ilmiah ini. Terimakasih saya haturkan pula kepada Prof. Dr. Mumpuniarti, M.Pd, Prof Dr. Harun, M.Pd, dan Dr. Muthmainnah selaku validator-validator yang terlibat dalam proses validasi produk. Serta, terimakasih saya sampaikan seluruh TK Inklusif yang terlibat dalam proses penelitian ini.

## Daftar Pustaka

- Adzanku, J., Attia, I., & Agbetorwoka, A. (2021). Assessment Practices among Inclusive School Teachers: A Case from Basic Schools in the Volta Region of Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, January, 1–8. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v25i130588>
- Agbenyega, J. S., & Klibthong, S. (2014). Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1247–1261. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886306>
- Anggriana, T. M., & Trisnani, R. P. (2016). Kompetensi Guru Pendamping Siswa Abk Di Sekolah Dasar (Competency of Teacher Assistance for Special need Students in Elementary School). *Jurnal Konseling Gusjigang*, 2(2), 157–164. <https://jurnal.umk.ac.id/index.php/gusjigang/article/view/702>
- Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613602>
- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2016). *Teaching students special needs inclusive classrooms*.
- Budiyanto. (2018). Pengantar pendidikan inklusif berbasis budaya lokal. *Sereal Untuk*, 51(1). Pranadamedia Group.
- Chhetri, K., Spina, N., & Carrington, S. (2020). Teacher education for inclusive education in Bhutan: perspectives of pre-service and beginning teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841840>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (fourth).
- Dewi, D. P. (2018). Asesmen sebagai upaya tindak lanjut kegiatan identifikasi terhadap anak berkebutuhan khusus. *Wahana*, 70(1), 17–24. <https://doi.org/10.36456/wahana.v70i1.1563>
- European Commission. (2012). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. <https://doi.org/10.2766/81566>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. 71. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Frawley, D. (2014). Combating educational disadvantage through early years and primary school investment. *Irish Educational Studies*, 33(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.920608>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.

- <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Galevska, N. A., & Pesic, M. I. (2018). Assessing Children With Special Educational Needs in the Inclusive Classrooms. In *Lodging the Theory in Social Practice* (Issue November, pp. 89–100). <https://www.researchgate.net/publication/328875846>
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2016). *The Life-Cycle Benefits Of An Influential Early Childhood Program*.
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children?– Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Hsieh, W. Y., & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602191>
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1340–1356. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2022). Assessing issues of inclusive education from the perspectives of Thai early childhood teachers. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 403–418. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1823205>
- Kurniawan, M. R., & Rofiah, N. H. (2018). Acceptability of Children with Special Needs in the Inclusive Elementary School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(4), 589–596. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.7603>
- Lailiyah, N., & Jihan, F. (2015). Peranan Guru Kelas dan Guru Pendamping Khusus dalam Memberikan Bimbingan Belajar pada Siswa Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif. *Jurnal Penelitian Pendidikan Khusus*, 2(3), 42–51. <https://counselia.faiunwir.ac.id/index.php/cs/article/view/6>
- Liani, S., Barsihanor, B., & Hafiz, A. (2021). Peran Guru Pendamping Khusus pada Program Layanan Pendidikan Inklusi di TK Idaman Banjarbaru. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.35473/ijec.v3i1.828>
- Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2021). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>
- Mulyono, R., Suhyanto, O., Siron, Y., & Rochimah, N. (2017). Pengaruh intensi, motivasi, dan pemahaman guru terhadap impementasi pendidikan inklusif. *JPUUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 11(2), 293–307. <https://doi.org/10.21009/jpud.112.08>
- Najikah, F., & Christina, I. (2018). Pengembangan Buku Panduan Sebagai Sumber Belajar Untuk Tenaga Kerja Indonesia Di Malaysia. *Edcomtech Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan*, 3(2), 75–86. <http://journal2.um.ac.id/index.php/edcomtech/article/view/4766>
- Nurlaili, R., Zubaidah, S., & Kuswanto, H. (2021). Pengembangan E-module Berbasis Discovery Learning untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Kelas XII Berdasarkan Penelitian Analisis Korelasi Kanonik dari Persilangan Tanaman Kedelai. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 6(2), 213. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i2.14451>
- OECD. (2015). *Starting Strong IV*.
- Rahardja, D. (2017). Understanding Of The Impact On Children With Special Inclusive Schools. *Journal of ICSAR*, 1(1), 1–5. <http://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/330>
- Rizqianti, N. A., Ningsih, P. K., Ediyanto, E., & Sunandar, A. (2022). Implementasi Tugas Guru Pembimbing Khusus Serta Kendala sebagai Tenaga Pendidik Profesional di Sekolah

- Inklusi Kota Surabaya. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 6(1), 67–75. <https://doi.org/10.24036/jpkk.v6i1.609>
- Rosmiati, R., Ghafar, A., Tabroni, T., & Rahman, A. (2019). The Inclusive Education Program in Jambi: Voices from Insiders. *Indonesian Research Journal in Education |IRJE|*, 3(1), 199–208. <https://doi.org/10.22437/irje.v3i1.6962>
- Roza, A., & Rifma, R. (2020). Perencanaan Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Majamen Sekolah Inklusif. *JKPD (Jurnal Kajian Pendidikan Dasar)*, 5(1), 61–69. <https://journal.unismuh.ac.id/index.php/jkpd/article/view/3085>
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106–1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Tournaki, N., & Samuels, W. E. (2016). Do Graduate Teacher Education Programs Change Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Efficacy Beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384–398. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200>
- Tracey, D., Barker, K., Valuka, P., Baambu, W., Gene, K., Moko, E., Robert, S., Robin, G., Sowi, C., Wanis, J., Wine, D., Nelson, G., & Arifeae, P. (2021). Furthering inclusive education in Papua New Guinea through teacher training: reflections on challenges and transformations. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941321>
- Ujianti, P. R. (2021). The Implementation of Inclusive Education Program for Early Childhood. *Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020)*, 540(Ictes 2020), 175–178. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210407.233>
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all. *Unesco*, 37.
- Wardah, E. Y. (2019). Peranan Guru Pembimbing Khusus Lulusan Non-Pendidikan Luar Biasa (Plb) Terhadap Pelayanan Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi Kabupaten Lumajang. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 2(2), 93. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v2n2.p93-108>
- Wardani, E. S., Sowiyah, & Ambarita, A. (2016). Kinerja Guru Pendamping Khusus SD Inklusi. *Jurnal Manajemen Mutu Pendidikan*, 6(1). <http://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/JMMP/article/view/15343>
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Zakia, D. L. (2015). Guru Pembimbing Khusus (GPK): Pilar Pendidikan Inklusi. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan, Meretas Sukses Publikasi Ilmiah Bidang Pendidikan Jurnal Bereputasi*, November, 115.