

Meaningful Learning dalam Mendukung Keterlibatan Aktif Anak Usia Dini di PAUD Inklusi

Bintang Shafa Masnaini. Z¹, Hibana², Lailatu Rohmah³

^{1,2,3} Program Studi Magister Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, Indonesia

Abstrak

Meaningful learning merupakan salah satu dimensi pembelajaran mendalam yang menempatkan anak sebagai subjek aktif melalui pengalaman belajar yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan sehari-hari. Dalam konteks PAUD inklusi, penerapan pembelajaran bermakna penting untuk menyediakan kesempatan berpartisipasi bagi anak dengan karakteristik dan kebutuhan belajar yang beragam. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi *meaningful learning*, mengidentifikasi bentuk keterlibatan aktif anak, mendeskripsikan strategi guru dalam memfasilitasi pembelajaran dan keterlibatan anak, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan tantangan pelaksanaannya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di TK Negeri Model Sleman, Kabupaten Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta. Data diperoleh melalui observasi partisipatif selama 10 sesi pembelajaran, wawancara mendalam dengan kepala sekolah, guru kelas, dan orang tua/wali murid, serta studi dokumentasi. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*, sedangkan analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *meaningful learning* diwujudkan melalui bermain, eksplorasi, eksperimen, percakapan, proyek sederhana, dan pengalaman langsung yang dikaitkan dengan pengalaman anak. Keterlibatan aktif tampak melalui aktivitas mengamati, mencoba, bertanya, menjawab, menyampaikan pendapat, berinteraksi, bekerja sama, memecahkan masalah sederhana, dan menceritakan kembali pengalaman. Guru memfasilitasi keterlibatan melalui pertanyaan pemantik, *scaffolding*, serta penyesuaian instruksi, media, waktu, dan tingkat kesulitan. Pelaksanaan didukung oleh kompetensi dan kolaborasi guru, kepemimpinan sekolah, lingkungan belajar, dan keterlibatan orang tua, sedangkan tantangannya meliputi keragaman kebutuhan anak, keterbatasan waktu dan fasilitas, serta pengelolaan kelas. Penelitian ini menegaskan kontribusi *meaningful learning* dalam mendukung pembelajaran PAUD yang inklusif, partisipatif, dan berpusat pada anak.

Kata Kunci: *meaningful learning*; keterlibatan aktif; PAUD inklusi; pembelajaran mendalam; anak usia dini

Abstract

Meaningful learning is an important dimension of deep learning that positions children as active learners through contextual and relevant experiences connected to their everyday lives. In inclusive early childhood education, meaningful learning is important for providing opportunities for participation among children with diverse characteristics and learning needs. This study aims to describe the implementation of meaningful learning, identify forms of children's active engagement, describe teacher strategies for facilitating learning and engagement, and identify supporting factors and challenges in its implementation. This qualitative study employed a case study design at TK Negeri Model Sleman, Sleman Regency, Special Region of Yogyakarta, Indonesia. Data collected through participant observation conducted across 10 learning sessions, in-depth interviews with the school principal, classroom teacher, and parents or guardians, and documentation. Data trustworthiness was established through source triangulation, technique triangulation, and member checking. Data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña. The findings indicate that meaningful learning was implemented through play, exploration, experiments, conversations, simple projects, and direct experiences connected to children's prior experiences. Children's active engagement was observed through observing, trying, asking questions, answering, expressing opinions, interacting, collaborating, solving simple problems, and retelling learning experiences. Teachers facilitated engagement through prompting questions, scaffolding, and adjustments to instructions, learning media, time, and levels of difficulty. Implementation was supported by teacher competence and collaboration, school leadership, the learning environment, and parental involvement, while challenges included diverse learning needs, limited time and facilities, and classroom management demands. The study highlights the contribution of meaningful learning to supporting inclusive, participatory, and child-centered early childhood education.

Keywords: *meaningful learning*; active engagement; inclusive early childhood education; deep learning; early childhood

Corresponding Author
Bintang Shafa Masnaini. Z, UIN
Sunan Kalijaga Yogyakarta,
Indonesia
Email:
bintangshafaaa@gmail.com

Article Information
Received : 10 August 2026
Accepted : 20 September 2026
Published : 27 September 2026

© 2026 Tunas Cendekia: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini. This article is published under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



1. Pendahuluan

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) diposisikan sebagai tahap penting dalam membangun fondasi perkembangan anak (Jannah et al., 2026). Dalam konteks kebijakan pendidikan Indonesia, pembelajaran pada fase fondasi diarahkan agar anak memperoleh pengalaman yang bermakna melalui bermain, eksplorasi, dan keterkaitan konsep dengan kehidupan sehari-hari (Yuliantina et al., 2025). Panduan Capaian Pembelajaran Fase Fondasi edisi 2025 juga menempatkan pembelajaran mendalam sebagai bagian penting dalam pengalaman belajar anak usia dini, dengan penekanan pada pengalaman yang bermakna dan keterhubungan dengan kehidupan anak (Syamsiatin, 2025; Yuliantina et al., 2025).

Dalam perkembangan kebijakan pembelajaran di Indonesia, pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) diarahkan pada pengalaman belajar yang *mindful*, *meaningful*, dan *joyful* (Syamsiatin, 2025). Direktorat PAUD Kemendikdasmen menjelaskan bahwa pembelajaran mendalam pada PAUD tidak sekadar menempatkan kegiatan sebagai aktivitas yang menyenangkan, tetapi mengarahkan anak untuk memahami dan memaknai pengalaman belajar melalui kegiatan bermain dan pengalaman langsung (Syamsiatin, 2025). Posisi tersebut relevan dengan konsep *meaningful learning* yang dikembangkan Ausubel, yaitu ketika pengetahuan atau pengalaman baru dapat dihubungkan secara substantif dengan pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik (Ausubel et al., 1978). Dengan demikian, dalam penelitian ini *meaningful learning* tidak dipahami sebagai sekadar kegiatan yang menyenangkan, tetapi sebagai proses pedagogis yang memungkinkan anak menghubungkan pengalaman baru dengan pengalaman yang telah dikenalnya.

Perspektif tersebut penting dalam pendidikan anak usia dini karena pengalaman belajar anak tidak selalu berlangsung melalui penerimaan informasi secara verbal. Bermain, eksplorasi, penggunaan benda konkret, percakapan, eksperimen, dan pengalaman langsung dapat menjadi konteks bagi anak untuk menghubungkan pengalaman baru dengan pengetahuan sebelumnya (CAST, 2024; Reswari et al., 2025; Sando et al., 2023). Karena itu, teori belajar bermakna Ausubel digunakan dalam penelitian ini terutama untuk membaca proses pengaitan pengalaman baru dengan pengalaman yang telah dimiliki anak, bukan untuk menganggap seluruh pembelajaran bermain sebagai bentuk belajar reseptif sebagaimana konteks asli teori tersebut.

Selain kebermaknaan pengalaman, penelitian ini menggunakan konsep keterlibatan aktif sebagai lensa kedua, sejalan dengan kajian yang menempatkan keterlibatan anak sebagai prasyarat lingkungan belajar inklusif (Aydın, 2025). Keterlibatan aktif dalam penelitian ini dipahami secara operasional melalui perilaku yang dapat diamati selama pembelajaran, seperti memperhatikan kegiatan, mencoba, bertanya, menyampaikan pendapat, berinteraksi, memilih, mengikuti aktivitas, dan menceritakan kembali pengalaman. Dengan definisi tersebut, keterlibatan aktif tidak hanya merujuk pada keterlibatan fisik, tetapi juga pada keterlibatan komunikatif dan kognitif anak selama pengalaman belajar.

Dalam konteks kelas yang melayani anak dengan kebutuhan belajar beragam, keterlibatan juga perlu dipahami sebagai hasil interaksi antara karakteristik anak dan lingkungan pedagogis (Rad et al., 2022). Prinsip desain pembelajaran yang responsif terhadap keragaman, termasuk prinsip desain universal untuk pembelajaran (Universal Design for Learning/UDL), memberikan kerangka bahwa guru perlu menyediakan berbagai cara bagi peserta didik untuk terlibat, memperoleh informasi, dan mengekspresikan pemahaman (CAST, 2024). Perspektif ini membantu penelitian melihat penyesuaian pembelajaran bukan sebagai perlakuan khusus semata, tetapi sebagai bagian dari upaya menyediakan akses dan kesempatan berpartisipasi bagi anak dengan karakteristik yang beragam.

Kajian mengenai pembelajaran bermakna di PAUD menunjukkan bahwa pengalaman langsung, permainan, eksplorasi, dan interaksi sosial dapat menjadi konteks bagi keterlibatan anak (Fitriani et al., 2026; Reswari et al., 2025). Eriani et al. (2025), misalnya, membahas pembelajaran mendalam pada PAUD melalui permainan tradisional dengan menempatkan dimensi *joyful*, *meaningful*, dan *mindful* secara terpadu. Sando et al. (2023) juga menunjukkan keterkaitan antara bermain konstruktif dan

simbolik dengan proses belajar yang lebih mendalam. Namun, temuan-temuan tersebut belum secara khusus menggambarkan bagaimana *meaningful learning* berlangsung dalam praktik kelas yang melibatkan anak dengan kebutuhan belajar yang beragam dan bagaimana keterlibatan anak dapat diamati dalam proses tersebut (Jannah et al., 2026).

Kesenjangan penelitian dalam artikel ini karena itu bukan berupa kekurangan teori tentang *meaningful learning*, melainkan keterbatasan bukti empiris mengenai bagaimana prinsip tersebut diwujudkan dalam praktik kelas PAUD yang heterogen; kajian yang ada umumnya terbatas pada konteks tunggal dan sintesis lintas studi belum terintegrasi (Aydın, 2025; Jannah et al., 2026). Secara khusus, masih diperlukan deskripsi lapangan mengenai bentuk pengalaman belajar yang dianggap bermakna, bentuk keterlibatan anak yang muncul selama pengalaman tersebut, strategi guru dalam memfasilitasi keterlibatan, serta kondisi yang mendukung dan menghambat pelaksanaannya.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan implementasi *meaningful learning* dalam pembelajaran di TK Negeri Model Sleman; (2) mengidentifikasi bentuk keterlibatan aktif anak yang muncul selama pengalaman belajar tersebut; (3) mendeskripsikan strategi guru dalam memfasilitasi *meaningful learning* dan keterlibatan anak; serta (4) mengidentifikasi faktor yang mendukung dan menjadi tantangan dalam pelaksanaannya pada kelas dengan kebutuhan belajar yang beragam.

Kebaruan penelitian ini tidak ditempatkan pada sintesis konseptual, melainkan pada deskripsi empiris mengenai bagaimana *meaningful learning* dioperasionalkan melalui pengalaman langsung, bermain, eksplorasi, eksperimen, dan pengaitan pengalaman sekolah dengan kehidupan sehari-hari dalam satu konteks PAUD. Penelitian ini juga memperlihatkan bagaimana guru menyesuaikan dukungan pembelajaran ketika menghadapi keragaman kebutuhan anak. Dengan demikian, kontribusi penelitian bersifat kontekstual dan deskriptif, bukan sebagai pengembangan atau penyempurnaan teori *meaningful learning*.

2. Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (*case study*) untuk mendeskripsikan secara mendalam implementasi *meaningful learning* dan keterlibatan aktif anak dalam konteks pembelajaran yang alamiah. Penelitian dilaksanakan di TK Negeri Model Sleman, Kabupaten Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta. Desain studi kasus dipilih karena penelitian mengkaji secara mendalam suatu fenomena dalam konteks kehidupan nyata dan pada suatu kasus yang memiliki batasan konteks tertentu (Yin, 2018).

Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif karena sekolah menyelenggarakan pembelajaran yang melibatkan anak dengan karakteristik dan kebutuhan belajar yang beragam. Berdasarkan informasi guru dan kepala sekolah serta kondisi kelas yang diamati, kelas yang menjadi lokasi penelitian terdiri atas 14 anak, dengan satu anak yang memperoleh dukungan pembelajaran lebih intensif terkait perhatian dan interaksi sosial. Penelitian ini tidak menetapkan diagnosis klinis anak karena data penelitian tidak mencakup dokumen diagnosis atau asesmen klinis. Oleh karena itu, istilah “anak berkebutuhan khusus” dalam artikel digunakan sesuai dengan konteks identifikasi dan praktik layanan yang disampaikan oleh informan, bukan sebagai penetapan diagnosis peneliti.

2.1. Informan dan sumber data

Informan penelitian berjumlah empat orang, terdiri atas satu kepala sekolah (KS1), satu guru kelas (G1), satu orang tua/wali dari anak reguler (OT1), dan satu orang tua/wali dari anak yang membutuhkan dukungan khusus dalam pembelajaran (OT2). Kepala sekolah dipilih karena mengetahui kebijakan dan pengelolaan pembelajaran di sekolah, guru kelas karena terlibat langsung dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, sedangkan kedua orang tua dipilih untuk memberikan

perspektif mengenai pengalaman anak di rumah dan kesinambungannya dengan pengalaman belajar di sekolah.

Observasi dilakukan selama 10 hari pembelajaran, dengan total 10 sesi observasi, pada 19 Agustus–2 September 2026, hari Senin–Jumat, pukul 07.15–09.45 WIB. Peneliti menggunakan observasi partisipatif dengan terlibat secara terbatas dalam aktivitas kelas, membantu guru ketika diperlukan, berinteraksi dengan anak, serta mencatat proses pembelajaran dan bentuk keterlibatan anak. Posisi peneliti tersebut memungkinkan peneliti mengamati kegiatan secara langsung, tetapi juga berpotensi memengaruhi dinamika kelas sehingga refleksi terhadap posisi peneliti digunakan selama proses analisis.

Data sekunder berupa dokumen pembelajaran, catatan perkembangan, portofolio hasil karya, serta dokumentasi kegiatan digunakan sebagai data pendukung. Dokumentasi tidak digunakan untuk mengidentifikasi identitas anak dalam artikel ini.

2.2. Teknik pengumpulan dan analisis data

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi (Denzin & Lincoln, 2018). Pedoman observasi dan wawancara disusun berdasarkan empat fokus analisis, yaitu: (1) pengalaman belajar bermakna; (2) keterlibatan aktif anak; (3) strategi guru; dan (4) dukungan serta tantangan implementasi.

Data wawancara diberi kode untuk menjaga anonimitas informan, yaitu KS1 untuk kepala sekolah, G1 untuk guru kelas, OT1 untuk orang tua anak reguler, dan OT2 untuk orang tua anak yang memperoleh dukungan khusus. Catatan observasi diberi kode O1–O10 sesuai urutan sesi pengamatan. Dokumentasi diberi kode D. Pengodean dilakukan dengan mengelompokkan pernyataan dan catatan lapangan ke dalam tema yang berkaitan dengan pengalaman bermakna, keterlibatan aktif, strategi pedagogis, diferensiasi/dukungan individual, serta faktor pendukung dan tantangan.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*. Triangulasi tidak hanya digunakan untuk mencari kesesuaian antarsumber, tetapi juga untuk mengidentifikasi perbedaan antara apa yang direncanakan atau dipersepsikan informan dengan apa yang diamati di kelas.

Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan.

2.3. Etika penelitian

Penelitian ini telah memperoleh izin dari pihak sekolah. Namun, pada saat pengumpulan data, penelitian belum memperoleh *ethical clearance* dari komite etik dan belum memperoleh *informed consent* tertulis dari orang tua/wali secara khusus untuk keterlibatan anak sebagai sumber data penelitian. Oleh karena itu, artikel ini tidak menampilkan identitas maupun foto/video anak yang dapat mengungkap identitas individu. Data anak disajikan secara anonim dan digunakan untuk mendeskripsikan proses pembelajaran yang diamati

3. Hasil

Hasil penelitian menunjukkan bahwa *meaningful learning* di TK Negeri Model Sleman terutama tampak melalui pengaitan kegiatan dengan pengalaman anak, penggunaan pengalaman langsung, bermain, eksplorasi, eksperimen, dan percakapan. Keterlibatan aktif anak muncul dalam bentuk mengamati, mencoba, bertanya, menjawab, menyampaikan pendapat, berinteraksi, dan menceritakan kembali pengalaman. Namun, intensitas dan bentuk keterlibatan tidak selalu sama pada setiap anak. Pada kelas yang terdiri atas 14 anak dengan satu anak yang memperoleh dukungan khusus, guru melakukan beberapa penyesuaian terhadap instruksi, waktu, media, dan pendampingan.

Untuk memperlihatkan hubungan antara data wawancara dan observasi, temuan berikut disajikan dengan kode informan dan catatan lapangan.

3.1. Implementasi *Meaningful Learning* melalui Pengalaman yang Dekat dengan Kehidupan Anak

Data wawancara menunjukkan bahwa guru memaknai *meaningful learning* sebagai pembelajaran yang memungkinkan anak mengalami, memahami, mencoba, dan menemukan makna. Guru menjelaskan bahwa anak tidak hanya mengikuti instruksi, tetapi diberi kesempatan untuk “mengeksplorasi, bertanya, mencoba, menemukan solusi, dan menyampaikan pendapat” (G1). Pandangan tersebut juga tampak pada kepala sekolah yang menjelaskan bahwa pembelajaran diarahkan agar anak tidak hanya mengetahui sesuatu, tetapi mampu “memahami, mengalami, dan menerapkan pembelajaran dalam kehidupan sehari-hari” (KS1).

Pernyataan tersebut memiliki kesesuaian dengan data observasi. Pada kegiatan *Market Day*, anak terlibat dalam kegiatan berbelanja, kemudian membicarakan barang yang diperoleh dan menamai benda tersebut. Pada tema pakaian, guru mengawali kegiatan dengan percakapan mengenai jenis pakaian sebelum anak melakukan aktivitas menggunting dan membuat pola. Catatan observasi menunjukkan bahwa kegiatan tidak langsung dimulai dari tugas, tetapi diawali dengan percakapan mengenai objek yang dekat dengan pengalaman anak.

Pola yang sama terlihat pada pembelajaran tentang kesehatan. Guru menghubungkan pembahasan dengan kebiasaan mencuci tangan, makanan sehat, kebersihan tubuh, dan olahraga. Dengan demikian, data wawancara guru mengenai pentingnya mengaktifkan pengalaman awal anak memperoleh dukungan dari praktik pembelajaran yang diamati.

Contoh yang lebih jelas terdapat pada eksperimen “Lilin Ajaib”. Catatan observasi menunjukkan bahwa guru mengajak anak membahas mekanisme kegiatan, memberikan kesempatan menyampaikan pendapat, melibatkan anak dalam praktik, kemudian mengajak anak mengamati dan melakukan tanya jawab. Setelah eksperimen, pengalaman tersebut dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari dan dilanjutkan dengan kegiatan menggambar serta menceritakan pengalaman.

Dalam kasus ini, kebermanaknaan pembelajaran tampak tidak hanya pada jenis aktivitas, tetapi juga pada rangkaian pengalaman sebelum, selama, dan sesudah kegiatan. Anak memperoleh kesempatan untuk menghubungkan pengalaman, melakukan tindakan, mengamati hasil, dan mengungkapkan kembali pengalaman tersebut.

3.2. Bentuk Keterlibatan Aktif Anak

Keterlibatan aktif yang ditemukan tidak dibatasi pada keaktifan fisik. Data observasi memperlihatkan beberapa bentuk keterlibatan, yaitu perhatian terhadap kegiatan, mencoba melakukan tindakan, menyampaikan pendapat, menjawab pertanyaan, berinteraksi dengan teman, menggunakan benda, dan menceritakan kembali pengalaman.

Pada eksperimen “Lilin Ajaib”, misalnya, anak terlibat dalam mengamati proses, menjawab pertanyaan, dan mengikuti percobaan. Catatan lapangan mencatat adanya aktivitas bertanya dan menjawab selama kegiatan. Karena penelitian ini bersifat kualitatif dan tidak menggunakan instrumen pengukuran frekuensi keterlibatan, temuan tersebut ditafsirkan sebagai bentuk keterlibatan yang teramati, bukan sebagai ukuran tingkat keterlibatan atau bukti peningkatan keterlibatan.

“Pada kegiatan LEGO, anak membangun bentuk, membuat pola, menghitung, dan memperbaiki bangunan yang rusak akibat interaksi dengan teman (O4).” Catatan observasi ini menunjukkan adanya kesempatan bagi anak untuk berbagi dan berinteraksi selama bermain.

Keterlibatan juga berlanjut setelah pengalaman langsung. Dalam kegiatan *outing class* ke Taman Pintar, anak mengikuti eksperimen balon udara dan gunung meletus, memperoleh kesempatan memberikan pendapat, serta mengikuti permainan engklek. Pada hari berikutnya, pengalaman tersebut

digunakan kembali sebagai bahan menggambar dan membangun bentuk Taman Pintar menggunakan balok dan LEGO.

Data orang tua memberikan perspektif tambahan mengenai keberlanjutan pengalaman tersebut di rumah. OT2, orang tua anak yang memperoleh dukungan khusus, menyampaikan bahwa anak dapat menceritakan atau mengulangi kegiatan yang dilakukan di sekolah, termasuk kegiatan “Lilin Ajaib”, serta beberapa aktivitas lain seperti berkebun dan membuat karya. Dengan demikian, data observasi dan wawancara orang tua sama-sama menunjukkan adanya keterhubungan antara pengalaman sekolah dan kemampuan anak untuk mengingat atau menceritakan pengalaman tersebut, meskipun bukti dari orang tua tidak digunakan untuk menggantikan observasi langsung terhadap anak.

OT1 juga melaporkan bahwa anak antusias mengikuti kegiatan sekolah dan sering menceritakan pengalaman belajar, terutama pengalaman outing class dan kegiatan berbasis bermain.

3.3. Keterlibatan Anak dalam Konteks Kelas yang Beragam

Bukti mengenai inklusi dalam penelitian ini perlu dibaca secara spesifik berdasarkan kondisi kelas yang diamati. Kelas terdiri atas 14 anak dan terdapat satu anak yang memperoleh dukungan lebih intensif karena mengalami kesulitan mempertahankan perhatian dan dalam interaksi sosial. Penelitian tidak memiliki dokumen diagnosis klinis sehingga karakteristik tersebut disajikan berdasarkan pengamatan guru, observasi peneliti, dan keterangan orang tua.

Salah satu bukti penyesuaian pembelajaran muncul pada kegiatan tema pakaian. Ketika melakukan aktivitas menggunting dan membuat bentuk pakaian, anak tersebut mengalami kesulitan mempertahankan perhatian, mengikuti instruksi, dan melakukan tugas motorik halus. Ketika mengalami kesulitan, anak menunjukkan respons emosional dan membutuhkan waktu untuk menenangkan diri. Guru kemudian memberikan ruang kepada anak untuk menenangkan diri sebelum kembali memberikan pendampingan. Pola tersebut menunjukkan bahwa partisipasi tidak dipaksakan dalam bentuk yang seragam, tetapi guru memberikan dukungan berdasarkan kondisi anak.

Bukti lain diperoleh dari kegiatan bermain LEGO. Ketika terjadi situasi yang membuat anak tersebut mengalami ketidaknyamanan, guru memberikan kesempatan untuk menenangkan diri dan kemudian mengajak anak berbicara sebelum anak kembali mengikuti kegiatan. Catatan observasi menunjukkan bahwa anak kemudian dapat kembali melakukan aktivitas dan memperbaiki bangunan LEGO yang sebelumnya mengalami kerusakan.

Data wawancara guru memperkuat pola tersebut. Guru menjelaskan bahwa untuk anak yang membutuhkan dukungan, instruksi, media, waktu, dan tingkat kesulitan dapat disesuaikan. Guru juga menjelaskan bahwa bantuan diberikan secara bertahap agar anak tetap memperoleh kesempatan mencoba. Namun, penelitian ini belum memiliki data observasi yang cukup untuk menyimpulkan bahwa setiap strategi tersebut diterapkan secara konsisten pada seluruh kegiatan.

Dalam penelitian ini, konteks inklusif dipahami berdasarkan praktik layanan yang ditemukan di kelas, yaitu keberadaan anak dengan kebutuhan dukungan khusus dalam kelas yang sama dengan anak lainnya serta adanya penyesuaian respons pembelajaran oleh guru. Penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menilai atau mengaudit status kelembagaan sekolah sebagai penyelenggara pendidikan inklusif

3.4. Strategi Guru dalam Memfasilitasi Keterlibatan

Guru berperan sebagai fasilitator dengan memberikan kesempatan kepada anak untuk mencoba sebelum bantuan diberikan. Data wawancara G1 menunjukkan bahwa bantuan dilakukan secara bertahap: guru memberikan petunjuk sederhana, memberikan contoh apabila diperlukan, kemudian memberikan kesempatan kepada anak untuk mencoba kembali. Strategi ini juga tampak pada cara guru memberikan pertanyaan terbuka dan mengarahkan anak untuk mengamati, mencoba, dan menjelaskan hasil pengamatannya.

Strategi tersebut berbeda secara konseptual dari *progressive differentiation* dalam teori Ausubel. *Scaffolding* dalam penelitian ini lebih tepat dipahami melalui kajian Wood, Bruner, dan Ross (1976), yang membahas bantuan orang dewasa dalam membantu anak menyelesaikan tugas yang belum dapat dilakukan secara mandiri. Sementara itu, prinsip diferensiasi progresif Ausubel berkaitan dengan pengorganisasian materi dari konsep yang lebih umum menuju konsep yang lebih khusus. Oleh karena itu, kedua konsep tersebut tidak lagi saya satukan sebagai satu mekanisme teoretis.

Dalam praktik, pertanyaan pemantik digunakan sebelum atau selama kegiatan untuk mengarahkan perhatian anak pada objek dan proses. “Pada eksperimen ‘Lilin Ajaib’, guru memberikan kesempatan kepada anak untuk menyampaikan pendapat sebelum praktik dilakukan (O3). Anak kemudian mengamati proses dan terlibat dalam tanya jawab setelah eksperimen (O3).”

Guru juga menggunakan variasi aktivitas, benda konkret, permainan, kegiatan seni, dan eksplorasi agar anak memiliki berbagai cara untuk berpartisipasi. Pada kelas yang memiliki kebutuhan belajar beragam, variasi tersebut disertai penyesuaian instruksi dan pendampingan.

3.5. Faktor Pendukung dan Tantangan

Beberapa kondisi mendukung pelaksanaan *meaningful learning*. Kepala sekolah menyebut adanya diskusi, berbagi praktik baik, penyusunan kegiatan bersama, supervisi, refleksi, pelatihan, workshop, komunitas belajar, dan pendampingan guru.

Lingkungan belajar dan ketersediaan media juga menjadi bagian dari dukungan. Kepala sekolah menjelaskan penggunaan media konkret, bahan alam, serta lingkungan yang aman dan memungkinkan anak bereksplorasi. Guru juga menjelaskan bahwa lingkungan dan benda di sekitar dapat digunakan sebagai sumber belajar.

Orang tua memberikan dukungan melalui penyediaan buku dan aktivitas bermain, pendampingan, serta komunikasi dengan sekolah. OT2, misalnya, menjelaskan bahwa keluarga memberikan kegiatan untuk membantu anak mempertahankan perhatian, menggunakan buku dan media belajar, serta melakukan aktivitas fisik dan eksplorasi di rumah.

Namun, data juga menunjukkan bahwa pelaksanaan tidak berlangsung tanpa hambatan. Kepala sekolah mengidentifikasi ketidakmerataan pemahaman guru, keterbatasan waktu dan fasilitas, serta keragaman kebutuhan anak. Guru juga menjelaskan bahwa kegiatan eksploratif membutuhkan persiapan dan pengelolaan yang lebih intensif.

Observasi memberikan bukti konkret mengenai tantangan tersebut. Pada kegiatan eksperimen, kelas menjadi lebih sulit dikelola ketika hanya terdapat satu guru yang mendampingi kegiatan sekaligus menyiapkan media. Pada kegiatan lain, terdapat anak yang belum memahami instruksi dan memerlukan pengulangan atau bantuan.

Temuan ini menunjukkan bahwa kebermaknaan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh desain aktivitas, tetapi juga oleh kapasitas guru untuk mengelola waktu, media, dan keragaman respons anak. Dengan demikian, pembelajaran berbasis eksplorasi dapat membuka ruang partisipasi, tetapi sekaligus meningkatkan tuntutan pengelolaan kelas dan kebutuhan pendampingan.

4. Pembahasan

Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa *meaningful learning* di TK Negeri Model Sleman diwujudkan bukan melalui penerimaan informasi verbal, melainkan melalui rangkaian pengalaman yang dekat dengan kehidupan anak, mencakup fase sebelum, selama, dan sesudah kegiatan. Temuan ini memperkuat dalil Ausubel bahwa belajar bermakna terjadi apabila pengetahuan baru dikaitkan secara substantif dengan struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik (Ausubel et al., 1978). Namun, perlu dicatat bahwa konteks penerapan pada penelitian ini berbeda dari konteks asli teori tersebut. Ausubel et al. (1978) mengembangkan *meaningful learning* terutama dalam kerangka belajar reseptif pada peserta didik yang lebih matang, sementara pada anak usia dini kebermaknaan

justru dibangun melalui tindakan langsung, bermain, dan eksplorasi (Reswari et al., 2025; Sando et al., 2023). Pada konteks PAUD, proses pengaitan tersebut dapat berlangsung melalui pengalaman konkret, tindakan, bermain, interaksi, dan percakapan, bukan hanya melalui penjelasan verbal.

Temuan pengaitan kegiatan dengan pengalaman awal anak, misalnya percakapan pemantik sebelum kegiatan menggunting pada tema pakaian, sejalan dengan konsep *advance organizer* dalam teori Ausubel (Ausubel et al., 1978) dan dengan prinsip "menghubungkan pengetahuan awal dengan pembelajaran baru" dalam kerangka *Universal Design for Learning* (CAST, 2024). Hasil serupa dilaporkan oleh Nurhasanah et al. (2022) bahwa pembelajaran bermakna meningkatkan pemahaman konseptual karena menghubungkan informasi baru dengan konsep yang telah dimiliki. Meskipun demikian, terdapat perbedaan cara pandang: sebagian kajian menekankan *advance organizer* sebagai materi pengantar yang disusun guru secara kognitif (Moreira-Chóez et al., 2021; Nurhasanah et al., 2022), sedangkan temuan penelitian ini menunjukkan bahwa pemicu kebermaknaan justru datang dari pengalaman anak sendiri yang diaktifkan melalui percakapan, sehingga posisi guru lebih sebagai fasilitator daripada penyaji struktur kognitif.

Keterlibatan aktif anak yang teramati meliputi perhatian, mencoba, bertanya, menjawab, berpendapat, berinteraksi, dan menceritakan kembali pengalaman. Temuan ini sejalan dengan kajian partisipasi anak yang menempatkan anak sebagai subjek yang mampu dan berdaya (Zama, 2026) serta dengan studi yang menunjukkan bahwa praktik guru yang mendengarkan dan menafsirkan ekspresi verbal dan nonverbal anak menjadi kunci partisipasi (Sivertsen & Bjørgen, 2026). Akan tetapi, terdapat perbedaan yang perlu dipertegas. Sebagian besar kajian keterlibatan anak menggunakan instrumen observasi terstruktur dan menempatkan partisipasi sebagai konstruk yang dapat diukur secara kuantitatif (Karan & Erden, 2026), sedangkan penelitian ini justru secara eksplisit menolak penafsiran keterlibatan sebagai ukuran frekuensi. Penolakan ini penting karena pada anak usia dini, terutama anak dengan kebutuhan dukungan khusus, keheningan atau ketidakhadiran verbal tidak otomatis berarti tidak terlibat; keterlibatan dapat tampil dalam bentuk respons emosional atau tindakan yang tidak selalu teramati oleh skema pengukuran.

Temuan mengenai kesinambungan pengalaman sekolah dan rumah, sebagaimana dilaporkan orang tua bahwa anak menceritakan kembali kegiatan "Lilin Ajaib", memperlihatkan bahwa kebermaknaan tidak berhenti di ruang kelas (Aydın, 2025). Namun, penggunaan laporan orang tua ini harus dibaca dengan hati-hati. Bukti dari orang tua bersifat tidak langsung dan dapat dipengaruhi oleh kecenderungan melaporkan hal yang positif, sehingga tidak dapat menggantikan bukti observasi langsung terhadap anak (Handayani & Kaffa, 2025). Dengan kata lain, data orang tua pada penelitian ini diperlakukan sebagai data pendukung yang memperkaya interpretasi, bukan sebagai bukti utama.

Dalam konteks kelas yang melayani anak dengan kebutuhan belajar beragam, temuan penyesuaian instruksi, waktu, media, dan pendampingan guru memperlihatkan praktik diferensiasi responsif. Temuan ini sejalan dengan studi fenomenologis pada taman kanak-kanak inklusif yang menunjukkan bahwa diferensiasi diwujudkan sebagai sikap pedagogis dinamis yang menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar (Yulidawati et al., 2026), serta dengan temuan bahwa pajanan terhadap anak disabilitas menjadi prediktor signifikan efikasi guru dalam membedakan pembelajaran (Tan, 2026). Meskipun demikian, terdapat perbedaan yang mencolok dengan ideal *Universal Design for Learning*. Kerangka UDL menekankan perancangan proaktif yang menyediakan berbagai jalur keterlibatan, representasi, dan ekspresi untuk semua anak sejak awal (CAST, 2024), sementara penyesuaian pada kasus ini tampak bersifat reaktif dan berpusat pada satu anak. Kesenjangan antara desain universal dan penyesuaian individual ini patut mendapat perhatian, karena bila penyesuaian hanya terjadi sebagai respons terhadap masalah, maka aksesibilitas partisipasi bagi seluruh anak belum sepenuhnya terjamin (Rad et al., 2022).

Pembahasan tentang strategi guru perlu membedakan secara konseptual antara *scaffolding* dan diferensiasi progresif. Temuan menunjukkan guru memberikan bantuan bertahap, dimulai dari petunjuk

sederhana, contoh, hingga kesempatan mencoba kembali. Pola ini lebih tepat dijelaskan melalui konsep *scaffolding* dari Wood, Bruner, dan Ross (1976), yaitu bantuan orang dewasa yang memungkinkan anak menyelesaikan tugas di luar kemampuan mandiri, daripada melalui prinsip diferensiasi progresif Ausubel yang berkaitan dengan pengorganisasian hierarkis materi (Ausubel et al., 1978). Perbedaan ini penting karena pencampuran kedua konsep dapat menimbulkan kekeliruan teoretis, sebagaimana dikritisi dalam kajian yang menekankan bahwa *scaffolding* bersifat interaksional, sementara diferensiasi progresif bersifat struktural-kurikuler (Wibowo et al., 2025). Dalam penelitian ini, kedua konsep tersebut diperlakukan sebagai mekanisme yang berbeda agar interpretasi strategi guru tidak mencampurkan bantuan interaksional dengan pengorganisasian materi pembelajaran.

Berbeda dari kecenderungan literatur yang menyoroti keberhasilan *meaningful learning*, penelitian ini menemukan sejumlah tantangan yang substansial. Ketidakmerataan pemahaman guru, keterbatasan waktu dan fasilitas, serta keragaman kebutuhan anak merupakan hambatan yang juga banyak dilaporkan dalam kajian implementasi pembelajaran berbasis bermain di berbagai konteks (Ancheta, 2026; Florita & Sabud, 2025). Kondisi satu guru yang mendampingi kegiatan eksperimen sekaligus menyiapkan media menunjukkan bahwa pembelajaran eksploratif meningkatkan tuntutan pengelolaan kelas. Temuan ini selaras dengan laporan bahwa guru menghadapi kesulitan manajemen waktu, disiplin kelas, dan keterbatasan sumber daya dalam pembelajaran berbasis bermain (Florita & Sabud, 2025), serta bahwa beban persiapan media menjadi hambatan utama implementasi (Sung & Jeong, 2023). Yang lebih krusial, temuan ketidakmerataan pemahaman guru terhadap konsep pembelajaran mendalam memperkuat hasil survei Novitasari et al. (2025) bahwa meskipun sebagian besar guru berpandangan positif, masih terdapat kelompok guru yang menghadapi hambatan karena terbatasnya pelatihan berkelanjutan dan dukungan sarana. Dengan demikian, kebermaknaan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh desain aktivitas, tetapi juga oleh kapasitas kelembagaan untuk mendukung guru, termasuk rasio guru-anak, supervisi, dan pelatihan (Sudarti et al., 2026).

Bila dibandingkan dengan temuan-temuan yang berbeda arah, penting dicatat adanya ketegangan. Sejumlah studi justru memperingatkan bahwa tekanan akademik dan tuntutan kurikulum dapat mempersempit ruang bermain dan menurunkan kualitas pembelajaran (Ancheta, 2026; Florita & Sabud, 2025). Sebaliknya, pada konteks penelitian ini, pembelajaran eksploratif justru dibuka lebar oleh komitmen kepala sekolah dan guru. Ketegangan ini mengindikasikan bahwa keberhasilan *meaningful learning* sangat bergantung pada keselarasan kebijakan satuan pendidikan, tidak semata-mata pada teori pembelajaran (Fadjar & Prabowo, 2024). Selain itu, meskipun keterlibatan anak berkorelasi dengan perkembangan sosial-emosional dan kesiapan sekolah (Handayani & Kaffa, 2025; Subhan, 2025), bukti dari penelitian ini belum dapat menegaskan kaitan tersebut karena sifat data yang deskriptif-kualitatif dan jangka waktu pengamatan yang terbatas.

Secara teoretis, penelitian ini memberikan ilustrasi kontekstual mengenai penerapan konsep belajar bermakna Ausubel dalam konteks PAUD inklusif dengan menunjukkan bahwa pengaitan pengalaman baru dengan pengalaman lama pada anak usia dini berlangsung melalui tindakan, bermain, dan relasi sosial, bukan hanya melalui bahasa (Reswari et al., 2025; Sando et al., 2023). Penelitian ini juga memperluas kajian keterlibatan anak dengan menekankan bahwa keterlibatan bersifat multibentuk dan kontekstual (Sivertsen & Bjørgen, 2026; Zama, 2026). Secara praktis, temuan ini memberikan implikasi bagi pendidik untuk merancang pembelajaran yang memanfaatkan pengalaman anak, menggunakan pertanyaan terbuka dan *scaffolding* bertahap, serta menerapkan diferensiasi yang responsif terhadap kebutuhan beragam anak (CAST, 2024; Yulidawati et al., 2026). Bagi pengelola lembaga dan pembuat kebijakan, temuan ini menegaskan urgensi penguatan kompetensi guru melalui pelatihan berkelanjutan dan penataan rasio guru-anak agar pembelajaran eksploratif dapat dijalankan secara optimal (Fadjar & Prabowo, 2024; Novitasari et al., 2025; Sudarti et al., 2026).

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu diakui secara jujur. Pertama, temuan bertumpu pada satu lembaga dengan desain studi kasus, sehingga generalisasinya terbatas. Kedua,

sebagian besar data diperoleh dari laporan guru dan orang tua yang bersifat tidak langsung dan berpotensi bias oleh kecenderungan sosial yang diinginkan; bukti observasi tidak mencakup seluruh kegiatan secara konsisten. Ketiga, suara anak berkebutuhan khusus yang menjadi fokus penyesuaian pembelajaran tidak tergalai secara langsung, karena tidak tersedia dokumen diagnosis klinis dan keterlibatan anak tersebut hanya diamati secara eksternal. Keempat, posisi peneliti sebagai pengamat partisipatif berpotensi memengaruhi dinamika kelas yang diamati, meskipun triangulasi sumber dan teknik telah dilakukan untuk menjaga kredibilitas. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain multisitus dengan pendekatan campuran, melibatkan perspektif anak secara langsung melalui metode ramah anak, serta mengukur dampak *meaningful learning* terhadap keterlibatan dan kesiapan sekolah secara longitudinal (Handayani & Kaffa, 2025; Subhan, 2025).

5. Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa *meaningful learning* di TK Negeri Model Sleman diimplementasikan melalui pengalaman belajar yang dekat dengan kehidupan anak, pengalaman langsung, bermain, eksplorasi, eksperimen, percakapan, dan kegiatan proyek sederhana. Kebermaknaan pembelajaran tidak hanya terletak pada jenis kegiatan yang dilakukan, tetapi pada proses anak dalam menghubungkan pengalaman sebelumnya dengan pengalaman baru melalui kegiatan sebelum, selama, dan sesudah pembelajaran. Bentuk keterlibatan aktif anak yang teramati meliputi memperhatikan, mencoba, bertanya, menjawab, menyampaikan pendapat, berinteraksi, bekerja sama, memecahkan masalah sederhana, serta menceritakan kembali pengalaman belajar.

Dalam konteks kelas dengan kebutuhan belajar yang beragam, guru memfasilitasi keterlibatan anak melalui pertanyaan pemantik, *scaffolding* secara bertahap, pemberian kesempatan untuk mencoba, serta penyesuaian instruksi, media, waktu, dan tingkat kesulitan. Praktik tersebut menunjukkan adanya respons pedagogis terhadap keragaman kebutuhan anak, meskipun penyesuaian yang ditemukan dalam penelitian ini masih cenderung bersifat responsif terhadap kebutuhan individual dan belum sepenuhnya menunjukkan penerapan desain universal sejak awal pembelajaran.

Pelaksanaan *meaningful learning* didukung oleh kompetensi dan kolaborasi guru, kepemimpinan sekolah, lingkungan dan media pembelajaran yang mendukung eksplorasi, serta keterlibatan orang tua. Sementara itu, tantangan yang ditemukan meliputi ketidakmerataan pemahaman guru, keterbatasan waktu dan fasilitas, keragaman kebutuhan anak, serta tuntutan pengelolaan kelas dalam kegiatan eksploratif. Dengan demikian, penelitian ini memberikan gambaran kontekstual bahwa *meaningful learning* dapat menjadi pendekatan pedagogis yang mendukung pembelajaran inklusif, partisipatif, dan berpusat pada anak, dengan catatan bahwa pelaksanaannya memerlukan dukungan pedagogis dan kelembagaan yang memadai.

6. Daftar Pustaka

- Ancheta, L. Q. (2026). A phenomenological study on play-based learning in Kindergarten: Experiences, challenges, and coping strategies of teachers. *Divine Word International Journal of Management and Humanities*, 5(2), 3550–3567.
- Ausubel, D. P., Novak, D. J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (Second Edition)* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Aydm, D. (2025). Promoting engagement for inclusion in action: An autoethnographic journey of a researcher-preschool teacher experience. *Participatory Educational Research (PER)*, 12(4), 19–37.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE

Publications.

- Eriani, E., Pratiwi, N., Mastuinda, & Siswanto, I. (2025). Fostering deep learning in early childhood education through traditional games: Joyful, meaningful, and mindful learning. *JOYCED: Journal of Early Childhood Education*, 5(2), 160–173. <https://doi.org/10.14421/joyced.2025.52-01>
- Fadjar, D. N. M., & Prabowo, S. I. T. (2024). Transforming inclusive practices in Islamic-based early childhood education: A case study in Indonesia. *Journal of Early Childhood Care and Education*, 7(2), 77–90. <https://doi.org/10.26555/jecce.v7i2.11553>
- Fitriani, N., Roslani, Rapena, Marni, S., Saharuddin, & Lilianti. (2026). Implementasi deep learning dalam project-based play learning di PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(2), 970–978. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v10i2.7931>
- Florita, D. N., & Sabud, M. C. (2025). A phenomenological account of early childhood education teachers in implementing play-based learning. *European Journal of Education Studies*, 12(8), 520–550. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i8.6142>
- Handayani, O. D., & Kaffa, S. (2025). The influence of social-emotional development on school readiness in early childhood: A study of 5-6 year-olds in Bogor Regency. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 10(1), 127–138. <https://doi.org/10.14421/jga.2025.101-10>
- Jannah, B. T. M., Yuliana, D. V., & Yuniar, D. P. (2026). Deep learning in early childhood education: A systematic review of mindful, joyful, and meaningful pedagogical integration in the Indonesian context. *NAK-KANAK: Journal of Child Research*, 3(1), 29–39.
- Karan, Ş., & Erden, F. T. (2026). Children's participation rights in practice: exploring circle time as a space for participation in preschool classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2026.2631643>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moreira-Chóez, J. S., Beltron-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Dominio de Las Ciencias*, 7(2), 915–924.
- Novitasari, Y., Wahyuni, S., & Wulandari, F. (2025). Persepsi guru tentang penerapan pembelajaran mendalam (deep learning) di lembaga PAUD. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(2), 1477–1489. <https://doi.org/10.37985/murhum.v6i2.1692>
- Nurhasanah, A., Ramadhanti, S., Utami, S., & Putri, F. A. (2022). Improving elementary school students' understanding of the concept through meaningful learning in David Ausubel's perspective. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 5728–5734.
- Rad, D., Redeş, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., Egerău, A., Dughi, T., Balaş, E., Maier, R., Kiss, C., Torkos, H., & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833>
- Reswari, A., Prastyo, D., & Ifitah, S. L. (2025). The exploring of deep learning lived experiences in 5-6 years old children in constructive play activities: A phenomenological study in kindergarten. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 13(3), 502–516.

- Sando, O. J., Sandseter, E. B. H., & Brussoni, M. (2023). The role of play and objects in children's deep-level learning in early childhood education. *Education Sciences*, 13(7), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci13070701>
- Sivertsen, A. H., & Bjørgen, K. (2026). Pedagogical practices used by early childhood education and care (ECEC) teachers to promote participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 70(1), 236–247. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468181>
- Subhan. (2025). Assessing school readiness in the preschool-to-primary transition: A systematic review. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, 8(3), 1383–1401.
- Sudarti, Maulani, S., & Ruswandi, A. (2026). Early childhood teachers' understanding and practice of inclusive curriculum: A mixed method study in Bandung. *Journal of General Education and Humanities*, 5(2), 2875–2892.
- Sung, Y. J., & Jeong, H. I. (2023). Early childhood teachers' perceptions and difficulties of play-based science education. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 25(4), 254–278.
- Syamsiatin, E. (2025). *Pembelajaran mendalam di PAUD*.
- 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(1), 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1471-3802.70061>
- Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 431–440. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yuliantina, I., Anggriani, F., Anggraeni, Maisura, R., Sumule, I. W., & Narpaduhita, P. D. (2025). *Panduan capaian pembelajaran fase fondasi: edisi revisi 2025*.
- Yulidawati, E., Diana, Waluyo, E., & Formen, A. (2026). Differentiated instruction to stimulate multiple intelligences in early childhood science learning: A phenomenological study in inclusive kindergartens. *Indonesian Science Education Journal*, 7(2), 255–265.
- Zama, C. Z. (2026). Positioning young children as capable beings in informal settlement early childhood development centres. *Perspectives in Education*, 44(1), 57–72.