



Murhum : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini

e-ISSN: 2723-6390, hal. 1941-1951

Vol. 7, No. 1, Juli 2026

DOI: 10.37985/murhum.v7i1.2060

Kurikulum Merdeka dan Diversitas Anak Usia Dini: Tantangan Menuju PAUD Inklusif

Verena Sasemi Muliati¹, Beata Palmin², Angela Merici³

^{1,2,3} Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Katolik Indonesia St. Paulus Ruteng

ABSTRAK. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis hubungan antara implementasi Kurikulum Merdeka dengan pengelolaan diversitas anak usia dini dalam konteks pendidikan inklusif, serta mengidentifikasi tantangan dan strategi pembelajaran yang diterapkan pada satuan PAUD. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Subjek penelitian terdiri atas kepala satuan PAUD dan pendidik Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan teknik analisis tematik melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan triangulasi sumber dan teknik untuk menjamin keabsahan data. Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka belum sepenuhnya mampu mengakomodasi diversitas anak usia dini secara inklusif. Hal ini ditandai oleh (1) pemahaman pendidik yang masih bersifat konseptual tanpa diikuti kompetensi implementatif, (2) keterbatasan sarana dan prasarana pembelajaran adaptif, serta (3) rendahnya dukungan ekosistem pendidikan, khususnya dari orang tua dan pemerintah daerah. Strategi pembelajaran yang diterapkan masih didominasi pendekatan konvensional dengan adaptasi terbatas dan belum mengarah pada pembelajaran berdiferensiasi. Kebaruan penelitian ini terletak pada analisis kontekstual kesenjangan antara kebijakan kurikulum dan praktik pembelajaran inklusif pada PAUD di wilayah non-perkotaan.

Kata Kunci : Kurikulum Merdeka; PAUD Inklusif; Diversitas Anak

ABSTRACT. This study aims to analyze the relationship between the implementation of the Merdeka Curriculum and the management of diversity in early childhood within the context of inclusive education, as well as to identify the challenges and instructional strategies applied in early childhood education centers. This research employed a qualitative approach with a descriptive design. The participants consisted of school principals and teachers. Data were collected through in-depth interviews, participatory observation, and document analysis, and were analyzed using thematic analysis involving data reduction, data display, and conclusion drawing, supported by source and technique triangulation to ensure data validity. The findings reveal that the implementation of the Merdeka Curriculum has not fully accommodated the diversity of young children in an inclusive manner. This is indicated by (1) teachers' understanding that remains conceptual without adequate implementation competence, (2) limited availability of adaptive learning facilities and infrastructure, and (3) insufficient support from the educational ecosystem, particularly parents and local government. Instructional practices are still dominated by conventional approaches with limited adaptation and have not yet reflected differentiated learning principles. The novelty of this study lies in its contextual analysis of the gap between curriculum policy and inclusive teaching practices in early childhood education settings in non-urban areas.

Keyword : Merdeka Curriculum; Inclusive ECE; Child Diversity

Copyright (c) 2026 Verena Sasemi Muliati dkk.

✉ Corresponding author : Beata Palmin

Email Address : beatahamat@gmail.com

Received 19 Februari 2026, Accepted 1 Juni 2026, Published 1 Juni 2026

PENDAHULUAN

Setiap anak memiliki hak fundamental untuk memperoleh pendidikan yang layak tanpa diskriminasi, termasuk anak berkebutuhan khusus. Prinsip ini tidak hanya ditegaskan dalam regulasi nasional, tetapi juga dalam kerangka global pendidikan inklusif yang dipromosikan oleh UNESCO melalui *Education for All* dan agenda *Sustainable Development Goals (SDGs)*, khususnya tujuan keempat yang menekankan pendidikan inklusif dan berkeadilan bagi semua [1]. Menurut Walton [2], untuk mewujudkan hal tersebut, inklusi harus dipahami sebagai sebuah "praktik pengetahuan" (*knowledge practice*) yang berbasis pada ekologi berbagai bentuk pengetahuan, termasuk kontribusi dari pendidik, peneliti, orang tua, dan pembuat kebijakan. Penggunaan metafora ekologi menekankan bahwa keberhasilan inklusi bergantung pada interaksi yang dinamis dan saling ketergantungan antar berbagai elemen dalam sistem Pendidikan. Ainscow [3] dan Florian [3] sama-sama menegaskan pendidikan inklusif harus dipahami sebagai pendekatan sistemik yang tidak hanya menempatkan anak dalam satu ruang belajar yang sama, tetapi juga memastikan partisipasi bermakna melalui adaptasi kurikulum, pedagogi, dan lingkungan belajar. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan sistem secara keseluruhan (*whole-system approach*) yang menempatkan sekolah sebagai pusat transformasi untuk meningkatkan kapasitas dalam mendukung keberagaman peserta didik [3].

Sejalan dengan paradigma tersebut, transformasi kebijakan pendidikan melalui Kurikulum Merdeka di Indonesia memberikan peluang untuk mengintegrasikan prinsip-prinsip pendidikan inklusif dalam praktik pembelajaran [4]. Secara pedagogis, implementasi Kurikulum Merdeka yang berfokus pada fleksibilitas sejalan dengan konsep Vygotsky mengenai Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development - ZPD*). Dalam kerangka ini, pembelajaran inklusif harus bersifat mediasi, di mana guru berperan sebagai perantara yang menyediakan alat psikologis dan dukungan agar anak dapat melampaui kemampuan aktualnya saat ini (Kozulin et al., 2003). Lebih lanjut, pendekatan ini menuntut penerapan *Universal Design for Learning - UDL* yang menyediakan berbagai sarana representasi, ekspresi, dan keterlibatan untuk memenuhi kebutuhan semua anak sejak tahap perencanaan [1].

Pada jenjang PAUD implementasi pendidikan inklusif memiliki signifikansi yang lebih strategis karena fase ini merupakan periode perkembangan kritis yang menentukan kesiapan belajar anak pada tahap selanjutnya [5][6]. Penelitian internasional menunjukkan bahwa intervensi inklusif sejak usia dini berkontribusi signifikan terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional anak, serta meningkatkan peluang keberhasilan akademik jangka panjang [7]–[9]. Dengan demikian, PAUD inklusif tidak hanya berfungsi sebagai layanan pendidikan, tetapi juga sebagai fondasi pembangunan sumber daya manusia yang berkelanjutan.

Namun, realitas di lapangan sering kali menunjukkan adanya kesenjangan yang signifikan. Banyak negara berkembang menghadapi fenomena "*Janus Imbalance*", di mana kemajuan pesat pada akses pendidikan secara umum tidak dibarengi dengan pertumbuhan layanan pendidikan inklusif yang memadai bagi anak berkebutuhan khusus [8]. Menurut Beaton, di tingkat satuan pendidikan, guru sering kali mengalami

"kejutan realitas" (*reality shock*) saat menghadapi kompleksitas kelas yang beragam, sehingga pelatihan guru yang bersifat kursus tunggal dianggap tidak lagi efektif [10]. Guru membutuhkan pembelajaran profesional yang bersifat kolaboratif dan lintas profesi untuk menangani dilema praktik yang kompleks dan tidak terduga di dalam kelas. Selain itu, Slee [11] menegaskan bahwa banyak sistem pendidikan mengalami apa yang disebut sebagai *policy-practice gap*, di mana kebijakan inklusif tidak sepenuhnya terimplementasi di tingkat kelas. Hal ini diperkuat oleh penelitian Loreman et al. [12] yang menunjukkan bahwa kompetensi guru, sikap terhadap inklusi, serta dukungan kelembagaan merupakan faktor kunci dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Dalam konteks pendidikan anak usia dini, keterbatasan dalam pemahaman pedagogi inklusif dan kurangnya pelatihan profesional menjadi tantangan utama [7].

Dalam konteks Indonesia, temuan tersebut sejalan dengan berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di PAUD masih menghadapi kendala struktural dan pedagogis. Penelitian-penelitian tersebut mengidentifikasi keterbatasan kompetensi guru dalam merancang pembelajaran adaptif serta menyoroti kesulitan pendidik dalam menangani anak berkebutuhan khusus secara pedagogis [13]–[18]. Selain itu, Biantoro [4] menunjukkan bahwa lemahnya dukungan kebijakan di tingkat satuan pendidikan turut memperlambat implementasi pendidikan inklusif secara optimal.

Meskipun demikian, sebagian besar penelitian tersebut masih mengkaji pendidikan inklusif dan implementasi kurikulum secara parsial. Kajian yang mengintegrasikan perspektif Kurikulum Merdeka dengan pengelolaan diversitas anak usia dini dalam konteks PAUD inklusif, khususnya pada wilayah non-perkotaan, masih terbatas. Padahal, studi internasional menekankan pentingnya konteks lokal dalam menentukan keberhasilan implementasi kebijakan Pendidikan [19]. Hal ini menunjukkan adanya kebutuhan untuk mengkaji secara kontekstual bagaimana kebijakan kurikulum diterjemahkan dalam praktik pembelajaran di tingkat satuan pendidikan.

Berdasarkan hasil observasi awal di 20 Lembaga PAUD di Kabupaten Manggarai, ditemukan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka belum sepenuhnya diikuti oleh kesiapan pedagogis dalam mengelola diversitas anak. Pembelajaran masih cenderung bersifat seragam, dengan adaptasi terbatas bagi anak berkebutuhan khusus. Selain itu, keterbatasan sarana pembelajaran adaptif dan minimnya dukungan dari orang tua serta pemerintah daerah menjadi faktor penghambat utama. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan kurikulum yang bersifat progresif dengan praktik pembelajaran di lapangan, sebagaimana juga ditemukan dalam berbagai studi internasional terkait implementasi pendidikan inklusif.

Secara konseptual, penelitian ini dibangun atas hubungan antara tiga komponen utama, yaitu implementasi Kurikulum Merdeka sebagai kerangka kebijakan, diversitas anak usia dini sebagai karakteristik peserta didik, dan strategi pembelajaran inklusif sebagai respons pedagogis. Ketiga komponen ini saling berinteraksi dalam menentukan keberhasilan implementasi PAUD inklusif [2]. Tanpa strategi pembelajaran yang adaptif, fleksibilitas kurikulum tidak akan mampu menghasilkan praktik pembelajaran yang

benar-benar inklusif. Lebih mendalam, keterkaitan antara fleksibilitas kurikulum dan praktik pendidikan inklusif tidak bersifat linear. Hal ini menegaskan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka memerlukan transformasi tidak hanya pada level kebijakan, tetapi juga pada praktik pembelajaran di kelas. Dengan demikian, pembelajaran berdiferensiasi dalam konteks PAUD inklusif tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga memiliki landasan teoritis yang kuat dalam psikologi perkembangan.

Meskipun tantangan administratif dan infrastruktur masih nyata, bukti empiris menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di jenjang PAUD memberikan manfaat yang luas, tidak hanya bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi juga bagi anak tipikal dalam meningkatkan empati, penerimaan terhadap perbedaan, dan kemampuan social. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis tantangan dalam mengelola diversitas anak usia dini pada satuan PAUD yang menerapkan Kurikulum Merdeka, dan (2) mengidentifikasi strategi pembelajaran yang digunakan oleh pendidik dalam mengakomodasi keberagaman anak dalam konteks pendidikan inklusif. Penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis dalam pengembangan kajian pendidikan inklusif berbasis kurikulum fleksibel, serta kontribusi praktis dalam perumusan strategi implementasi Kurikulum Merdeka yang lebih kontekstual dan responsif terhadap keberagaman anak usia dini [20].

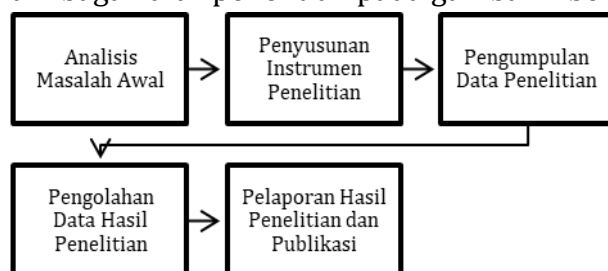
METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif untuk memahami secara mendalam tantangan diversitas anak usia dini dan strategi implementasi Kurikulum Merdeka. Partisipan dalam penelitian ini adalah para pendidik (20 orang) dan kepala satuan PAUD (20 orang) di Kecamatan Langke Rembong dengan total 40 orang. Teknik penentuan sampel menggunakan *purposive* sampling, di mana informan dipilih berdasarkan kriteria tertentu untuk memastikan kedalaman data: Kriteria Inklusi: Pertama, Satuan PAUD di Kabupaten Manggarai yang telah secara resmi menerapkan Kurikulum Merdeka dalam rentang waktu tahun 2022 hingga 2025, serta memiliki peserta didik dengan latar belakang diversitas atau kebutuhan khusus. Kedua, Kriteria Eksklusi: Satuan PAUD yang belum mengimplementasikan Kurikulum Merdeka atau tidak bersedia memberikan akses data penelitian secara penuh.

Penelitian dilaksanakan di 20 PAUD yang berlokasi di Kecamatan Langke Rembong, Kabupaten Manggarai. Waktu pelaksanaan penelitian mencakup periode implementasi Kurikulum Merdeka secara bertahap, khususnya pada bulan Mei-Agustus tahun 2025. Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama yang dikembangkan secara operasional, melalui: 1. Wawancara Mendalam: Menggunakan pedoman semi-terstruktur untuk menggali pemahaman guru mengenai inklusi dan hambatan yang dihadapi; 2. Observasi: Dilakukan secara langsung di kelas untuk mengamati strategi pembelajaran berdiferensiasi dan keterlibatan anak berkebutuhan khusus; dan 3. Studi Dokumentasi: Meninjau dokumen perencanaan (RPPH/ATP) dan catatan perkembangan anak. Validitas dan reliabilitas data (keabsahan data) dijaga melalui triangulasi sumber (membandingkan data dari guru dan kepala sekolah) serta triangulasi teknik

(membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumen) untuk menjamin tingkat kepercayaan temuan.

Alur prosedur penelitian dilakukan secara sistematis melalui lima tahapan utama yang digambarkan dalam bagan alur penelitian pada gambar 1 berikut:



Gambar 1. Bagan Alur Penelitian

Tahap pertama adalah analisis masalah awal. Pada tahap ini, peneliti melakukan identifikasi fenomena penelitian terkait implementasi Kurikulum Merdeka dalam konteks PAUD inklusif di Kabupaten Manggarai serta mengkaji berbagai literatur dan penelitian terdahulu yang relevan untuk memperoleh dasar konseptual dan empiris yang kuat. Hasil dari tahap ini digunakan untuk merumuskan fokus penelitian, tujuan penelitian, serta arah kajian yang akan dilakukan. Tahap kedua adalah penyusunan instrumen penelitian. Pada tahap ini, peneliti menyusun berbagai instrumen yang digunakan untuk memperoleh data penelitian. Instrumen tersebut meliputi pedoman wawancara mendalam, lembar observasi, dan lembar studi dokumen. Tahap ketiga adalah pengumpulan data penelitian. Pengumpulan data dilakukan secara langsung di lapangan menggunakan tiga teknik utama, yaitu wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Tahap keempat adalah pengolahan data hasil penelitian. Data yang telah diperoleh kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik melalui beberapa tahapan, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Tahap kelima adalah pelaporan hasil penelitian dan publikasi. Pada tahap ini, peneliti menyusun laporan penelitian secara sistematis sesuai dengan kaidah ilmiah. Hasil penelitian kemudian dituangkan ke dalam artikel ilmiah dengan mengikuti format jurnal yang dituju. Sebelum dipublikasikan, artikel direvisi berdasarkan masukan reviewer untuk meningkatkan kualitas substansi dan metodologi penelitian. Tahap akhir dilakukan dengan mengirimkan artikel ke jurnal ilmiah sebagai bentuk diseminasi hasil penelitian kepada masyarakat akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi pada satuan PAUD di Kecamatan Langke Rembong, Kabupaten Manggarai, yang telah menerapkan Kurikulum Merdeka. Penelitian dilaksanakan pada Mei-Agustus 2025. Temuan penelitian dikelompokkan ke dalam beberapa subtopik sesuai fokus penelitian, yaitu pemahaman pendidik terhadap Kurikulum Merdeka dan pendidikan inklusif, tantangan implementasi, strategi pembelajaran yang diterapkan guru, serta faktor pendukung dan penghambat implementasi PAUD inklusif.

Pemahaman guru dan kepala sekolah tentang kurikulum merdeka dan pendidikan inklusif. Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru dan kepala sekolah pada umumnya memahami Kurikulum Merdeka sebagai kurikulum yang bersifat fleksibel dan memberikan kebebasan kepada guru dalam mengembangkan pembelajaran sesuai konteks satuan pendidikan. Namun demikian, pemahaman tersebut masih bersifat konseptual dan belum sepenuhnya diikuti dengan kemampuan implementatif dalam mengakomodasi keberagaman karakteristik dan kebutuhan anak usia dini.

Hasil observasi memperlihatkan bahwa pembelajaran masih dilaksanakan secara seragam untuk seluruh anak. Perbedaan latar belakang, kemampuan, serta kebutuhan belajar anak belum sepenuhnya dipahami sebagai bentuk diversitas yang harus direspons secara pedagogis. Guru umumnya memberikan perhatian khusus hanya kepada anak yang menunjukkan hambatan perkembangan secara fisik atau perilaku yang tampak jelas, seperti keterlambatan bicara atau kesulitan interaksi sosial. Apabila tidak ditemukan kondisi tersebut, pembelajaran cenderung dilakukan menggunakan pendekatan “satu untuk semua”.

Temuan ini menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka masih berada pada tahap transisi dari pemahaman administratif menuju transformasi pedagogis. Secara konseptual, Kurikulum Merdeka menekankan fleksibilitas pembelajaran dan diferensiasi sesuai kebutuhan anak. Akan tetapi, fleksibilitas tersebut belum sepenuhnya diterjemahkan guru menjadi strategi pembelajaran inklusif di kelas. Kondisi ini memperkuat pandangan Florian dan Black-Hawkins bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh keberadaan kebijakan kurikulum, tetapi juga oleh kemampuan guru dalam menerjemahkan prinsip inklusi ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Dalam perspektif teori sosiokultural Vygotsky, proses pembelajaran seharusnya berlangsung melalui pemberian *scaffolding* yang disesuaikan dengan *Zone of Proximal Development* (ZPD) setiap anak. Anak dengan karakteristik dan kemampuan berbeda membutuhkan dukungan belajar yang berbeda pula agar dapat mencapai perkembangan optimal. Namun, hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang diterapkan guru belum mempertimbangkan kebutuhan individual anak secara sistematis. Hal ini mengindikasikan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi sebagai salah satu prinsip Kurikulum Merdeka belum berjalan optimal.

Temuan penelitian ini juga sejalan dengan penelitian Odom et al. [7] yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif pada jenjang PAUD sangat dipengaruhi oleh kesiapan pedagogis guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan responsif terhadap keberagaman anak. Dengan demikian, persoalan utama implementasi Kurikulum Merdeka di PAUD inklusif tidak hanya berkaitan dengan kebijakan kurikulum, tetapi juga menyangkut transformasi paradigma pembelajaran dan kompetensi pedagogis guru.

Tantangan implementasi kurikulum merdeka dalam PAUD inklusif. Temuan penelitian menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka menuju PAUD inklusif masih menghadapi berbagai tantangan, baik secara pedagogis maupun struktural. Tantangan utama meliputi keterbatasan kompetensi guru dalam pembelajaran inklusif, minimnya sarana dan prasarana yang adaptif, serta rendahnya dukungan eksternal dari orang tua dan pemerintah daerah.

Sebagian besar guru mengakui belum memiliki pelatihan khusus mengenai pembelajaran inklusif dan penanganan anak berkebutuhan khusus. Meskipun mayoritas guru telah memiliki kualifikasi akademik S1 PAUD atau kependidikan, mereka merasa belum memiliki keterampilan praktis dalam menangani kelas yang heterogen. Kondisi ini menyebabkan beberapa satuan PAUD masih ragu menerima anak berkebutuhan khusus karena kekhawatiran tidak mampu memberikan layanan yang sesuai.

Selain keterbatasan kompetensi, kendala lain yang muncul adalah minimnya media dan sarana pembelajaran adaptif. Hasil observasi menunjukkan bahwa media pembelajaran yang digunakan masih bersifat umum dan belum dirancang untuk mengakomodasi kebutuhan individual anak. Anak berkebutuhan khusus terlihat kurang terlibat dalam proses pembelajaran karena strategi yang diterapkan belum mampu menjangkau seluruh karakteristik anak secara merata.

Secara teoritis, kondisi ini menunjukkan adanya *policy-practice gap* sebagaimana dijelaskan Slee [11], yaitu kesenjangan antara kebijakan pendidikan inklusif di tingkat nasional dengan praktik implementasi di tingkat satuan pendidikan. Kurikulum Merdeka secara konseptual telah memberi ruang fleksibilitas dan diferensiasi pembelajaran, namun implementasinya masih terkendala oleh keterbatasan kapasitas guru dan dukungan sistem pendidikan. Temuan ini juga menguatkan pandangan Ainscow [3] bahwa pendidikan inklusif membutuhkan pendekatan sistem secara menyeluruh (*whole-system approach*) yang melibatkan sekolah, keluarga, masyarakat, dan pemerintah secara simultan.

Rendahnya dukungan orang tua dan pemerintah daerah juga menjadi faktor penghambat implementasi pendidikan inklusif. Orang tua cenderung menyerahkan seluruh proses stimulasi dan penanganan anak kepada sekolah tanpa keberlanjutan pendampingan di rumah. Di sisi lain, program pelatihan dari pemerintah daerah belum dilakukan secara intensif dan berkelanjutan untuk meningkatkan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif.

Temuan penelitian ini mendukung hasil penelitian Loreman et al. [12] yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru, dukungan kelembagaan, dan lingkungan belajar yang adaptif. Oleh karena itu, implementasi Kurikulum Merdeka menuju PAUD inklusif memerlukan dukungan sistemik yang tidak hanya berfokus pada perubahan dokumen kurikulum, tetapi juga pada penguatan kapasitas sumber daya manusia dan kebijakan pendidikan.

Strategi pembelajaran yang diterapkan guru. Hasil observasi dan dokumentasi menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang diterapkan guru masih bersifat konvensional dan seragam. Adaptasi pembelajaran yang dilakukan umumnya terbatas pada pemindahan posisi duduk anak, pemberian bantuan oleh teman sebaya, atau perhatian tambahan bagi anak yang mengalami kesulitan belajar. Guru belum sepenuhnya menerapkan pembelajaran berdiferensiasi yang mempertimbangkan kesiapan belajar, minat, dan kebutuhan individual anak.

Keterlibatan anak dalam pembelajaran juga belum merata. Anak yang aktif dan komunikatif cenderung lebih sering memperoleh perhatian guru dibandingkan anak yang pemalu atau terindikasi memiliki kebutuhan khusus. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran masih berorientasi pada pola klasikal dan belum sepenuhnya berpusat pada anak (*child-centered learning*).

Studi dokumentasi memperlihatkan bahwa perencanaan pembelajaran, seperti RPPH dan ATP, masih disusun menggunakan pendekatan tematik konvensional dan belum memuat strategi pembelajaran inklusif maupun diferensiasi pembelajaran. Catatan perkembangan anak juga masih bersifat umum dan belum menunjukkan asesmen individual yang mendalam. Selain itu, belum ditemukan dokumen kebijakan sekolah yang secara eksplisit mengatur implementasi pendidikan inklusif.

Untuk memperjelas hasil penelitian, ringkasan temuan disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Ringkasan Temuan Penelitian

Aspek	Wawancara	Observasi	Dokumentasi
Pemahaman Kurikulum Merdeka & inklusi	Pemahaman masih terbatas, guru bingung penerapan	Guru menerapkan pembelajaran seragam	RPPH konvensional tanpa strategi diferensiasi
Tantangan	Heterogenitas anak, sarana minim, dukungan terbatas	Anak ABK kurang terlibat, media terbatas	Catatan perkembangan umum tanpa detail individual
Strategi Guru	Adaptasi sederhana (pemindahan posisi duduk, bantuan teman sebaya)	Guru belum melakukan diferensiasi	Tidak ada program atau kebijakan inklusi
Dukungan & Harapan	Guru berharap pelatihan praktis dan pendampingan	Dukungan belum tampak nyata di kelas	Tidak ditemukan regulasi tertulis inklusi

Interpretasi terhadap Tabel 1 menunjukkan bahwa seluruh sumber data wawancara, observasi, dan dokumentasi menampilkan pola temuan yang konsisten. Guru telah memiliki kesadaran awal mengenai pentingnya pendidikan inklusif, tetapi implementasi pembelajaran masih didominasi pendekatan konvensional. Hal ini menunjukkan bahwa transformasi Kurikulum Merdeka pada jenjang PAUD masih lebih banyak terjadi pada level administratif dibandingkan level praktik pedagogis di kelas.

Secara pedagogis, strategi adaptasi sederhana yang dilakukan guru sebenarnya menunjukkan adanya upaya awal dalam mengakomodasi keberagaman anak. Namun, strategi tersebut belum dapat dikategorikan sebagai pembelajaran berdiferensiasi karena belum dirancang berdasarkan kebutuhan individual dan profil perkembangan anak. Dalam perspektif *inclusive pedagogy* [21], pembelajaran inklusif menuntut guru menciptakan pengalaman belajar yang dapat diakses oleh seluruh anak tanpa memisahkan mereka berdasarkan kategori kemampuan. Temuan penelitian ini juga

memperkuat konsep *Universal Design for Learning* (UDL) yang menekankan pentingnya penyediaan berbagai bentuk representasi, keterlibatan, dan ekspresi belajar untuk memenuhi kebutuhan semua anak sejak tahap perencanaan pembelajaran [1]. Namun demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa prinsip UDL belum tampak dalam perencanaan maupun praktik pembelajaran di satuan PAUD yang diteliti.

Penelitian ini memberikan kontribusi penting terhadap pengembangan ilmu PAUD, khususnya dalam kajian implementasi Kurikulum Merdeka berbasis pendidikan inklusif. Penelitian ini menunjukkan bahwa fleksibilitas kurikulum tidak secara otomatis menghasilkan praktik pembelajaran inklusif apabila tidak diikuti oleh kesiapan pedagogis guru, kebijakan kelembagaan yang mendukung, serta lingkungan belajar yang adaptif. Dengan demikian, penelitian ini memperkuat argumentasi bahwa transformasi kurikulum harus diiringi transformasi budaya pembelajaran dan sistem pendukung pendidikan inklusif.

Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi, hasil penelitian menunjukkan bahwa terdapat beberapa faktor pendukung implementasi PAUD inklusif, antara lain adanya kesadaran guru mengenai pentingnya pendidikan inklusif, fleksibilitas Kurikulum Merdeka yang memberi ruang adaptasi pembelajaran, serta keterbukaan sekolah untuk mulai menerima anak berkebutuhan khusus. Guru juga menunjukkan motivasi untuk mengikuti pelatihan praktis dan pendampingan terkait pembelajaran inklusif. Namun demikian, faktor penghambat masih lebih dominan. Faktor penghambat utama meliputi keterbatasan kompetensi pedagogis guru, kurangnya sarana pembelajaran adaptif, belum adanya kebijakan internal sekolah terkait pendidikan inklusif, serta minimnya dukungan pemerintah daerah dan keterlibatan orang tua. Selain itu, rasio jumlah guru dan anak yang tidak seimbang juga menyulitkan guru untuk memberikan perhatian individual secara optimal kepada seluruh anak.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya dilakukan pada satu wilayah, yaitu Kecamatan Langke Rembong, sehingga hasil penelitian belum dapat digeneralisasikan pada konteks PAUD inklusif di wilayah lain dengan karakteristik berbeda. Kedua, partisipan penelitian masih terbatas pada guru dan kepala sekolah, sehingga perspektif orang tua, pemerintah daerah, dan tenaga pendamping khusus belum tergali secara mendalam. Ketiga, penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif sehingga belum mampu mengukur secara kuantitatif efektivitas implementasi pembelajaran inklusif dalam Kurikulum Merdeka. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan menggunakan pendekatan *mixed methods* dengan cakupan wilayah yang lebih luas serta melibatkan berbagai pemangku kepentingan agar diperoleh gambaran implementasi PAUD inklusif yang lebih komprehensif.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka pada satuan PAUD inklusif di Kecamatan Langke Rembong belum sepenuhnya mampu mengakomodasi diversitas anak usia dini secara optimal. Meskipun Kurikulum Merdeka memberikan ruang fleksibilitas dan pembelajaran berdiferensiasi, praktik pembelajaran

di lapangan masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan kompetensi pedagogis guru, minimnya sarana pembelajaran adaptif, rendahnya dukungan orang tua dan pemerintah daerah, serta belum adanya kebijakan kelembagaan yang mendukung pendidikan inklusif secara sistematis. Strategi pembelajaran yang diterapkan guru masih bersifat adaptasi sederhana dan belum sepenuhnya berorientasi pada kebutuhan individual anak. penelitian ini menegaskan pentingnya penguatan kompetensi guru dalam pembelajaran berdiferensiasi, penyusunan kebijakan sekolah berbasis inklusi, serta kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan pemerintah daerah dalam mendukung implementasi PAUD inklusif. Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan pendekatan *mixed methods* dan melibatkan partisipan yang lebih luas agar diperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai implementasi pendidikan inklusif pada jenjang PAUD.

PENGHARGAAN

Ucapan terima kasih dihaturkan kepada Ketua Prodi PG PAUD dan Wakil Rektor II Unika St. Paulus Ruteng yang telah memfasilitasi kegiatan penelitian ini mulai dari tahap perencanaan, pelaksanaan hingga evaluasi. Terima kasih juga dihaturkan kepada seluruh mitra PAUD (TK) di kecamatan langke Rembong yang telah bersedia menjadi responden dalam penelitian ini. Semoga penelitian ini dapat bermanfaat untuk mewujudkan layanan PAUD yang benar-benar berpihak pada keberagaman anak dan menjamin pemerataan hak belajar sejak usia dini.

REFERENSI

- [1] Unesco, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, Third Edit. Paris: UNESCO, 2020. doi: 10.54676/JJNK6989.
- [2] E. Walton, *The Knowledge of Inclusive Education*, First Edit. London: Routledge, 2025. doi: 10.4324/9781003319900.
- [3] M. Ainscow, "Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences," *Nord. J. Stud. Educ. Policy*, vol. 6, no. 1, hal. 7–16, Jan 2020, doi: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- [4] O. F. Biantoro, "Pendidikan Inklusif di Indonesia: Peluang dan Tantangan," *Afkaruna Int. J. Islam. Stud.*, vol. 2, no. 1, hal. 24–33, Sep 2024, doi: 10.38073/aijis.v2i1.1697.
- [5] J. L. García, J. J. Heckman, D. E. Leaf, dan M. J. Prados, "Quantifying the Life-Cycle Benefits of an Influential Early-Childhood Program," *J. Polit. Econ.*, vol. 128, no. 7, hal. 2502–2541, Jul 2020, doi: 10.1086/705718.
- [6] B. Palmin dan M. Irawati Woda, "Manfaat Media Bahan Alam dalam Pembelajaran Anak Usia Dini," *J. Lonto Leok Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 1, hal. 1–7, Feb 2023, doi: 10.36928/jllpaud.v5i1.1407.
- [7] R. L. Woodgate, M. Gonzalez, L. Demczuk, W. M. Snow, S. Barriage, dan S. Kirk, "How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review," *Disabil. Rehabil.*, vol. 42, no. 18, hal. 2553–2579, Agu 2020, doi: 10.1080/09638288.2018.1561955.
- [8] P. K. Butakor, E. Ampadu, dan S. J. Suleiman, "Analysis of Ghanaian teachers'

- attitudes toward inclusive education,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 24, no. 11, hal. 1237–1252, Sep 2020, doi: 10.1080/13603116.2018.1512661.
- [9] D. Maciver, C. Hunter, A. Adamson, Z. Grayson, K. Forsyth, dan I. McLeod, “Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study,” *Disabil. Rehabil.*, vol. 40, no. 14, hal. 1708–1717, Jul 2018, doi: 10.1080/09638288.2017.1306586.
- [10] M. C. Beaton, S. Thomson, S. Cornelius, R. Lofthouse, Q. Kools, dan S. Huber, “Conceptualising Teacher Education for Inclusion: Lessons for the Professional Learning of Educators from Transnational and Cross-Sector Perspectives,” *Sustainability*, vol. 13, no. 4, hal. 2167, Feb 2021, doi: 10.3390/su13042167.
- [11] R. Slee, *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*, 1st Editio. New York : Routledge, [2018]: Routledge, 2018. doi: 10.4324/9780429486869.
- [12] J. Goldan dan S. Schwab, “Measuring students’ and teachers’ perceptions of resources in inclusive education – validation of a newly developed instrument,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 24, no. 12, hal. 1326–1339, Okt 2020, doi: 10.1080/13603116.2018.1515270.
- [13] S. T. Pangestuti dan D. Darsinah, “Pembelajaran Inklusi pada Anak Usia Dini: Bagaimana Sistem Pengelolaannya?,” *J. Obs. J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 7, no. 3, hal. 3509–3518, Jun 2023, doi: 10.31004/obsesi.v7i3.4559.
- [14] Felicia Joice Sitinjak *et al.*, “Tantangan dan Kebutuhan Satuan Pendidikan dalam Implementasi Pendidikan Inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sumatera Utara,” *J. Nakula Pus. Ilmu Pendidikan, Bhs. dan Ilmu Sos.*, vol. 3, no. 2, hal. 235–249, Mar 2025, doi: 10.61132/nakula.v3i2.1676.
- [15] D. O. Ritonga, J. Junaidi, dan N. Nurfaishal, “Exploring Inclusive Education in Early Childhood: Perspectives, Practices, and Implementation,” *AL-ISHLAH J. Pendidik.*, vol. 17, no. 1, hal. 1600–1608, Mar 2025, doi: 10.35445/alishlah.v17i1.6744.
- [16] L. Fitriani, “Manajemen Pembelajaran Inklusi di TK Laboratori Pedagogia UNY Yogyakarta,” in *Annual Conference on Islamic Early Childhood ...*, 2019. [Daring]. Tersedia pada: <https://conference.uin-suka.ac.id/index.php/aciece/article/view/136>
- [17] Y. D. herlinawati Yeni dan I. Rindaningsih, “A Case Study of Classroom Management in an Inclusive School: Teachers’ Strategies in Overcoming Bullying in Early Childhood Education,” *Pedagog. J. Pendidik.*, vol. 13, no. 1, hal. 95–105, Des 2023, doi: 10.21070/pedagogia.v13i1.1634.
- [18] F. N. Hasanah dan Z. Zailani, “Strategi dan Tantangan dalam Menerapkan Pembelajaran Inklusif pada Anak Usia Dini (Studi Kasus di Tadika Tunasku Sayang Al-Fikh Orchard, Port Klang, Selangor, Malaysia),” *J. Educ. Res.*, vol. 6, no. 2, hal. 396–406, Apr 2025, doi: 10.37985/jer.v6i2.2330.
- [19] A. Aow, S. Hollins, dan S. Whitehead, *Becoming a Totally Inclusive School*. London: Routledge, 2022. doi: 10.4324/9781003231233.
- [20] N. Megapanou, “Preschool Teachers’ Views on the Outcomes of Preschool Inclusive Education for Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students,” *OALib*, vol. 09, no. 03, hal. 1–17, 2022, doi: 10.4236/oalib.1108472.
- [21] C. Chan dan M. Lo, “Exploring inclusive pedagogical practices in Hong Kong primary EFL classrooms,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 21, no. 7, hal. 714–729, Jul 2017, doi: 10.1080/13603116.2016.1252798.