



Implementasi Culturally Responsive Teaching untuk Memperkuat Identitas Budaya dan Inklusi Anak Berkebutuhan Khusus pada PAUD

Isnaini Budi Hastuti¹, Sri Katoningsih², dan Nikita Febrian Tuti³

^{1,2,3} Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Muhammadiyah Surakarta

ABSTRAK. Penelitian ini mengkaji implementasi pendekatan *Culturally Responsive Teaching* dalam setting pendidikan inklusi Anak Berkebutuhan Khusus pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini, dengan fokus pada penguatan identitas budaya dan rasa kepemilikan sebagai luaran utama yang dapat diukur. Studi kualitatif berpendekatan studi kasus ini dilaksanakan di PAUD Inklusif Saymara, melibatkan empat guru kelas, dua guru pendamping khusus, satu kepala sekolah, delapan orang tua ABK, dan enam orang tua anak reguler sebagai partisipan. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif pasif selama delapan belas sesi pembelajaran, wawancara mendalam semi-terstruktur, dan studi dokumentasi terhadap perangkat pembelajaran serta artefak kelas. Temuan mengungkap empat dimensi implementasi: pertama, integrasi nilai dan simbol budaya lokal sebagai medium pedagogis yang membuat materi lebih aksesibel bagi ABK; kedua, penciptaan lingkungan belajar yang secara visual mencerminkan keragaman budaya peserta didik; ketiga, transformasi peran guru menjadi *cultural broker* yang menghubungkan kurikulum formal dengan kearifan lokal; dan keempat, kemitraan otentik dengan keluarga dan komunitas yang membangun keberlanjutan dukungan bagi ABK. Kontribusi orisinal penelitian ini terletak pada pengembangan kerangka operasional CRT berbasis konteks PAUD inklusif Indonesia yang selama ini belum tersedia dalam literatur, sehingga memperluas aplikasi teori CRT melampaui pendidikan umum menuju pendidikan inklusif anak usia dini.

Kata Kunci : Anak Berkebutuhan Khusus; Identitas Budaya; Pendidikan Inklusi

ABSTRACT. This study examines the implementation of the *Culturally Responsive Teaching* approach in inclusive education settings for Children with Special Needs at the Early Childhood Education level, with emphasis on cultural identity reinforcement and sense of belonging as measurable primary outcomes. This qualitative case study was conducted at Saymara Inclusive ECE, involving four classroom teachers, two special education assistants, one school principal, eight parents of children with special needs, and six parents of regular students. Data were gathered through passive participatory observation across eighteen learning sessions, semi-structured in-depth interviews, and documentation of lesson plans and classroom artefacts. The findings reveal four implementation dimensions: integration of local cultural values as pedagogical media making content more accessible to CSN; creation of a visually culturally mirrored classroom environment; transformation of the teacher's role into a cultural broker bridging formal curriculum and local wisdom; and authentic family and community partnerships sustaining support for CSN. The original contribution of this study lies in developing an operational CRT framework tailored to Indonesian inclusive ECE contexts, filling a significant theoretical gap in the literature and extending CRT theory beyond general education into early childhood inclusive settings.

Keyword : Children with Special Needs; Cultural Identity; Inclusive Education

Copyright (c) 2026 Isnaini Budi Hastuti dkk.

✉ Corresponding author : Isnaini Budi Hastuti

Email Address : ibh707@ums.ac.id

Received 7 April 2026, Accepted 31 Juli 2026, Published 31 Juli 2026

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) memegang peranan yang tidak tergantikan dalam membangun fondasi perkembangan holistik setiap anak, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Pada jenjang inilah intervensi pedagogis yang tepat sasaran berpotensi menjadi penentu kualitas tumbuh kembang anak secara jangka panjang [1]. Dalam kerangka global, paradigma pendidikan inklusif telah bergeser dari sekadar integrasi fisik menuju partisipasi penuh yang bermakna, di mana setiap peserta didik berhak mengalami proses belajar yang menghargai keunikan dan identitasnya secara menyeluruh [2]. Di Indonesia, kompleksitas implementasi inklusi di PAUD tidak hanya berdimensi teknis-pedagogis, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh konteks sosio-kultural yang kaya dan beragam [3]. Sebagai bangsa dengan lebih dari 1.300 kelompok etnis dan ratusan bahasa daerah, Indonesia menempatkan praktik pendidikan inklusi dalam sebuah ekosistem kultural yang sangat dinamis. Setiap anak, termasuk ABK, tidak hanya hadir ke sekolah dengan karakteristik perkembangannya masing-masing, tetapi juga membawa serta identitas budaya yang terbentuk dari lingkungan keluarga dan komunitas asal mereka [4].

Hasil observasi awal yang dilakukan peneliti pada bulan Agustus 2025 di tiga lembaga PAUD inklusif di wilayah Kartasura dan Surakarta menunjukkan gambaran yang konsisten: seluruh Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH) yang ditelaah tidak memuat satu pun elemen kearifan lokal sebagai medium pedagogis. Tidak ada guru yang secara proaktif menghubungkan materi ajar dengan latar belakang budaya ABK. Hasil wawancara pendahuluan dengan tiga guru kelas mengungkap bahwa mereka memang belum pernah mendapatkan pembekalan mengenai integrasi budaya dalam pembelajaran inklusif, dan menganggap kebutuhan khusus anak sepenuhnya menjadi ranah medis-terapeutik, bukan pedagogis-kultural. Kondisi ini memperkuat temuan penelitian sebelumnya yang mengidentifikasi absennya dimensi kultural dalam praktik inklusi sebagai hambatan struktural yang melemahkan makna pengalaman belajar ABK [5].

Tinjauan terhadap penelitian terdahulu mengungkap perkembangan signifikan kajian Culturally Responsive Teaching (CRT) di berbagai konteks. Sebuah penelitian mendokumentasikan persepsi guru terhadap pedagogi responsif budaya dalam kelas inklusif di Amerika Serikat [6], sementara penelitian lain mengkaji hubungan antara pelatihan profesional guru dan disposisi CRT mereka dalam konteks pendidikan umum [7]. Di Indonesia, terdapat penelitian mengeksplorasi penerapan CRT dalam pembelajaran bahasa Inggris di jenjang menengah, dan mendokumentasikan persepsi guru SMA terhadap CRT [8][9]. Meskipun demikian, kajian yang secara spesifik mengoperasionalkan prinsip-prinsip CRT dalam setting PAUD inklusif yang melibatkan ABK dengan beragam kondisi dan latar belakang budaya di Indonesia belum ditemukan. Celah inilah yang menjadi novelty sekaligus justifikasi empiris utama penelitian ini, yakni mengonstruksi kerangka operasional CRT yang kontekstual dan applicable untuk PAUD inklusif Indonesia.

Secara teoritis, CRT yang digagas oleh Geneva Gay dan dikembangkan lebih lanjut oleh Ladson-Billings mendefinisikan budaya bukan sebagai latar belakang statis,

melainkan sebagai aset pedagogis yang aktif dan dinamis [10], [11], [12]. Dalam konteks ABK, pendekatan ini menjadi sangat kritis karena mampu berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan dunia pengalaman anak yang kaya secara kultural dengan konten kurikulum yang acap kali terasa asing dan impersonal. Implementasi CRT di PAUD inklusi diyakini dapat memperkuat sense of belonging, identitas diri positif, dan motivasi intrinsik belajar ABK, yang pada akhirnya berkontribusi pada pencapaian tumbuh kembang yang lebih optimal. Urgensi penelitian ini, dengan demikian, bukan semata-mata mengisi kekosongan literatur, melainkan memberikan landasan empiris dan model praktis yang dapat langsung dimanfaatkan oleh para praktisi, pengambil kebijakan, dan peneliti berikutnya dalam memajukan pendidikan inklusif yang benar-benar memanusiakan setiap anak di Indonesia.

METODE

Penelitian ini dirancang menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal (single case study). Pilihan desain ini didasarkan pada kebutuhan untuk memahami secara mendalam dan kontekstual bagaimana prinsip-prinsip CRT dihidupi dalam ekosistem PAUD inklusif yang nyata, termasuk kompleksitas interaksi antarsubjek yang tidak dapat direduksi ke dalam variabel-variabel terpisah [13]. Studi kasus memungkinkan peneliti menyelidiki fenomena secara holistik dalam konteks alamiahnya, serta mengonstruksi pemahaman yang kaya melalui konvergensi berbagai sumber data [14].

Penelitian dilaksanakan di PAUD Inklusif Saymara, Kartasura, selama periode Agustus hingga Oktober 2025. Lembaga ini dipilih secara purposif berdasarkan tiga kriteria: (1) telah menyelenggarakan program inklusi secara resmi minimal tiga tahun, (2) memiliki populasi ABK yang beragam kondisi dan latar belakang budaya, dan (3) terdapat indikasi awal praktik yang mempertimbangkan dimensi kultural dalam pembelajaran. Partisipan penelitian mencakup empat guru kelas, dua guru pendamping khusus (*shadow teacher*), satu kepala sekolah, delapan orang tua ABK, dan enam orang tua anak reguler. Profil singkat partisipan disajikan dalam Tabel 1.

Tabel 1. Profil Partisipan Penelitian

Kategori Partisipan	Jumlah	Kode	Keterangan
Guru Kelas	4 orang	GK1–GK4	Pengalaman mengajar 3–12 tahun
Guru Pendamping Khusus	2 orang	GPK1–GPK2	Berlatar belakang PLB
Kepala Sekolah	1 orang	KS	Pengalaman manajerial > 8 tahun
Orang Tua ABK	8 orang	OT-A1–OT-A8	Beragam latar budaya: Jawa, Sunda, Batak, Madura
Orang Tua Anak Reguler	6 orang	OT-R1–OT-R6	Terlibat dalam program kemitraan sekolah
Total	21 orang	—	—

Pengumpulan data dilakukan secara triangulasi melalui tiga instrumen utama. Observasi partisipatif pasif dilaksanakan dalam delapan belas sesi pembelajaran selama periode penelitian, dengan peneliti hadir langsung di kelas untuk mendokumentasikan praktik integrasi budaya, pola interaksi guru-siswa, dan respons ABK terhadap stimulus kultural. Panduan observasi dikembangkan berdasarkan lima dimensi CRT: validasi budaya, jembatan budaya-kurikulum, inklusivitas lingkungan, kemitraan komunitas, dan

penguatan identitas. Wawancara mendalam semi-terstruktur dilakukan kepada seluruh kelompok partisipan, masing-masing berlangsung antara empat puluh lima hingga sembilan puluh menit, dengan fokus pada pemahaman, strategi, hambatan, dan dampak implementasi CRT. Studi dokumentasi mencakup telaah terhadap Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH), profil ABK, materi pembelajaran, foto artefak kelas, dan catatan perkembangan anak selama satu semester.

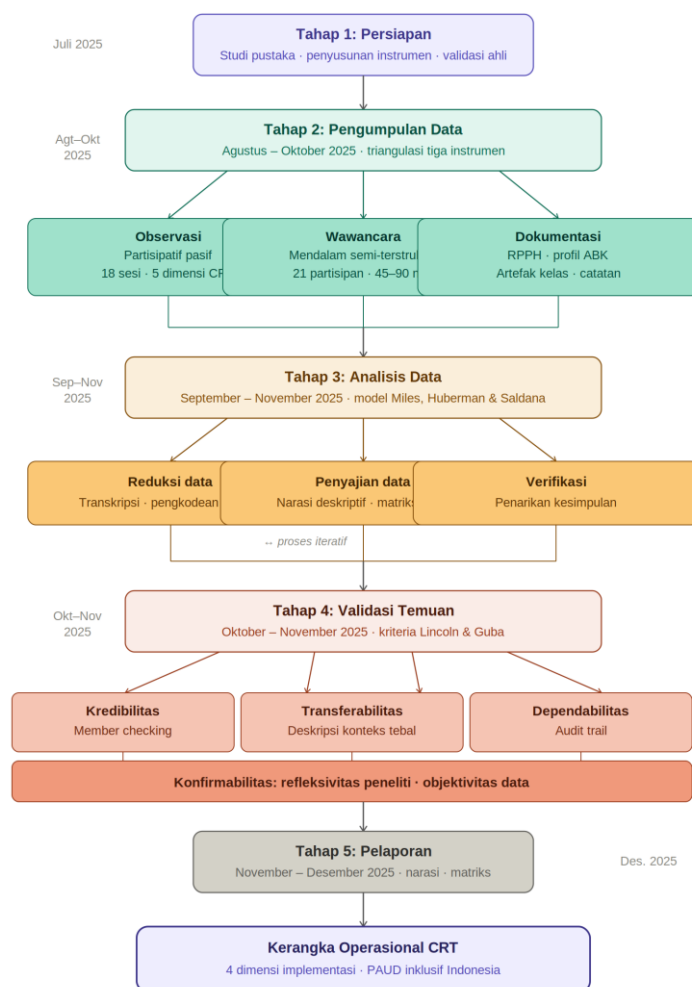
Desain penelitian secara visual disajikan dalam Tabel 2 berikut untuk memberikan gambaran yang komprehensif mengenai alur proses penelitian.

Tabel 2. Desain Penelitian Studi Kasus

Tahap	Aktivitas	Instrumen/Teknik	Waktu
Persiapan	Studi pustaka, penyusunan instrumen, uji coba	Kajian literatur, validasi ahli	Januari 2025
Pengumpulan Data	Observasi kelas, wawancara, studi dokumen	Panduan observasi, pedoman wawancara, checklist dokumen	Agustus – Oktober 2025
Analisis Data	Reduksi, penyajian, dan verifikasi data	Model Miles, Huberman & Saldaña	September – November 2025
Validasi Temuan	Member checking, triangulasi sumber dan metode	Diskusi partisipan, audit trail	Oktober – November 2025
Pelaporan	Penulisan dan finalisasi laporan penelitian	Narasi deskriptif, matriks tema	November – Desember 2025

Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang mencakup tiga alur bersamaan: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi [15]. Seluruh data observasi dan wawancara ditranskripsikan verbatim, kemudian dikodekan secara tematik menggunakan perangkat lunak analisis kualitatif. Keabsahan data dijamin melalui empat kriteria Lincoln dan Guba: kredibilitas (melalui triangulasi sumber-metode, observasi berkepanjangan, dan member checking), transferabilitas (melalui deskripsi konteks yang tebal dan terperinci), dependabilitas (melalui audit trail yang terdokumentasi secara transparan), dan konfirmabilitas (melalui reflektivitas peneliti dan pemisahan antara data dan interpretasi) [16] [17]. Seluruh protokol penelitian ini juga memperhatikan etika akademik, termasuk anonimisasi identitas partisipan dan perolehan informed consent dari semua pihak yang terlibat.

Secara visual, keseluruhan alur penelitian dari tahap persiapan hingga pelaporan digambarkan dalam Gambar 1 berikut:



Gambar 1. Bagan Alur Penelitian Studi Kasus CRT di PAUD

Bagan di atas menggambarkan keseluruhan alur penelitian yang berjalan secara sistematis dan saling terhubung antara satu tahap dengan tahap berikutnya. Penelitian diawali pada bulan Juli 2025 dengan tahap persiapan, yang mencakup kajian pustaka secara menyeluruh, penyusunan instrumen penelitian, serta validasi instrumen oleh ahli. Kegiatan persiapan ini menjadi fondasi yang menentukan kualitas seluruh proses pengumpulan dan analisis data berikutnya.

Memasuki bulan Agustus hingga Oktober 2025, penelitian memasuki tahap pengumpulan data yang dilaksanakan melalui triangulasi tiga instrumen secara bersamaan. Observasi partisipatif pasif dijalankan selama delapan belas sesi pembelajaran di kelas, dirancang berdasarkan lima dimensi CRT sebagai kerangka panduan pengamatan. Secara paralel, wawancara mendalam semi-terstruktur dilakukan terhadap dua puluh satu partisipan dari berbagai kategori, dengan durasi sesi berkisar antara empat puluh lima hingga sembilan puluh menit per partisipan. Studi dokumentasi terhadap perangkat pembelajaran, profil ABK, artefak kelas, dan catatan perkembangan anak melengkapi data yang diperoleh melalui dua instrumen sebelumnya. Ketiga instrumen ini bekerja saling memperkuat sehingga data yang dihasilkan memiliki kedalaman dan kelengkapan yang memadai.

Tahap analisis data berlangsung secara bersamaan dengan pengumpulan data, dimulai sejak September hingga November 2025, mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldana. Proses ini terdiri atas tiga alur yang berjalan tidak secara linear melainkan secara iteratif: reduksi data melalui transkripsi verbatim dan pengkodean tematik, penyajian data dalam bentuk narasi deskriptif dan matriks tema, serta verifikasi melalui penarikan kesimpulan yang terus-menerus dikonfirmasi dengan data lapangan. Sifat iteratif dari ketiga alur tersebut memungkinkan peneliti untuk secara fleksibel kembali ke data awal bilamana muncul tema atau interpretasi baru yang memerlukan klarifikasi lebih lanjut.

Pada bulan Oktober hingga November 2025, dilakukan tahap validasi temuan yang mengandalkan empat kriteria keabsahan data sebagaimana dikemukakan Lincoln dan Guba. Kredibilitas data dibangun melalui member checking kepada partisipan serta triangulasi sumber dan metode. Transferabilitas dicapai melalui penyusunan deskripsi konteks penelitian yang tebal dan terperinci, sehingga pembaca dapat menilai relevansi temuan dengan konteks lain yang serupa. Dependabilitas dijaga melalui dokumentasi audit trail yang transparan atas seluruh keputusan metodologis, sementara konfirmabilitas diperkuat melalui reflektivitas peneliti dan pemisahan yang ketat antara data lapangan dan interpretasi yang dihasilkan.

Seluruh rangkaian proses penelitian ditutup dengan tahap pelaporan yang berlangsung dari November hingga Desember 2025, menghasilkan laporan akhir yang menyajikan temuan secara naratif dan dalam format matriks tema. Keluaran akhir dari keseluruhan proses penelitian ini adalah kerangka operasional CRT yang terdiri atas empat dimensi implementasi yang dapat langsung digunakan sebagai rujukan praktis oleh lembaga PAUD inklusif di Indonesia.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Integrasi Nilai Budaya Lokal sebagai Medium Pedagogis. Temuan pertama menunjukkan bahwa guru secara konsisten mengintegrasikan nilai dan simbol budaya lokal sebagai jembatan antara materi kurikulum dan pengalaman hidup ABK. Dalam sesi pengenalan konsep bilangan yang diobservasi pada minggu kedua Agustus 2025, guru kelas GK2 memanfaatkan biji-bijian tradisional seperti jagung, kacang hijau, dan beras merah, serta motif batik kawung sebagai media pembelajaran pengganti kartu angka konvensional. ABK berinisial A, yang terdiagnosis hambatan komunikasi ekspresif, menunjukkan respons yang jauh lebih aktif dibandingkan sesi-sesi sebelumnya: ia secara inisiatif menyentuh biji-bijian, mengelompokkannya, dan mencoba memvokalisasi nama masing-masing benda. Guru pendamping GPK1 mencatat dalam jurnal observasinya bahwa durasi keterlibatan aktif A meningkat signifikan, dari rata-rata tujuh menit pada sesi tanpa media kultural menjadi dua puluh tiga menit pada sesi tersebut. Temuan ini diperkuat oleh pernyataan GK2 dalam wawancara yang dilakukan pada 14 Agustus 2025: *"Ketika saya pakai biji jagung atau motif batik, anak-anak langsung berubah. Mereka seperti melihat sesuatu yang mereka kenal dari rumah. A yang biasanya diam tiba-tiba mau pegang, mau coba bilang namanya. Itu hal kecil buat kita,*

tapi buat dia itu luar biasa. Benda-benda itu bicara ke dia dengan bahasa yang lebih dia mengerti." (GK2, wawancara, 14 Agustus 2025). Pernyataan tersebut mengonfirmasi bahwa budaya berfungsi sebagai katalisator kognitif yang membuat konten abstrak lebih konkret dan aksesibel, khususnya bagi ABK yang memiliki preferensi belajar berbasis pengalaman sensorik langsung

Lingkungan Belajar Sebagai Cermin Keragaman Budaya. Dimensi kedua yang teridentifikasi adalah pembentukan lingkungan belajar yang secara visual dan simbolis mencerminkan keragaman budaya seluruh peserta didik, atau yang dalam penelitian ini disebut sebagai *culturally mirrored environment*. Dinding kelas dihiasi dengan foto-foto keluarga dalam busana adat dari berbagai etnis, karya anak yang terinspirasi cerita rakyat lokal, papan nama dalam bahasa daerah masing-masing anak, serta sudut budaya yang menampilkan artefak tradisional. Kepala sekolah KS menjelaskan filosofi di balik desain ruang tersebut dalam wawancara: *"Anak belajar dengan seluruh dirinya, bukan hanya pikirannya. Kalau dia masuk kelas dan melihat foto keluarganya di dinding, melihat batik yang sama dengan yang nenek pakainya, dia merasa ini tempat yang aman. Rasa aman itu yang membuka pintu belajarnya. Untuk anak-anak berkebutuhan khusus, itu jauh lebih penting lagi."* (KS, wawancara, 20 Agustus 2025)

Bagi ABK, lingkungan yang mencerminkan identitas kultural mereka berkontribusi pada pengurangan kecemasan transisi dari rumah ke sekolah, sebagaimana dilaporkan oleh empat dari delapan orang tua ABK yang diwawancarai. OT-A5 menyatakan bahwa anaknya yang semula menangis setiap pagi mulai menunjukkan ketenangan setelah foto keluarga dalam pakaian adat Batak dipajang di kelas. Temuan ini sejalan dengan prinsip *psychological safety* dalam teori CRT yang menegaskan bahwa afirmasi kultural adalah prasyarat bagi keterlibatan belajar yang autentik

Guru sebagai Cultural Broker. Temuan ketiga mengidentifikasi pergeseran peran guru dari sekadar penyampai kurikulum menjadi cultural broker, yakni mediator yang secara aktif menghubungkan pengetahuan formal dengan kearifan lokal komunitas. Dalam satu sesi yang diobservasi pada September 2025, guru GK3 mengadaptasi lagu pengantar tidur tradisional berbahasa Jawa menjadi media terapi wicara bagi anak dengan disabilitas bicara. GK3 menjelaskan alasan pilihan strategis tersebut: *"Saya tahu lagu ini sudah sering dia dengar dari ibunya sebelum tidur. Jadi ketika saya pakai di kelas, dia tidak perlu belajar lagunya dari nol. Energinya bisa fokus ke mencoba mengucapkan kata-katanya. Hasilnya berbeda sekali dibanding saat saya pakai lagu nasional yang asing baginya. Responsnya lebih hangat, lebih mau mencoba."* (GK3, wawancara, 10 September 2025)

Peran sebagai cultural broker ini menuntut kompetensi ganda yang tidak lazim dalam pelatihan guru konvensional: selain menguasai teknik modifikasi pembelajaran untuk ABK, guru juga harus memiliki cultural humility dan kemampuan melakukan translasi kultural, yaitu mengidentifikasi elemen budaya yang relevan dan menerjemahkannya menjadi momen pedagogis yang bermakna [18].

Kemitraan Otentik dengan Keluarga dan Komunitas. Dimensi keempat yang teridentifikasi adalah kemitraan otentik antara sekolah, keluarga, dan komunitas

sebagai penopang keberlanjutan praktik CRT. Sekolah membangun mekanisme structured involvement di mana orang tua berperan sebagai co-designer pengalaman belajar. Selama periode penelitian, tercatat enam sesi keterlibatan komunitas: membuat bersama, mendongeng dengan wayang dari bahan daur ulang, memperkenalkan permainan tradisional, dan berbagi resep makanan adat. Orang tua OT-A3, yang anaknya terdiagnosis Autism Spectrum Disorder (ASD), memberikan kesaksian yang sangat relevan: *"Bu guru menyarankan saya pakai lagu daerah yang sama dengan yang dipakai di kelas sebagai ritual pagi sebelum berangkat sekolah. Awalnya saya ragu, tapi saya coba. Ternyata luar biasa. Anak saya yang biasanya menangis dan tantrum setiap pagi bisa lebih tenang. Dalam sebulan ketiga, dia sudah jarang sekali tantrum di pagi hari. Saya tidak menyangka hal sederhana lagu bisa berdampak sebesar ini."* (OT-A3, wawancara, 5 Oktober 2025). Kesaksian tersebut mengonfirmasi bahwa continuity of learning antara rumah dan sekolah yang terbangun melalui elemen budaya yang disepakati bersama memiliki dampak terapeutik yang signifikan bagi ABK, khususnya mereka yang rentan terhadap perubahan rutinitas.

Keempat dimensi temuan penelitian ini secara bersama-sama membentuk sebuah kerangka ekosistemik implementasi CRT yang kontekstual dan layak dioperasionalkan dalam setting PAUD inklusif Indonesia. Dibandingkan dengan penelitian sebelumnya [19] yang menemukan bahwa disposisi CRT guru di Amerika Serikat lebih banyak dipengaruhi oleh pelatihan profesional formal, penelitian ini mengungkap bahwa di Indonesia, faktor kekuatan modal sosial-budaya komunitas justru menjadi pendorong utama yang memungkinkan guru melampaui keterbatasan pelatihan formal mereka. Guru-guru di Saymara mengembangkan sensibilitas kultural mereka secara organik melalui interaksi mendalam dengan keluarga dan komunitas, bukan semata-mata melalui program in-service training.

Sementara penelitian lain [20] mendokumentasikan implementasi CRT dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris di jenjang menengah dengan fokus pada strategi linguistik, penelitian ini memperluas ruang penerapan CRT ke domain non-linguistik dan non-akademik, yakni pembentukan identitas, regulasi emosi, dan motivasi intrinsik pada ABK usia dini. Perluasan domain ini merupakan kontribusi orisinal yang tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga praktis: ia menunjukkan bahwa CRT dapat bekerja bahkan pada anak-anak yang belum memiliki kemampuan verbalisasi yang memadai, dengan memanfaatkan modalitas sensorik, emosional, dan simbolik dari budaya sebagai kanal komunikasi dan pembelajaran. Temuan ini menantang asumsi implisit dalam literatur CRT yang cenderung mensyaratkan kemampuan linguistic engagement sebagai prasyarat efektivitas pendekatan ini [21].

Implikasi praktis dari temuan ini mengarah pada kebutuhan mendesak untuk merekonsidualisasi model pelatihan guru PAUD inklusif. Kompetensi cultural responsiveness, yang mencakup kemampuan melakukan cultural mapping komunitas, mengadaptasi materi berbasis kearifan lokal, dan memfasilitasi kemitraan budaya dengan keluarga, perlu diakui dan diintegrasikan secara formal ke dalam standar kompetensi guru pendidikan inklusi. Pada tataran kebijakan, temuan ini menegaskan perlunya regulasi yang mendorong lembaga PAUD inklusif untuk mengembangkan

kurikulum lokal yang lentur dan responsif kultural, dengan memberikan ruang yang lebih luas bagi kontekstualisasi budaya tanpa mengorbankan capaian perkembangan anak yang telah ditetapkan dalam standar nasional. Penelitian lanjutan yang mengembangkan instrumen pengukuran dampak CRT terhadap perkembangan bahasa, sosial-emosional, dan kognitif ABK secara longitudinal sangat direkomendasikan untuk memperkuat landasan empiris model ini.

KESIMPULAN

Penelitian ini membuktikan bahwa Culturally Responsive Teaching (CRT) bukan hanya pendekatan yang layak secara praktis, tetapi merupakan kerangka pedagogis yang transformatif dan mendesak untuk diimplementasikan dalam pendidikan inklusif PAUD di Indonesia. Empat dimensi implementasi yang teridentifikasi, yaitu integrasi nilai budaya lokal sebagai medium pedagogis, penciptaan lingkungan belajar yang mencerminkan keragaman budaya, peran guru sebagai cultural broker, dan kemitraan otentik dengan keluarga dan komunitas, secara bersama-sama membentuk ekosistem pembelajaran yang menempatkan kekuatan kultural ABK sebagai aset, bukan hambatan. Implementasi keempat dimensi ini terbukti mampu meningkatkan keterlibatan aktif ABK dalam proses belajar, memperkuat identitas diri positif, mengurangi kecemasan transisi, dan membangun rasa kepemilikan yang bermakna terhadap komunitas belajar mereka. Novelty penelitian ini terletak pada pengembangan kerangka operasional CRT yang spesifik untuk konteks PAUD inklusif Indonesia, yang selama ini tidak tersedia dalam literatur yang ada. Kerangka ini tidak hanya mengonfirmasi relevansi teori CRT dalam konteks non-Barat, tetapi juga memperluas batas aplikasinya ke domain yang sebelumnya belum dieksplorasi: pendidikan inklusif anak usia dini dengan keragaman kondisi ABK dan latar belakang budaya yang tinggi. Implikasinya mencakup tiga tataran sekaligus: pada tataran praktis, model ini dapat langsung diadopsi oleh lembaga PAUD inklusif lain; pada tataran pelatihan, kompetensi cultural responsiveness perlu diintegrasikan ke dalam kurikulum pendidikan guru; dan pada tataran kebijakan, diperlukan regulasi yang secara eksplisit memberikan ruang bagi pengembangan kurikulum lokal yang responsif kultural. Untuk memperkuat landasan empiris lebih lanjut, penelitian berikutnya disarankan menggunakan desain longitudinal dan multi-kasus guna mengukur dampak jangka panjang implementasi CRT terhadap perkembangan holistik ABK, serta mengeksplorasi variasi model implementasi di konteks sosio-budaya Indonesia yang lebih beragam.

PENGHARGAAN

Terima kasih disampaikan kepada Diktilitbang Muhammadiyah, RisetMu, dan DRPPS Universitas Muhammadiyah Surakarta atas dukungan yang diberikan, sehingga penelitian ini bisa terlaksana dengan baik.

REFERENSI

- [1] A. Liya dan S. Katoningsih, "The Development of Learning the Arts of Dance to the Ability of Early Childhood Gross Motor Development," *Early Child. Res. J.*, vol. 4, no. 2, hal. 1–8, Jun 2022, doi: 10.23917/ecrj.v4i2.12107.
- [2] Y. Chen, "A Mixed-methods Study on Early Childhood Educators' Aesthetic Literacy and Aesthetic Teaching Practices," *Pacific Early Child. Educ. Res. Assoc.*, vol. 16, no. 2, hal. 25–47, Mei 2022, doi: 10.17206/apjrece.2022.16.2.25.
- [3] A. Karunia dan R. Manurung, "Optimization of Speaking Ability in Early Childhood," *Early Child. Educ.*, vol. 2, no. 2, hal. 58–63, 2019, [Daring]. Tersedia pada: <https://journals.ums.ac.id/ecrj/article/view/7465>
- [4] B. Lundbäck dan L. Fälth, "Leisure-Time Activities Including Children with Special Needs: A Research Overview," *Int. J. Res. Ext. Educ.*, vol. 7, no. 1–2019, hal. 20–35, Okt 2019, doi: 10.3224/ijree.v7i1.03.
- [5] B. Raban dan A. Kilderry, "The development of early childhood education and care in Australia," *Educ. J.*, vol. 47, no. 2, hal. 23–40, 2020, [Daring]. Tersedia pada: <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail/P20181015001-201912-202001310016-202001310016-23-40>
- [6] Y. D. S. Putri, S. Mustoip, R. Purwati, dan D. Lestari, "Culturally Responsive Teaching Management in Enhancing Student Engagement in Multicultural Environment In Elementary Schools," *ICONIC J. Islam. Stud.*, vol. 1, no. 01, hal. 115–124, Mar 2025, doi: 10.59166/c0rgqk04.
- [7] R. Faridaha, A. Maksum, dan N. Nurhasanah, "Implementing Culturally Responsive Teaching in Indonesian Primary Schools: Challenges and Opportunities," *J. Pendidik. Adm. Perkantoran*, vol. 12, no. 3, hal. 371–379, 2024, doi: 10.26740/jpap.v12n3.p371-379.
- [8] W.-C. Chang dan K. M. Viesca, "Preparing Teachers for Culturally Responsive/Relevant Pedagogy (CRP): A Critical Review of Research," *Teach. Coll. Rec. Voice Scholarsh. Educ.*, vol. 124, no. 2, hal. 197–224, Feb 2022, doi: 10.1177/01614681221086676.
- [9] Y. I. Tanjung *et al.*, "Culturally Responsive Teaching in Science Education and its Relationship with Technopreneurship," *Aptisi Trans. Technopreneursh.*, vol. 7, no. 2, hal. 387–399, Mei 2025, doi: 10.34306/att.v7i2.563.
- [10] M. Comstock, E. Litke, K. L. Hill, dan L. M. Desimone, "A Culturally Responsive Disposition: How Professional Learning and Teachers' Beliefs About and Self-Efficacy for Culturally Responsive Teaching Relate to Instruction," *AERA Open*, vol. 9, no. 1, hal. 1–18, Jan 2023, doi: 10.1177/23328584221140092.
- [11] A. J. Samuels, "Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms," *SRATE*, vol. 27, no. 1, hal. 22–30, 2018, [Daring]. Tersedia pada: <https://montevallo.dspacedirect.org/items/f9d6657b-87e1-4449-b4cd-381f279273b3>
- [12] Y. E. Patras, M. Japar, Y. Rahmawati, dan R. Hidayat, "Integration of Culturally Responsive Teaching Approach, Local Wisdom, and Gamification in Pancasila Education to Develop Students' Multicultural Competence," *Educ. Process Int. J.*, vol. 14, no. 1, hal. 1–24, 2025, doi: 10.22521/edupij.2025.14.45.
- [13] A. P. Aslam, *Buku Ajar Metodologi Penelitian*. Makassar: Tahta Media Group, 2023. [Daring]. Tersedia pada: <https://tahtamedia.co.id/issj/article/view/459>
- [14] M. R. Pahleviannur *et al.*, *Metodologi penelitian kualitatif*. Pradina Pustaka, 2022. [Daring]. Tersedia pada:

- <https://books.google.co.id/books?hl=en&lr=&id=thZkEAAAQBAJ>
- [15] D. Chaudhary *et al.*, "The Detection Of Spam in Various OM Through Ontological Method," in *2024 4th International Conference on Advance Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE)*, Mei 2024, hal. 1241–1245. doi: 10.1109/ICACITE60783.2024.10616716.
 - [16] Z. Abdussamad, *Metode Penelitian Kualitatif*, 1 ed. CV syakir Media Press, 2021. [Daring]. Tersedia pada: <https://books.google.co.id/books?hl=id&lr=&id=JtKREAAAQBAJ>
 - [17] A. Fauzi *et al.*, *Metodologi Penelitian*. Banyumas: CV. Pena Persada Redaksi, 2022. [Daring]. Tersedia pada: <https://repository.bsi.ac.id/repo/33455/Metodologi-Penelitian>
 - [18] A. F. Hidayati, Y. Yulianti, dan F. D. Hutagalung, "The implementation of culturally responsive teaching in ELT classrooms within the concept of emancipated curriculum," *ELT Forum J. English Lang. Teach.*, vol. 13, no. 2, hal. 150–162, Jul 2024, doi: 10.15294/elt.v13i2.7731.
 - [19] B. Krasnof, *Culturally Responsive Teaching A Guide to Evidence-Based Practices for Teaching All Students Equitably*. Region X Equity Assistance Center Education Northwest, 2016. [Daring]. Tersedia pada: <https://educationnorthwest.org/resources/culturally-responsive-teaching-guide-evidence-based-practices-teaching-all-students>
 - [20] R. Rima, A. Muhyidin, S. M. Leksono, dan U. Jamaludin, "Exploring Culturally Responsive Teaching Practices in English Language Teaching at High Schools in Banten Province: Perceptions, Strategies, Challenges, and Opportunities," *EDUKATIF J. ILMU Pendidik.*, vol. 6, no. 3, hal. 2145–2155, Mei 2024, doi: 10.31004/edukatif.v6i3.6620.
 - [21] D. K. Nasution, "Culturally Responsive Teaching Approach by Using Kahoot in Teaching English," *Proceeding Int. Semin. Islam. Stud.*, vol. 5, no. 1, hal. 903–912, 2024, doi: 10.3059/insis.v0i1.18644.