Vol. 5 No. 3 September 2026
e-ISSN : 2963-6256
Journal of Character and Elementary Education

Pendekatan Pembelajaran Bermakna (*Meaningful Learning*) untuk Menstimulasi Kemampuan Bahasa Non-Lisan Siswa Tunawicara di Madrasah Ibtidaiyah

M. Choirul Muzaini[1]
Fadhil Nur Hidayat[2]
Bunayar[3]
B. Nuraulia Rahmanita[4]

[1]Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, Sekolah Tinggi Ilmu Tarbiyah Al Mubarok Bandar Mataram
[2,3]Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, STIT Al Mubarok Lampung Tengah
[4]Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, STAI Al-Amin Gersik Kediri Lombok Barat
E-mail: choirulmuzaini@gmail.com. No. HP 082278439110

Abstract: This study aims to analyze the application of the meaningful learning approach in stimulating the nonverbal language skills of students with speech impairments in an inclusive classroom at MI Miftahul Ulum. The study employed a qualitative approach using a case study design. Data were collected through observation, interviews, and documentation, then analyzed interactively through data condensation, data presentation, and drawing conclusions. The results showed that the meaningful learning approach was implemented through lesson planning and delivery that took into account the diverse characteristics of students, the use of concrete experiences and learning media, and providing opportunities for students with speech impairments to participate in classroom activities alongside their peers. Stimulation of nonverbal language skills was achieved through teacher interaction, the use of media, learning activities, and peer interaction, which enabled students to respond through gestures, facial expressions, body movements, pointing, and other forms of nonverbal communication. The implementation of this approach provided space for students with speech impairments to participate, interact, and demonstrate understanding in accordance with their communication abilities.

Keywords: meaningful learning, nonverbal language, non-verbal students.

Abstrak: Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan pendekatan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) dalam menstimulasi kemampuan bahasa non-lisan siswa tunawicara pada kelas inklusif di MI Miftahul Ulum. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus. Data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pendekatan *meaningful learning* diterapkan melalui perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang mempertimbangkan keberagaman karakteristik peserta didik, penggunaan pengalaman konkret dan media pembelajaran, serta pemberian kesempatan kepada siswa tunawicara untuk terlibat dalam aktivitas kelas bersama peserta didik lainnya. Stimulasi kemampuan bahasa non-lisan dilakukan melalui interaksi guru, penggunaan media, aktivitas pembelajaran, dan interaksi teman sebaya yang memungkinkan siswa memberikan respons melalui gestur, ekspresi wajah, gerakan tubuh, menunjuk, dan bentuk komunikasi non-lisan lainnya. Penerapan pendekatan tersebut memberikan ruang bagi siswa tunawicara untuk berpartisipasi, berinteraksi, dan menunjukkan pemahaman sesuai dengan kemampuan komunikasinya.

Kata kunci: *meaningful learning*, bahasa non-lisan, tunawicara.

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif pada jenjang sekolah dasar menempatkan keberagaman peserta didik sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran (Abdillah et al., 2025). Dalam satu ruang kelas, guru tidak hanya berhadapan dengan peserta didik yang memiliki karakteristik perkembangan dan kemampuan belajar yang relatif beragam, tetapi juga dengan peserta didik yang memiliki kebutuhan pendidikan khusus (Boardman & Hovland, 2024; Kulle, 2025). Kondisi tersebut menuntut guru untuk mengembangkan pembelajaran yang tidak berorientasi pada satu tipe peserta didik, melainkan mampu memberikan akses, kesempatan berpartisipasi, dan pengalaman belajar yang bermakna bagi seluruh peserta didik. Subasno et al., (2023), melalui kajian integratif mengenai pedagogi inklusif bagi peserta didik dengan *special educational needs and/or disabilities* (SEND), menunjukkan bahwa pedagogi inklusif kontemporer semakin diarahkan pada pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, diferensiasi, Universal Design, kolaborasi, serta pemberian kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat secara bermakna dalam proses belajar. Kajian tersebut juga menegaskan bahwa kompetensi pedagogis guru menjadi faktor penting dalam menerjemahkan prinsip inklusi ke dalam praktik pembelajaran konkret. Temuan ini relevan dengan konteks madrasah inklusif karena keberhasilan pendidikan inklusif tidak cukup hanya dengan menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler, tetapi harus memastikan bahwa mereka benar-benar dapat berpartisipasi dalam pengalaman belajar (Safiul Ummah, 2024).

Fenomena tersebut menjadi semakin kompleks ketika di dalam kelas terdapat peserta didik yang mengalami hambatan komunikasi lisan. Kemampuan berbahasa lisan merupakan salah satu sarana utama bagi peserta didik untuk menyampaikan kebutuhan, menjawab pertanyaan, mengungkapkan perasaan, mengikuti instruksi, dan membangun interaksi sosial (Pranyoto & Berangka, 2025). Ketika kemampuan tersebut mengalami hambatan, peserta didik dapat menggunakan saluran komunikasi lain untuk menyampaikan pesan, seperti gerakan tubuh, ekspresi wajah, arah pandangan, menunjuk, sentuhan, penggunaan benda, atau simbol visual (Moudina et al., 2023). Dengan demikian, keterbatasan bahasa lisan tidak dapat secara otomatis dipahami sebagai keterbatasan kemampuan memahami pembelajaran. Broomfield et al., (2024) dan Elsahar et al., (2019) menegaskan bahwa komunikasi augmentatif dan alternatif (*augmentative and alternative communication/AAC*) dapat menjadi sarana penting untuk memperluas akses peserta didik dengan hambatan komunikasi terhadap kurikulum pendidikan reguler. Bahkan, inklusi menurutnya tidak sekadar berkaitan dengan keberadaan peserta didik di kelas reguler, tetapi juga menyangkut kesempatan untuk memperoleh akses dan berpartisipasi dalam pembelajaran yang bermakna.

Persoalan komunikasi menjadi semakin penting pada kelas awal sekolah dasar karena peserta didik kelas I sedang berada pada fase transisi dari lingkungan keluarga dan pendidikan sebelumnya menuju lingkungan belajar formal (Farantika et al., 2026). Pada fase ini, guru membutuhkan kemampuan untuk membaca berbagai bentuk respons peserta didik, termasuk respons yang tidak disampaikan melalui bahasa lisan (Sakinah et al., 2026). Bahasa non-lisan bukan sekadar pelengkap komunikasi verbal, melainkan dapat menjadi medium untuk memahami perhatian, kebutuhan, pemahaman, emosi, dan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran (Muzaini et al., 2024). Penelitian mengenai komunikasi nonverbal dalam konteks pembelajaran menunjukkan bahwa pesan nonverbal dapat berperan dalam proses pengajaran dan interaksi, sementara kemampuan memahami serta menafsirkan tanda-tanda nonverbal juga berhubungan dengan pengalaman akademik dan sosial peserta didik. Ummah et al., (2024), menjelaskan bahwa

proses pembelajaran melibatkan pengiriman, penerimaan, dan interpretasi berbagai sinyal nonverbal sehingga kemampuan tersebut mempunyai konsekuensi terhadap aspek akademik maupun sosial peserta didik.

Kondisi tersebut ditemukan dalam konteks penelitian di MI Miftahul Ulum Mataram Udik, Kecamatan Bandar Mataram, Kabupaten Lampung Tengah, yang merupakan madrasah berbasis inklusi. Pada kelas I terdapat peserta didik dengan kebutuhan khusus berupa hambatan komunikasi lisan atau tunawicara yang belajar bersama peserta didik lainnya. Situasi ini menghadirkan tantangan pedagogis bagi guru kelas karena pembelajaran harus dirancang sedemikian rupa agar peserta didik tunawicara memperoleh kesempatan yang sama untuk memahami materi, merespons pembelajaran, berinteraksi, dan menunjukkan hasil belajarnya tanpa mengabaikan kebutuhan peserta didik lainnya (Subasno et al., 2023). Dalam konteks demikian, pendekatan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) menjadi relevan karena pembelajaran tidak hanya diarahkan pada pencapaian materi secara verbal, tetapi pada bagaimana peserta didik menghubungkan pengalaman belajar dengan pengetahuan yang telah dimiliki, lingkungan nyata, aktivitas sehari-hari, dan berbagai bentuk representasi yang dapat dipahaminya (Aziz & Muzaini, 2026). Kajian terbaru tentang pedagogi inklusif juga menempatkan proses pembelajaran bermakna, interaksi positif, diferensiasi, dan desain pembelajaran universal sebagai komponen penting dalam membangun kelas yang dapat mengakomodasi keberagaman peserta didik.

Kajian pertama yang relevan berkaitan dengan penerapan pendidikan inklusif dan pentingnya peran guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik (Cluley, 2017). de Boer et al., (2021), melalui kajian terhadap 26 penelitian mengenai sikap guru sekolah dasar reguler terhadap pendidikan inklusif, menunjukkan bahwa sikap guru menjadi salah satu aspek penting dalam implementasi pendidikan inklusif. Kajian tersebut menemukan bahwa banyak guru menunjukkan sikap netral atau negatif terhadap inklusi, dan pengalaman, pelatihan, serta jenis disabilitas peserta didik menjadi beberapa variabel yang berkaitan dengan sikap tersebut. Temuan tersebut menunjukkan bahwa inklusi membutuhkan kesiapan pedagogis, bukan sekadar kebijakan penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah reguler. Dalam konteks penelitian ini, persoalan tersebut menjadi penting karena guru kelas I harus mengambil keputusan pedagogis yang memungkinkan peserta didik tunawicara dan peserta didik non-disabilitas mengikuti kegiatan pembelajaran secara bersama-sama.

Kajian berikutnya menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif juga berkaitan dengan kemampuan guru mengembangkan praktik pembelajaran yang fleksibel. Dorji et al., (2021) dalam penelitian terhadap 145 guru di Bhutan menemukan adanya hubungan antara karakteristik guru, pengalaman mengajar peserta didik berkebutuhan pendidikan khusus, serta sikap terhadap pendidikan inklusif. Penelitian tersebut sekaligus menunjukkan adanya kebutuhan terhadap peningkatan kapasitas guru dan dukungan sekolah untuk menjalankan inklusi secara efektif. Sementara itu, Subban & Mahlo, (2025) menunjukkan bahwa sikap dan intensi guru calon pendidik terhadap pendidikan inklusif dipengaruhi oleh konteks pendidikan guru dan faktor-faktor yang berkaitan dengan kesiapan untuk mengajar peserta didik dengan kebutuhan belajar tambahan. Kedua penelitian tersebut memperlihatkan bahwa guru merupakan aktor sentral dalam penerjemahan kebijakan inklusi menjadi pengalaman belajar konkret di dalam kelas.

Kajian yang lebih dekat dengan rancangan pembelajaran menunjukkan bahwa pendekatan yang bersifat universal dan adaptif dapat memberikan manfaat bagi peserta didik dengan maupun tanpa disabilitas. Katz et al., (2021), misalnya, meneliti model *Three-Block Model* yang mengintegrasikan prinsip Universal Design for Learning dalam kelas inklusif dengan melibatkan 684 peserta didik dan 51 guru. Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan capaian akademik

dan kemampuan berpikir kritis antara kelompok yang memperoleh pembelajaran berbasis model tersebut dan kelompok kontrol, termasuk pada peserta didik dengan disabilitas. Temuan ini memperkuat argumentasi bahwa desain pembelajaran yang sejak awal mempertimbangkan keragaman peserta didik tidak harus menghasilkan pembelajaran yang terpisah antara peserta didik berkebutuhan khusus dan peserta didik lainnya. Sebaliknya, pembelajaran dapat dirancang agar satu lingkungan belajar memberikan berbagai jalan bagi peserta didik untuk mengakses materi, berpartisipasi, dan menunjukkan pemahamannya.

Meskipun penelitian mengenai pendidikan inklusif telah berkembang cukup luas, terdapat kecenderungan bahwa kajian terdahulu lebih banyak membahas sikap guru, kesiapan guru, model inklusi, atau pencapaian akademik peserta didik secara umum. Kajian Subban & Mahlo, (2025), Dorji et al., (2021) dan de Boer et al., (2021) memberikan kontribusi penting dalam menjelaskan posisi guru dalam implementasi pendidikan inklusif, tetapi belum secara spesifik menjelaskan bagaimana pendekatan pembelajaran tertentu dapat digunakan untuk menstimulasi kemampuan komunikasi non-lisan peserta didik dengan hambatan bahasa lisan dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari. Dengan demikian, terdapat ruang penelitian untuk menghubungkan isu pedagogi inklusif dengan kemampuan komunikasi non-lisan sebagai salah satu bentuk partisipasi belajar peserta didik tunawicara.

Keterbatasan lain terlihat pada penelitian yang menempatkan komunikasi sebagai fokus utama. Kajian Calculator, (2023) menunjukkan pentingnya AAC dalam memberikan akses dan partisipasi kepada peserta didik dengan hambatan komunikasi berat, tetapi fokusnya berada pada penggunaan komunikasi augmentatif dan alternatif sebagai dukungan inklusi, bukan secara khusus pada bagaimana prinsip *meaningful learning* dapat digunakan untuk menstimulasi bahasa non-lisan dalam kelas awal madrasah inklusif. Demikian pula, penelitian mengenai komunikasi nonverbal pada peserta didik berkebutuhan khusus cenderung memusatkan perhatian pada bentuk komunikasi, strategi komunikasi, atau pola interaksi guru-peserta didik. Dengan demikian, masih diperlukan kajian yang menempatkan komunikasi non-lisan bukan hanya sebagai alat komunikasi, tetapi sebagai bagian integral dari proses pembelajaran bermakna yang berlangsung dalam aktivitas kelas reguler.

Kesenjangan tersebut semakin terlihat apabila dikaitkan dengan konteks sekolah dasar atau madrasah inklusif di Indonesia. Kajian integratif A. Liasidou et al., (2026) menunjukkan bahwa penelitian tentang pedagogi inklusif semakin mengarah pada pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, diferensiasi, Universal Design, pengalaman belajar aktif, kolaborasi, serta pemberian pilihan kepada peserta didik agar dapat terlibat secara bermakna. Namun, kajian tersebut juga mengidentifikasi bahwa penelitian inklusi masih memiliki keterbatasan dalam memperhatikan kebutuhan yang bersifat spesifik dan beririsan pada peserta didik berkebutuhan khusus. Posisi penelitian ini berbeda karena secara khusus memusatkan perhatian pada penerapan pendekatan *meaningful learning* dalam kelas I madrasah inklusif dengan peserta didik tunawicara, serta mengkaji bagaimana pengalaman belajar bermakna dapat dimanfaatkan untuk menstimulasi kemampuan bahasa non-lisan. Dengan demikian, kebaruan penelitian tidak semata-mata terletak pada penggunaan istilah *meaningful learning*, tetapi pada integrasi antara pembelajaran bermakna, pendidikan inklusif, dan stimulasi komunikasi non-lisan peserta didik tunawicara dalam konteks kelas reguler madrasah ibtidaiyah.

Berdasarkan fenomena dan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis penerapan pendekatan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) dalam menstimulasi kemampuan bahasa non-lisan siswa tunawicara di kelas I MI Miftahul Ulum Mataram Udik, Kecamatan Bandar Mataram, Kabupaten Lampung Tengah. Secara khusus

penelitian diarahkan untuk mengidentifikasi bagaimana guru merancang dan melaksanakan pembelajaran yang menghubungkan materi dengan pengalaman nyata peserta didik, bagaimana bentuk aktivitas dan media pembelajaran digunakan untuk memberikan akses komunikasi kepada siswa tunawicara, serta bagaimana siswa menunjukkan respons non-lisan selama proses pembelajaran. Penelitian ini juga diarahkan untuk memahami strategi guru dalam menjaga agar proses pembelajaran tetap dapat diikuti oleh siswa tunawicara sekaligus peserta didik non-disabilitas dalam satu lingkungan kelas yang sama.

Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi terhadap pengembangan kajian pendidikan inklusif dengan memperluas pemahaman bahwa kebermaknaan pembelajaran tidak hanya dapat dilihat dari pemahaman kognitif atau pencapaian akademik, tetapi juga dari kemampuan peserta didik untuk berpartisipasi, merespons, berinteraksi, dan mengomunikasikan makna melalui saluran yang sesuai dengan karakteristiknya. Secara praktis, penelitian ini diharapkan memberikan gambaran bagi guru madrasah ibtidaiyah mengenai alternatif pendekatan pembelajaran yang dapat mengakomodasi peserta didik dengan hambatan komunikasi lisan tanpa harus memisahkan mereka dari peserta didik lainnya. Hal tersebut sejalan dengan pandangan bahwa pedagogi inklusif perlu diarahkan pada penciptaan pengalaman belajar yang bermakna melalui diferensiasi, desain pembelajaran yang fleksibel, interaksi positif, dan peningkatan kompetensi profesional guru. Dengan demikian, hasil penelitian diharapkan dapat menjadi referensi bagi guru, kepala madrasah, pendamping pendidikan khusus, dan pengelola sekolah/madrasah dalam mengembangkan praktik pembelajaran inklusif yang lebih komunikatif, adaptif, dan berpusat pada kebutuhan peserta didik.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian studi kasus. Menurut Creswell, (2019), penelitian kualitatif digunakan untuk mengeksplorasi dan memahami makna yang diberikan individu atau kelompok terhadap suatu permasalahan sosial atau manusia. Sejalan dengan itu, Yin, (2018) menjelaskan bahwa studi kasus sesuai digunakan ketika peneliti hendak memahami suatu fenomena kontemporer secara mendalam dengan mempertimbangkan konteks nyata tempat fenomena tersebut berlangsung. Penelitian dilaksanakan di MI Miftahul Ulum Mataram Udik, Kecamatan Bandar Mataram, Kabupaten Lampung Tengah, yang merupakan madrasah berbasis inklusi. Subjek penelitian dipilih secara purposive sampling, yaitu berdasarkan pertimbangan bahwa subjek memiliki keterlibatan langsung dengan fenomena yang diteliti. Subjek utama penelitian adalah guru kelas I dan siswa tunawicara, sedangkan siswa non-disabilitas dan pihak madrasah dapat dijadikan informan pendukung untuk memperoleh gambaran mengenai pelaksanaan pembelajaran inklusif.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi dilakukan terhadap proses pembelajaran di kelas I untuk mengidentifikasi penerapan prinsip *meaningful learning*, bentuk interaksi guru dengan siswa tunawicara, aktivitas pembelajaran, penggunaan media atau pengalaman konkret, serta bentuk respons bahasa non-lisan siswa seperti gestur, ekspresi wajah, kontak mata, gerakan tubuh, menunjuk, dan respons terhadap instruksi. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada guru kelas dan informan pendukung untuk memperoleh informasi mengenai perencanaan pembelajaran, strategi guru dalam mengakomodasi siswa tunawicara, hambatan yang dihadapi, dan perubahan atau perkembangan respons komunikasi siswa. Dokumentasi digunakan sebagai data pendukung berupa perangkat pembelajaran, foto kegiatan, hasil pekerjaan siswa, dan dokumen lain yang relevan. Analisis data

dilakukan secara interaktif melalui tahapan kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan sebagaimana dikemukakan Miles et al., (2020). Keabsahan data dilakukan melalui triangulasi teknik dan sumber, yaitu membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi serta membandingkan informasi dari guru, siswa, dan pihak terkait. Penggunaan observasi, wawancara, dan dokumentasi memungkinkan peneliti memperoleh gambaran fenomena secara lebih komprehensif, sedangkan triangulasi membantu meningkatkan kredibilitas temuan penelitian. Pendekatan ini relevan dengan penelitian pendidikan inklusif karena proses pembelajaran perlu dipahami tidak hanya berdasarkan hasil akhir siswa, tetapi juga melalui proses interaksi, strategi pedagogis, dan pengalaman belajar yang terjadi secara langsung di dalam kelas.

HASIL

Perencanaan Pembelajaran Bermakna dalam Kelas Inklusif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran di kelas I MI Miftahul Ulum Mataram Udik dilakukan dengan mempertimbangkan kondisi peserta didik yang memiliki karakteristik kemampuan berbeda. Guru tidak hanya mempersiapkan materi pembelajaran berdasarkan capaian pembelajaran kelas I, tetapi juga mempertimbangkan cara agar materi tersebut dapat dipahami dan diikuti oleh siswa tunawicara. Dalam perencanaan pembelajaran, guru memperhatikan bentuk kegiatan, media, instruksi, serta pola interaksi yang memungkinkan siswa memberikan respons meskipun tidak menggunakan komunikasi verbal. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru kelas I, penyusunan Modul Ajar/RPP pada dasarnya tetap mengacu pada kurikulum reguler, namun diberi diferensiasi dan modifikasi khusus pada komponen langkah pembelajaran serta media. Modifikasi tersebut diwujudkan dalam bentuk perumusan alur aktivitas yang memuat petunjuk visual (visual cues), penyederhanaan indikator keberhasilan yang menekankan pada pemahaman konsep non-verbal, serta penyediaan lembar kerja berbasis gambar/simbol khusus bagi siswa tunawicara.

Perencanaan pembelajaran juga menunjukkan adanya upaya guru untuk menggunakan pengalaman konkret dan lingkungan sekitar siswa sebagai bagian dari proses pembelajaran. Materi tidak hanya disampaikan melalui penjelasan verbal, tetapi diupayakan melalui benda, gambar, aktivitas, demonstrasi, atau pengalaman yang dapat diamati secara langsung oleh siswa. Berdasarkan temuan di lapangan, guru secara konsisten memanfaatkan media konkret seperti kartu huruf dan angka bergambar (flashcard), miniatur benda sekitar, media papan piktogram (kartu instruksi visual), serta benda nyata (realia) seperti buah-buahan dan alat tulis yang ada di kelas. Cara tersebut memberikan kesempatan kepada siswa tunawicara untuk mengikuti pembelajaran melalui saluran penerimaan informasi yang tidak sepenuhnya bergantung pada kemampuan berbicara.

Dalam merancang kegiatan, guru juga mempertimbangkan keterlibatan seluruh siswa dalam satu aktivitas pembelajaran. Siswa tunawicara tidak ditempatkan dalam kegiatan yang sepenuhnya terpisah dari teman-temannya, tetapi mengikuti kegiatan kelas bersama peserta didik lainnya dengan penyesuaian tertentu. Bentuk penyesuaian yang ditemukan di lapangan meliputi pemberian instruksi ganda (isyarat tangan yang menyertai instruksi lisan), contoh peragaan gerakan langsung sebelum siswa memulai tugas, pendampingan individual (peer tutoring atau bimbingan langsung oleh guru di meja siswa), serta penggunaan kartu pilihan respons. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran diarahkan agar kebutuhan siswa tunawicara dapat diakomodasi tanpa menghilangkan kesempatan peserta didik lain untuk mengikuti kegiatan pembelajaran.

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa guru memandang keberhasilan pembelajaran tidak hanya berdasarkan kemampuan siswa menjawab pertanyaan secara lisan, tetapi juga

berdasarkan respons yang ditunjukkan selama proses pembelajaran. Hal ini ditegaskan oleh guru kelas I dalam wawancara yang menyatakan:

> "Bagi siswa tunawicara, ukuran pemahaman itu tidak bisa dipaksakan lewat lisan. Yang penting bagi saya adalah anak fokus memperhatikan, paham instruksi, dan mau merespons. Kalau dia sudah mau menunjuk gambar yang benar, mengangguk, atau mempraktikkan gerakan yang diminta, itu sudah menjadi bukti nyata bahwa proses belajar sedang terjadi dan materi dapat diserap dengan baik."
>
> Hal tersebut sesuai dengan hasil pengamatan yang menunjukan bahwa
>
> "Bentuk keterlibatan siswa tunawicara dicatat melalui respons non-verbal yang teramati, seperti fokus perhatian, tatapan mata, isyarat menunjuk, anggukan, gelengan, ekspresi wajah, serta gerakan tubuh tertentu selama proses pembelajaran."

Pelaksanaan Pendekatan Meaningful Learning dalam Pembelajaran

Hasil observasi menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran dilakukan melalui beberapa aktivitas yang menghubungkan materi dengan pengalaman konkret siswa. Guru mengawali kegiatan dengan apersepsi interaktif berupa penayangan gambar benda-benda di sekitar sekolah dan menunjukkan benda nyata (realia) secara langsung di depan kelas, kemudian menghubungkannya dengan materi yang sedang dipelajari. Pada tahap ini, siswa tunawicara memperoleh kesempatan untuk mengamati objek atau aktivitas yang digunakan dalam pembelajaran dan memberikan respons sesuai dengan kemampuannya. Berdasarkan hasil wawancara dengan guru kelas I, pendekatan awal ini sengaja dipilih untuk menarik perhatian visual siswa: "Di awal kelas, saya selalu bawa benda aslinya atau pakai gambar yang warnanya menyolok. Untuk siswa tunawicara, visual di awal ini penting sekali supaya dia langsung mengerti topik yang mau kita pelajari tanpa harus bingung mendengarkan penjelasan yang panjang."

Selama kegiatan inti, guru menggunakan media kartu bergambar (flashcard), kartu angka piktogram, serta metode demonstrasi langsung untuk membantu siswa memahami materi. Guru memberikan instruksi secara kombinasi antara lisan (verbal), isyarat tangan, dan peragaan gerakan langsung. Ketika siswa tunawicara belum memberikan respons terhadap instruksi verbal, guru segera mendekati meja siswa, mengulang instruksi dengan kontak mata langsung, serta memberikan contoh gerakan atau menunjuk objek yang dimaksud (gestural prompting). Proses tersebut menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran berlangsung melalui kombinasi penyampaian informasi dan pemberian pengalaman langsung.

Interaksi antara guru dan siswa tunawicara berlangsung dalam konteks kegiatan kelas secara keseluruhan. Guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk ikut melakukan kegiatan yang sama dengan peserta didik lainnya dengan bentuk respons yang disesuaikan. Berdasarkan hasil observasi langsung, ketika pembelajaran matematika materi pengelompokan benda, siswa tunawicara diminta untuk maju ke depan kelas lalu menunjuk gambar kelompok benda yang sesuai di papan tulis dan memindahkan miniatur buah ke dalam kotak angka yang tepat. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa siswa tidak hanya menjadi penerima materi, tetapi juga dilibatkan secara aktif dalam aktivitas pembelajaran.

Pada akhir kegiatan, guru melakukan evaluasi terhadap pemahaman siswa melalui pemberian lembar kerja siswa (LKS) berbasis gambar serta asesmen kinerjasecara langsung. Pada siswa tunawicara, evaluasi tidak hanya mengandalkan jawaban lisan, tetapi memperhatikan bentuk respons yang dapat ditunjukkan siswa. Hasil observasi memperlihatkan bahwa guru mengevaluasi pemahaman siswa dengan meminta siswa mencocokkan gambar dengan simbol angka melalui garis hubung, serta memberikan pertanyaan konfirmasi di mana siswa merespons dengan menganggukkan kepala, memberikan tanda jempol (thumbs-up), atau menunjuk pilihan jawaban

pada papan respons. Hal ini diperkuat oleh hasil wawancara dengan guru yang menegaskan bahwa penilaian ketercapaian siswa difokuskan pada ketepatan respons non-verbal dan kinerja praktisnya. Dengan demikian, proses pembelajaran memberikan ruang kepada siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui bentuk komunikasi yang sesuai dengan kemampuan komunikasinya.

Stimulasi Kemampuan Bahasa Non-Lisan Siswa Tunawicara

Berdasarkan hasil observasi, siswa tunawicara menunjukkan beberapa bentuk komunikasi non-lisan selama mengikuti kegiatan pembelajaran. Bentuk respons yang ditemukan meliputi kontak mata yang fokus, ekspresi wajah, gerakan menunjuk media, anggukan dan gelengan kepala, gerakan tangan (isyarat sederhana), serta tindakan mengambil dan memindahkan benda. Respons tersebut muncul ketika guru memberikan instruksi, mengajukan pertanyaan, menunjukkan media, maupun ketika siswa berinteraksi dengan teman sekelas.

Guru memberikan stimulasi terhadap respons tersebut melalui pemberian contoh gerakan langsung, penggunaan gambar dan benda konkret, pengulangan instruksi secara individual dengan kontak mata langsung, serta pengajuan pertanyaan pilihan bergambar. Ketika siswa memberikan respons, guru segera memberikan penguatan positif (positive reinforcement) berupa pujian verbal, tepukan bahu, senyuman, dan acungan jempol, serta mengonfirmasi ulang pemahaman siswa dengan bahasa isyarat sederhana. Sebagaimana disampaikan oleh guru kelas I dalam hasil wawancara:

> "Setiap kali anak memberikan Isyarat atau menunjuk jawaban yang benar, saya langsung beri apresiasi seperti acungan jempol atau tepukan tangan. Penguatan ini sangat penting supaya anak merasa dihargai, percaya diri, dan makin aktif merespons selama pembelajaran berlangsung."

Dengan demikian, komunikasi tidak berhenti ketika siswa tidak memberikan jawaban secara verbal, tetapi dilanjutkan melalui pengamatan terhadap respons yang ditunjukkan siswa.

Pada beberapa aktivitas, siswa tunawicara memberikan respons melalui tindakan yang berhubungan langsung dengan objek pembelajaran. Berdasarkan catatan observasi, saat pembelajaran memasangkan angka dengan jumlah benda, siswa tunawicara tidak menyebutkan angkanya secara lisan, melainkan mengambil lima buah stik es krim secara mandiri lalu meletakkannya tepat di samping kartu bertuliskan angka "5". Respons tersebut menunjukkan bahwa siswa dapat mengikuti alur kegiatan meskipun cara menyampaikan jawabannya berbeda dengan peserta didik yang dapat menggunakan bahasa lisan. Bentuk komunikasi tersebut menjadi bagian yang diamati selama proses pembelajaran.

Interaksi dengan teman sebaya juga menjadi bagian dari stimulasi kemampuan bahasa non-lisan. Siswa tunawicara secara aktif mengikuti aktivitas teman sekelas, meniru gerakan pembelajaran kelompok, membagikan media atau benda, menunjuk gambar bersama, serta tersenyum dan saling bertukar tatapan mata saat menyelesaikan tugas. Guru sengaja mengatur skema kerja berpasangan (peer learning) dengan menempatkan siswa tunawicara bersanding dengan teman sebaya yang memiliki kepedulian tinggi untuk mendampingi dan memfasilitasi interaksi sosial. Temuan tersebut menunjukkan bahwa stimulasi komunikasi tidak hanya terjadi dalam hubungan guru dan siswa, tetapi juga melalui interaksi sosial di dalam kelas.

Respons Siswa, Interaksi Kelas, serta Faktor Pendukung dan Kendala

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran bermakna memberikan kesempatan kepada siswa tunawicara untuk mengikuti aktivitas kelas melalui bentuk respons yang sesuai dengan kemampuannya. Berdasarkan catatan observasi secara konsisten di beberapa pertemuan, siswa tunawicara menunjukkan tingkat fokus yang tinggi saat guru menggunakan

media visual; siswa lebih sering menatap arah guru, aktif menirukan gerakan demonstrasi, menunjuk gambar dengan tepat, serta berpartisipasi penuh saat diminta maju ke depan kelas untuk memindahkan benda konkret. Perubahan atau kecenderungan tersebut dicatat berdasarkan perbandingan aktivitas siswa pada beberapa pertemuan, bukan berdasarkan asumsi peneliti.

Interaksi siswa tunawicara dengan guru menunjukkan bahwa guru melakukan penyesuaian ketika komunikasi verbal tidak dapat digunakan secara optimal. Bentuk penyesuaian yang ditemukan di lapangan meliputi penggunaan bahasa isyarat sederhana, kombinasi gestur tangan, instruksi visual berulang, serta pemberian jeda waktu tunggu (wait time) yang lebih lama agar siswa dapat memproses pesan sebelum merespons. Guru memberikan waktu kepada siswa untuk memberikan respons dan menggunakan cara komunikasi yang dapat dipahami siswa. Sebagaimana dijelaskan oleh guru kelas I dalam hasil wawancara:

> "Kami tidak bisa terburu-buru menagih jawaban. Kuncinya ada pada kesabaran memberikan jeda waktu, kontak mata langsung, serta menggunakan bahasa tubuh atau simbol gambar yang mudah dimengerti siswa."

Hal tersebut menjadi bagian penting dari proses pembelajaran karena respons siswa perlu dipahami berdasarkan konteks aktivitas yang sedang berlangsung.

Interaksi dengan teman sebaya juga menjadi salah satu bagian yang ditemukan selama pembelajaran. Berdasarkan temuan nyata di kelas, siswa tunawicara diterima dengan sangat baik dalam kelompok belajar tanpa mendapat perlakuan diskriminatif. Teman sebaya secara sukarela membantu mengarahkan posisi duduk, membantu mengambilkan media pembelajaran, serta berkomunikasi secara alami melalui gestur tangan, tepukan bahu, dan ekspresi wajah. Keikutsertaan siswa dalam kegiatan bersama menunjukkan kondisi sosial kelas yang menjadi bagian dari pengalaman belajar siswa tunawicara.

Meskipun terdapat upaya adaptasi pembelajaran, penelitian juga menemukan sejumlah kendala. Kendala tersebut meliputi keterbatasan guru dalam menguasai bahasa isyarat formal, kesulitan memahami respons atau keinginan siswa pada momen-momen tertentu, keterbatasan alokasi waktu untuk pembimbingan individual, serta belum adanya Guru Pendamping Khusus (GPK) yang mendampingi di kelas. Di sisi lain, faktor pendukung yang ditemukan meliputi dukungan penuh dari Kepala Madrasah, sikap empati dan penerimaan yang tinggi dari teman sebaya, ketersediaan media konkret dan lingkungan kelas yang ramah anak, serta komunikasi kooperatif yang terjalin baik dengan pihak orang tua/keluarga. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusif dipengaruhi oleh kondisi kelas dan dukungan yang tersedia.

PEMBAHASAN

Perencanaan Pembelajaran Bermakna dalam Kelas Inklusif

Temuan mengenai perencanaan pembelajaran tersebut menunjukkan karakteristik pedagogi inklusif yang berusaha menghindari penggunaan satu pola pembelajaran untuk seluruh peserta didik. Florian & Black-Hawkins, (2021) menjelaskan bahwa pedagogi inklusif tidak semata-mata diarahkan pada pemberian perlakuan khusus kepada peserta didik yang memiliki kebutuhan tambahan, tetapi pada pengembangan praktik pembelajaran yang memperluas kesempatan belajar bagi seluruh peserta didik. Perspektif ini relevan dengan temuan penelitian karena guru kelas I berupaya mempertahankan kegiatan bersama sambil melakukan penyesuaian terhadap kebutuhan komunikasi siswa tunawicara.

Temuan tersebut juga sejalan dengan kajian Liasidou et al., (2026) yang menunjukkan bahwa pedagogi inklusif kontemporer berkaitan dengan diferensiasi, Universal Design,

penggunaan teknologi atau media, interaksi positif guru, serta penciptaan proses pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik dengan kebutuhan pendidikan khusus. Dengan demikian, penggunaan pengalaman konkret, media visual, dan variasi cara memberikan respons dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai bentuk upaya menciptakan akses belajar yang lebih fleksibel.

Perencanaan pembelajaran yang mempertimbangkan bentuk komunikasi siswa juga memiliki hubungan dengan kajian mengenai komunikasi augmentatif dan alternatif. Calculator, (2023) menegaskan bahwa dukungan komunikasi bagi peserta didik dengan hambatan komunikasi perlu diintegrasikan ke dalam kehidupan sekolah sehari-hari sehingga peserta didik memperoleh akses terhadap kurikulum dan kesempatan berpartisipasi dalam pembelajaran. Dengan demikian, komunikasi siswa tunawicara seharusnya tidak ditempatkan sebagai persoalan yang terpisah dari pembelajaran, tetapi menjadi salah satu pertimbangan dalam merancang kegiatan pembelajaran.

Dalam konteks penelitian ini, perencanaan pembelajaran bermakna menjadi penting karena kebermaknaan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh materi yang diberikan, tetapi juga oleh kesempatan siswa untuk menghubungkan materi dengan pengalaman dan memberikan respons menggunakan kemampuan yang dimilikinya. Liasidou et al., (2026) menempatkan proses pembelajaran bermakna dan interaksi positif sebagai bagian penting dari pedagogi inklusif. Oleh karena itu, perencanaan yang memungkinkan siswa tunawicara memahami pengalaman belajar melalui objek konkret, visual, aktivitas, dan interaksi dapat menjadi dasar bagi terciptanya pembelajaran yang lebih inklusif.

Pelaksanaan Pendekatan Meaningful Learning dalam Pembelajaran

Pelaksanaan tersebut sejalan dengan konsep pedagogi inklusif yang menekankan perluasan kesempatan belajar bagi seluruh peserta didik. Florian & Black-Hawkins, (2021) menunjukkan bahwa praktik pedagogi inklusif dapat dikembangkan melalui strategi guru yang memungkinkan seluruh peserta didik berpartisipasi dalam kegiatan kelas tanpa harus selalu membuat pemisahan antara peserta didik yang memiliki kebutuhan tambahan dan peserta didik lainnya. Temuan penelitian di MI Miftahul Ulum Mataram Udik memperlihatkan prinsip tersebut melalui keterlibatan siswa tunawicara dalam aktivitas pembelajaran bersama teman sekelasnya.

Penggunaan objek konkret, visual, demonstrasi, dan pengalaman langsung juga memiliki relevansi dengan penelitian mengenai *meaningful learning* pada pendidikan inklusif. Sebuah penelitian studi kasus mengenai *Meaningful Learning* bagi siswa autistik di sekolah dasar menemukan penggunaan media konkret dan visual, aktivitas berbasis pengalaman, lembar kerja yang disesuaikan, serta dukungan fleksibel sebagai bagian dari penerapan pembelajaran bermakna. Meskipun konteks dan karakteristik peserta didiknya berbeda dengan penelitian ini, temuan tersebut memberikan dukungan bahwa pembelajaran yang menghubungkan materi dengan pengalaman dan representasi konkret dapat menjadi salah satu bentuk adaptasi pembelajaran dalam kelas inklusif.

Dalam konteks komunikasi, Calculator, (2023) menjelaskan bahwa dukungan komunikasi alternatif perlu ditempatkan dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari agar peserta didik dengan hambatan komunikasi dapat mengakses kurikulum dan berpartisipasi dalam kegiatan kelas. Temuan penelitian ini memperlihatkan relevansi prinsip tersebut karena aktivitas pembelajaran tidak sepenuhnya bergantung pada komunikasi verbal siswa tunawicara. Ketika siswa diberikan kesempatan merespons melalui tindakan, gerakan, ekspresi, atau media tertentu, proses pembelajaran menjadi lebih terbuka terhadap bentuk komunikasi yang dimiliki siswa.

Kajian terbaru mengenai integrasi AAC dalam sekolah inklusif juga menunjukkan bahwa persoalan penting bukan hanya keberadaan sistem komunikasi, tetapi bagaimana dukungan komunikasi tersebut benar-benar diintegrasikan ke dalam kegiatan pembelajaran. Alfaro-Urrutia & Pérez-Godoy, (2025) menemukan bahwa literatur mengenai integrasi AAC dalam sekolah berorientasi inklusi masih menunjukkan keterbatasan keterlibatan guru dan pemahaman tentang bagaimana AAC digunakan untuk mendukung proses belajar. Hal tersebut memperkuat pentingnya temuan penelitian ini yang melihat komunikasi siswa sebagai bagian dari praktik pembelajaran, bukan hanya sebagai intervensi komunikasi yang berdiri sendiri.

Stimulasi Kemampuan Bahasa Non-Lisan Siswa Tunawicara

Temuan mengenai penggunaan berbagai bentuk respons non-lisan sesuai dengan pandangan Darrow, (2019) bahwa komunikasi dalam lingkungan kelas tidak hanya berlangsung melalui bahasa verbal. Pesan nonverbal menjadi bagian dari proses pengiriman dan penerimaan informasi, sementara kemampuan untuk mengenali dan menafsirkan sinyal nonverbal dapat memengaruhi pengalaman akademik dan sosial peserta didik. Dalam konteks siswa tunawicara, prinsip tersebut menjadi penting karena keterbatasan produksi bahasa lisan tidak berarti tidak adanya kemampuan untuk berkomunikasi.

Temuan penelitian juga dapat dipahami melalui perspektif komunikasi augmentatif dan alternatif. Calculator, (2023) menekankan bahwa peserta didik dengan hambatan komunikasi membutuhkan dukungan yang memungkinkan mereka mengakses kurikulum dan berpartisipasi dalam aktivitas pembelajaran. Respons berupa gestur, ekspresi, gerakan, menunjuk, atau penggunaan objek dapat berfungsi sebagai saluran komunikasi apabila guru mampu mengenali makna respons tersebut dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk menggunakannya dalam aktivitas kelas.

Kleinert, (2026) melalui systematic review mengenai pengajaran AAC dalam lingkungan pendidikan inklusif menunjukkan pentingnya strategi yang secara sengaja meningkatkan penggunaan komunikasi alternatif oleh peserta didik dengan kebutuhan komunikasi kompleks. Kajian tersebut menunjukkan bahwa intervensi komunikasi dalam lingkungan inklusif perlu ditempatkan dalam aktivitas sekolah yang nyata. Temuan penelitian ini memperlihatkan prinsip yang serupa, yaitu stimulasi komunikasi dilakukan melalui kegiatan pembelajaran yang sedang berlangsung, bukan hanya melalui latihan komunikasi yang terpisah dari kegiatan akademik.

Penelitian Aldabas, (2021) mengenai hambatan dan fasilitator penggunaan AAC dalam pendidikan inklusif juga menunjukkan bahwa implementasi dukungan komunikasi dipengaruhi oleh faktor guru dan konteks pendidikan. Hal ini memberikan perspektif bahwa kemampuan guru dalam mengenali bentuk komunikasi siswa merupakan bagian penting dari keberhasilan stimulasi komunikasi. Dengan demikian, respons non-lisan siswa dalam penelitian ini perlu dipahami bersama dengan strategi guru dalam memberikan stimulus, membaca respons, dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk melanjutkan interaksi.

Respons Siswa, Interaksi Kelas, serta Faktor Pendukung dan Kendala

Respons siswa yang muncul selama pembelajaran mendukung perspektif bahwa inklusi perlu dipahami sebagai keterlibatan aktif peserta didik, bukan sekadar keberadaan fisik di ruang kelas. Calculator, (2023) secara khusus menekankan bahwa inklusi harus memberikan akses dan partisipasi terhadap kurikulum sehingga peserta didik dengan hambatan komunikasi dapat memperoleh pengalaman belajar yang bermakna. Dengan demikian, keterlibatan siswa tunawicara

dalam aktivitas kelas menjadi indikator penting dalam melihat keberhasilan praktik pembelajaran inklusif.

Temuan mengenai pentingnya adaptasi guru juga sejalan dengan S. Liasidou et al., (2025), yang menempatkan guru sebagai agen penting dalam membangun interaksi positif dan proses pembelajaran bermakna bagi peserta didik dengan kebutuhan pendidikan khusus. Kajian tersebut juga menekankan pentingnya diferensiasi dan Universal Design sebagai pendekatan dalam mengakomodasi keberagaman peserta didik. Dalam penelitian ini, penyesuaian cara guru memberikan instruksi dan menerima respons siswa menunjukkan bahwa praktik inklusif berlangsung melalui keputusan pedagogis yang dibuat dalam interaksi sehari-hari.

Faktor pendukung dan kendala yang ditemukan juga dapat dikaitkan dengan penelitian Aldabas, (2021) mengenai penggunaan AAC dalam pendidikan inklusif. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa terdapat faktor yang dapat menjadi penghambat maupun pendukung dalam penggunaan dukungan komunikasi bagi peserta didik dengan disabilitas. Artinya, keberadaan strategi pembelajaran saja belum menjamin optimalnya komunikasi siswa; implementasinya juga bergantung pada pengetahuan guru, sumber daya, dukungan lingkungan, serta kondisi peserta didik.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pendekatan *meaningful learning* dalam kelas inklusif memiliki relevansi dengan kebutuhan siswa tunawicara ketika pembelajaran memberikan kesempatan kepada siswa untuk memahami materi melalui pengalaman, media, aktivitas, dan bentuk komunikasi yang sesuai. Hal tersebut sejalan dengan perkembangan kajian pedagogi inklusif yang menekankan meaningful learning, diferensiasi, Universal Design, interaksi positif, dan dukungan khusus sebagai bagian dari praktik pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman peserta didik. Oleh karena itu, penerapan *meaningful learning* dalam penelitian ini dapat dipahami bukan hanya sebagai pendekatan untuk meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga sebagai ruang pedagogis yang memungkinkan siswa tunawicara berpartisipasi dan mengekspresikan pemahamannya melalui bahasa non-lisan.

SIMPULAN

Pendekatan pembelajaran bermakna (*meaningful learning*) di kelas I MI Miftahul Ulum Mataram Udik diterapkan melalui perencanaan pembelajaran yang mempertimbangkan keberagaman karakteristik peserta didik, pelaksanaan kegiatan yang menghubungkan materi dengan pengalaman konkret dan aktivitas siswa, serta penggunaan media dan bentuk interaksi yang memungkinkan siswa tunawicara mengikuti pembelajaran bersama peserta didik lainnya. Pendekatan tersebut memberikan ruang bagi siswa tunawicara untuk mengekspresikan pemahaman dan kebutuhannya melalui bahasa non-lisan, seperti gestur, ekspresi, gerakan, menunjuk, dan bentuk respons lainnya sesuai dengan kemampuan siswa. Stimulasi bahasa non-lisan berlangsung melalui interaksi guru, penggunaan media pembelajaran, aktivitas konkret, dan interaksi dengan teman sebaya, sementara respons siswa menunjukkan keterlibatan dalam proses pembelajaran meskipun terdapat kendala dalam komunikasi dan keterbatasan tertentu dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Dengan demikian, *meaningful learning* dapat menjadi pendekatan yang mendukung terciptanya pembelajaran inklusif dengan memberikan kesempatan kepada siswa tunawicara untuk berpartisipasi, berinteraksi, dan menunjukkan pemahaman melalui bentuk komunikasi yang sesuai dengan karakteristiknya, tanpa memisahkan siswa tersebut dari lingkungan belajar bersama peserta didik lainnya.

DAFTAR RUJUKAN

Abdillah, H. T., Firdaus, E., Syafe'i, M., Budiyanti, N., & Tantowi, Y. A. (2025). Religious Character-Based Inclusive Education in General Course for Difabel Students at University. *Jurnal Pendidikan Islam*, *11*(1), 189–203. https://doi.org/10.15575/jpi.v11i1.44011

Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1010–1026. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185

Alfaro-Urrutia, J. E., & Pérez-Godoy, P. (2025). Curricular integration of augmentative and alternative communication for students on the autism spectrum in inclusive-oriented schools: A scoping review. *Autism*, *29*(10), 2395–2411. https://doi.org/10.1177/13623613251333834

Aziz, S., & Muzaini, M. C. (2026). Integrasi Nilai-Nilai Karakter dalam Kurikulum PAI Berbasis Deep Learning untuk Siswa Sekolah Dasar. *GHIROH*, *5*(1). https://ghiroh.mgmp-paibintan.net/index.php/ghiroh/article/view/113

Boardman, A. G., & Hovland, J. B. (2024). Student perceptions of project-based learning in inclusive high school language arts. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(10), 2235–2250. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2091170

Broomfield, K., Harrop, D., Jones, G. L., Sage, K., & Judge, S. (2024). A qualitative evidence synthesis of the experiences and perspectives of communicating using augmentative and alternative communication (AAC). *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *19*(5), 1802–1816. https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2105961

Calculator, S. N. (2023). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(1), 93–113. https://doi.org/10.1080/13603110701284656

Cluley, V. (2017). Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, *45*(1), 39–46. https://doi.org/10.1111/bld.12174

Creswell, J. W. (2019). *Research design pendekatan kualitatif, kuantitatif, dan mixed* (Cet. ke-iv). Pustaka Pelajar.

Darrow, D. P. (2019). Focused Ultrasound for Neuromodulation. *Neurotherapeutics*, *16*(1), 88–99. https://doi.org/10.1007/s13311-018-00691-3

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2021). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Dorji, T., Nopsopon, T., Tamang, S. T., & Pongpirul, K. (2021). Human papillomavirus vaccination uptake in low-and middle-income countries: A meta-analysis. *eClinicalMedicine*, *34*. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.100836

Elsahar, Y., Hu, S., Bouazza-Marouf, K., Kerr, D., & Mansor, A. (2019). Augmentative and Alternative Communication (AAC) Advances: A Review of Configurations for Individuals with a Speech Disability. *Sensors*, *19*(8), 1911. https://doi.org/10.3390/s19081911

Farantika, D., Nindiya, D. C., Prawinda, R. A., Setyowati, R. I., & Salsabila, I. N. (2026). Peran Orang Tua Dan Kebijakan Pendidikan Dalam Transisi Anak Ke Sekolah Dasar. *Abata : Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, *6*(1), 239–253. https://doi.org/10.32665/abata.v6i1.6357

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Katz, J., Sokal, L., & Wu, A. (2021). Academic achievement of diverse K-12 students in inclusive three-block model classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(12), 1391–1409. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1613450

Kleinert, S. (2026). Experiments in entrepreneurial finance. In *Field Guide to Entrepreneurial Finance* (pp. 284–308). Edward Elgar Publishing. https://www.elgaronline.com/edcollchap/book/9781035342501/chapter15.xml

Kulle, S. kulle susan. (2025). Improving Mathematics Learning Outcomes On Fraction Material Through Fraction Card Media In Second Grade Students Of Naikoten 2 Elementary School. *Journal of Character and Elementary Education*, *4*(3), 103–110. https://doi.org/10.35508/jocee.v4i3.23536

Liasidou, A., Mavrou, K., & Mouka, M. (2026). An integrative review (IR) of (intersectional) inclusive pedagogies for students with special educational needs and/or disabilities (SEND). *British Journal of Special Education*, *53*(2), 291–300. https://doi.org/10.1111/1467-8578.70095

Liasidou, S., Pericleous, K., & Garanti, Z. (2025). Development of religious tourism: Perceptions of Christian Orthodoxy ecclesiastical communities and leaders. *Tourism Review*, *81*(5), 1437–1458. https://doi.org/10.1108/TR-12-2024-1100

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed). SAGE. https://cir.nii.ac.jp/crid/1970023484843333791

Moudina, T., Niswanto, N., & Ismail, I. (2023). Management of Inclusive Education in MIN 9, Banda Aceh City, Indonesia. *Path of Science*, *9*(5), 3041–3048. https://doi.org/https://doi.org/10.22178/pos.92-14

Muzaini, M. C., Prastowo, A., & Maulana, E. (2024). Effectiveness Of TPACK-Based PjBL Model in Indonesian Language Subjects in Increasing Learning Motivation Of Elementary School Students. *Genderang Asa: Journal of Primary Education*, *5*(2), 1–12. https://doi.org/10.47766/jga.v5i2.3081

Pranyoto, Y. H., & Berangka, D. (2025). Implementation of Inclusive Education in Elementary Schools in Merauke District: An Analysis of Challenges and Solutions. *Jurnal Masalah Pastoral*, *13*(1), 93–114. https://doi.org/10.60011/jumpa.v13i1.190

Safiul Ummah, U. (2024). Driving Factors of Inclusive Education for Primary School in Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *14*(2). https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.10

Sakinah, S. N., Maulana, F. R., & Wardana, D. (2026). Pemetaan Kesulitan Guru dalam Mengembangkan Keterampilan Membaca pada Lintas Fase Kurikulum Merdeka di SDS Islam Darus Syifa. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, Dan Sastra*, *12*(1), 248–266. https://doi.org/10.30605/onoma.v12i1.7726

Subasno, Y., Jumilah, B. S., Desa, M. V., Yulius, M. I., Mariani, Y. K., Goa, L., & Derung, T. N. (2023). The Effectiveness of The Educare Program in Improving Pro-Social Attitudes to Prevent Bullying in Inclusive Schools. *European Journal of Educational Research*, *12*(3), 1377–1391. https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1377

Subban, P., & Mahlo, D. (2025). 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(4), 441–461. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322

Ummah, U. S., Tahar, M. M., & Mohd Yasin, M. H. bin. (2024). Driving Factors of Inclusive Education for Primary School in Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *14*(2). https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.10

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.