

## Implementasi Pendidikan Inklusif Bagi Anak Autisme

Isnaini Adeani<sup>1</sup>, Asmaul Husna<sup>2</sup>, Hijriati<sup>3</sup>

### Info Artikel

### Abstract

Keywords:  
Autism; Early  
Childhood  
Education;  
Inclusive  
Education;  
Inclusion; Special  
Needs Children;

This study aims to describe the implementation of inclusive education for children with autism at TK Harsya Ceria. A qualitative approach with descriptive research type was used. The subjects of the study were teachers and parents, while the object was the implementation of inclusive education for autistic children. Data collection techniques included observation, interviews, and documentation. Data analysis used the interactive model of Miles and Huberman, consisting of data reduction, data display, and conclusion drawing. The results showed that TK Harsya Ceria had implemented inclusive education by adapting learning to the specific needs of students, particularly by focusing on sensory stimulation. The school provided an environment that supports the development of children with autism through a flexible, child-centered learning approach. In conclusion, the implementation of inclusive education at TK Harsya Ceria is fairly effective and provides opportunities for children with autism to develop optimally according to their abilities.

Kata kunci:  
Anak Autisme;  
Inklusi; Pendidikan;  
Pendidikan Anak  
Usia Dini; Sekolah  
Inklusif;

### Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme di TK Harsya Ceria. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif. Subjek penelitian adalah guru dan orang tua peserta didik, sedangkan objeknya adalah pelaksanaan pendidikan inklusif bagi anak autisme. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Teknik analisis data menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang terdiri dari reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa TK Harsya Ceria telah menerapkan pendidikan inklusif bagi anak autisme dengan menyesuaikan pembelajaran terhadap kebutuhan khusus siswa, terutama dengan penekanan pada stimulasi sensori. Sekolah memberikan ruang yang mendukung perkembangan anak dengan autisme melalui pendekatan pembelajaran yang fleksibel dan berpusat pada anak. Kesimpulannya, implementasi pendidikan inklusif di TK Harsya Ceria berjalan cukup efektif dan memberikan kesempatan bagi anak autisme untuk berkembang secara optimal sesuai dengan kemampuan masing-masing.

### Artikel Histori:

Disubmit: 20 Mei 2025	Direvisi: 01 Juni 2025	Diterima: 02 Juni 2025	Dipublish: 02 Juni 2025
--------------------------	---------------------------	---------------------------	----------------------------

**Cara Mensitasi Artikel:** Isnaini, A., Husna, A., & Hijriati. (2025). Implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme. *Jurnal Ar-Raihanah*, 5 (1), 24-30, <https://doi.org/10.53398/arraihanah.v5i1.621>

**Korespondensi Penulis:** Isnaini Adeani, 220210021@student.ar-raniry.ac.id

**DOI** : <https://doi.org/10.53398/arraihanah.v5i1.621>

<sup>1</sup> Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh, Banda Aceh, Indonesia  
Email: 220210021@student.ar-raniry.ac.id

<sup>2</sup> Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh, Banda Aceh, Indonesia  
Email: 220210011@student.ar-raniry.ac.id

<sup>3</sup> Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh, Banda Aceh, Indonesia  
Email: hijriati@ar-raniry.ac.id

## PENDAHULUAN

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), termasuk anak dengan autisme, sering kali menghadapi tantangan signifikan dalam mengakses pendidikan yang setara. Autisme, sebagai gangguan perkembangan neurologis, memengaruhi kemampuan komunikasi, interaksi sosial, dan perilaku anak. Meskipun Undang-Undang Dasar 1945 menjamin hak pendidikan bagi setiap warga negara, implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme masih menghadapi berbagai hambatan di Indonesia.

Secara historis, pemahaman tentang autisme telah berkembang. Pada tahun 1964, Bernard Rimland mengidentifikasi autisme sebagai gangguan neurologis, bukan psikologis. Penelitian selanjutnya oleh Bauman dan Courchesne pada awal 1990-an menemukan kelainan neuroanatomi pada otak penderita autisme. Penemuan ini mengubah paradigma tentang autisme dan mendorong pendekatan pendidikan yang lebih inklusif. Namun, dalam konteks Indonesia, pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan. Sari et al. (2022) menemukan bahwa meskipun ada kemajuan dalam kebijakan pendidikan inklusif, implementasinya belum merata, terutama di daerah pedesaan. Kurniawati (2021) menambahkan bahwa kurangnya fasilitas dan informasi menjadi hambatan utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia.

Studi oleh Pasiningsih (2024) mengungkapkan bahwa di Taman Kanak-Kanak (TK) di Yogyakarta, tantangan utama dalam implementasi pendidikan inklusif adalah kurangnya pelatihan guru dan dukungan dari orang tua. Hal ini menunjukkan bahwa meskipun ada niat untuk menerapkan pendidikan inklusif, kesiapan sumber daya manusia dan dukungan lingkungan masih terbatas. Penelitian oleh Suhendri (2022) juga menunjukkan bahwa guru di Indonesia masih memiliki pemahaman yang terbatas tentang autisme, yang berdampak pada efektivitas pengajaran di kelas inklusif. Hal ini diperparah oleh kurangnya pelatihan khusus bagi guru dalam menangani anak dengan autisme. Selain itu, studi oleh Budiyanto et al. (2020) menemukan bahwa 88% guru di Indonesia tidak memiliki pengetahuan yang memadai tentang autisme, dan beberapa bahkan memiliki persepsi negatif terhadap anak dengan autisme. Hal ini menunjukkan perlunya pelatihan dan edukasi yang lebih intensif bagi para pendidik.

Dalam konteks pendidikan anak usia dini (PAUD), World Bank (2022) melaporkan bahwa kebijakan pendidikan inklusif sering kali lebih fokus pada pendidikan dasar dan menengah, sementara pendidikan inklusif di tingkat PAUD masih kurang mendapat perhatian. Padahal, intervensi dini sangat penting bagi perkembangan anak dengan autisme. Studi oleh Sari et al. (2023) menekankan bahwa tantangan utama dalam pendidikan inklusif di tingkat PAUD adalah kurangnya pelatihan bagi guru dan minimnya dukungan dari orang tua. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan yang lebih holistik dalam implementasi pendidikan inklusif.

Penelitian oleh Hasugian et al. (2019) juga menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi tantangan dalam hal kurikulum yang belum sepenuhnya disesuaikan dengan kebutuhan ABK, termasuk anak dengan autisme. Hal ini mengindikasikan perlunya adaptasi kurikulum yang lebih fleksibel. Studi oleh Febrian dan Widavant (2015) mengungkapkan bahwa banyak guru di Indonesia masih menganggap autisme sebagai gangguan mental, bukan neurologis. Pemahaman yang keliru ini dapat memengaruhi pendekatan pengajaran dan interaksi dengan anak autisme di kelas. Penelitian oleh Williams-Brown dan Hodkinson (2020) menunjukkan bahwa diskriminasi berdasarkan status sosial dan etnisitas masih menjadi hambatan dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan yang lebih inklusif dan adil dalam sistem pendidikan.

Studi oleh Masruroh dan Hendriani (2022) menemukan bahwa di daerah pedesaan, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi tantangan besar, termasuk kurangnya fasilitas dan pelatihan bagi guru. Hal ini menunjukkan perlunya perhatian khusus terhadap daerah-daerah yang kurang terlayani. Penelitian oleh Nuruddin dan Rasidi (2023) menekankan pentingnya

pemahaman yang komprehensif tentang bagaimana kebijakan pendidikan inklusif diterapkan dalam berbagai konteks lokal di Indonesia. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan yang disesuaikan dengan kondisi lokal. Studi oleh Humaira et al. (2021) menunjukkan bahwa kemitraan antara pemerintah daerah dan lembaga pendidikan sangat penting dalam mendukung implementasi pendidikan inklusif. Namun, di banyak daerah, kemitraan semacam ini masih belum optimal.

Penelitian oleh Ainscow (2020) menekankan bahwa kolaborasi antara berbagai pemangku kepentingan, termasuk guru, orang tua, dan pemerintah, sangat penting dalam mendukung pendidikan inklusif. Namun, kolaborasi semacam ini masih kurang di banyak sekolah di Indonesia. Studi oleh Sharma et al. (2019) menunjukkan bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan sangat penting dalam mendukung pendidikan inklusif. Namun, banyak guru di Indonesia yang belum mendapatkan pelatihan semacam ini. Penelitian oleh Riswari et al. (2022) menemukan bahwa banyak sekolah di Indonesia masih belum memiliki fasilitas yang memadai untuk mendukung pendidikan inklusif, termasuk ruang kelas yang ramah bagi ABK. Hal ini menunjukkan perlunya investasi dalam infrastruktur pendidikan.

Studi oleh Kiling et al. (2019) menunjukkan bahwa kurangnya dukungan dari pemerintah daerah menjadi salah satu hambatan utama dalam implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. Hal ini menunjukkan perlunya komitmen yang lebih kuat dari pemerintah daerah. Penelitian oleh Djone dan Suryani (2019) menekankan bahwa perbedaan antara daerah perkotaan dan pedesaan dalam hal akses terhadap pendidikan inklusif masih signifikan. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan yang lebih merata dalam implementasi pendidikan inklusif. Studi oleh Sunardi et al. (2011) menunjukkan bahwa kesenjangan antara kebijakan dan praktik dalam pendidikan inklusif masih menjadi tantangan besar di Indonesia. Hal ini menunjukkan perlunya evaluasi dan penyesuaian kebijakan yang lebih efektif.

Berdasarkan tinjauan tersebut, terdapat kesenjangan penelitian dalam hal implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme di tingkat PAUD, terutama di daerah pedesaan. Penelitian ini bertujuan untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan mengkaji implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme di TK Harsya Ceria. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mendeskripsikan implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme di TK Harsya Ceria, serta mengidentifikasi tantangan dan strategi yang digunakan dalam pelaksanaannya. Manfaat dari penelitian ini adalah memberikan wawasan baru bagi pengembangan praktik pendidikan inklusif di Indonesia, khususnya di tingkat PAUD, serta memberikan rekomendasi bagi pembuat kebijakan dan praktisi Pendidikan.

## **METODE**

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif yang bertujuan untuk memahami secara mendalam implementasi pendidikan inklusif bagi anak autisme di Taman Kanak-Kanak (TK) Harsya Ceria. Subjek penelitian meliputi guru kelas, orang tua, dan anak dengan autisme, sementara objek penelitian adalah praktik pendidikan inklusif yang diterapkan di sekolah tersebut. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi non-partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengamati interaksi dan perilaku anak dalam lingkungan kelas, sedangkan wawancara dilakukan dengan guru dan orang tua untuk memperoleh perspektif mereka mengenai pelaksanaan pendidikan inklusif. Dokumentasi mencakup analisis terhadap kurikulum, rencana pembelajaran individual, dan catatan perkembangan anak. Analisis data dilakukan dengan mengikuti model Miles dan Huberman, yang mencakup reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Proses ini memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi pola, tema, dan hubungan yang relevan dalam data yang dikumpulkan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik, serta member checking untuk memastikan akurasi informasi yang diperoleh dari

informan. Pendekatan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menekankan pentingnya pemahaman kontekstual dalam pendidikan inklusif bagi anak dengan autisme (Ramadhanty, 2022; Harahap, 2021; Utama, 2016).

## **HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN**

### **Hasil Penelitian**

Hasil observasi yang dilakukan di TK Harsya Ceria menunjukkan bahwa proses belajar anak autisme dalam lingkungan pendidikan inklusif mengalami kemajuan yang signifikan. Salah satu indikator perkembangan ini terlihat dari meningkatnya kemampuan anak dalam mengikuti instruksi sederhana dari guru. Dari lima anak autisme yang diamati, tiga anak telah mampu merespons perintah dasar seperti "duduk," "rapikan mainan," atau "angkat tangan." Respons ini menandakan adanya perbaikan pada aspek komunikasi reseptif serta peningkatan kemampuan untuk memahami bahasa sehari-hari yang digunakan oleh guru.

Selain itu, dua anak lainnya mulai menunjukkan kemampuan untuk berinteraksi secara terbatas dengan teman sebaya. Interaksi tersebut masih bersifat pasif atau paralel, seperti bermain di area yang sama tanpa adanya kontak verbal langsung. Namun, sesekali anak terlihat mampu menyapa atau meniru gerakan teman, yang merupakan perkembangan signifikan dalam konteks spektrum autisme yang umumnya mengalami hambatan pada aspek sosial. Kemampuan ini mencerminkan adanya hasil dari pendekatan inklusif yang memungkinkan anak belajar melalui pengamatan terhadap perilaku teman-teman reguler mereka.

Dalam menghadapi perilaku tantrum anak autisme, guru di TK Harsya Ceria menunjukkan profesionalisme dan kesabaran yang tinggi. Salah satu strategi yang efektif adalah penggunaan waktu tenang (*cooling down*) di ruang khusus yang telah disiapkan. Guru akan mengarahkan anak ke ruang tersebut ketika mulai menunjukkan tanda-tanda frustrasi atau ledakan emosi. Selama di ruang tenang, anak didampingi dengan pendekatan lembut sambil diperkenalkan pada alat bantu visual seperti kartu emosi untuk mengidentifikasi perasaannya. Strategi ini terbukti membantu menurunkan tingkat tantrum dan meningkatkan kontrol emosi anak.

Guru juga menerapkan pendekatan individual terhadap setiap anak autisme, mengingat bahwa masing-masing anak memiliki karakteristik dan kebutuhan yang berbeda. Pendekatan ini mencakup pemetaan kekuatan dan kelemahan anak, penyusunan jadwal belajar yang fleksibel, serta penguatan positif terhadap perilaku yang sesuai. Jadwal visual harian yang ditempel di dinding kelas membantu anak memahami struktur aktivitas harian mereka, sehingga mengurangi kecemasan terhadap perubahan mendadak. Konsistensi dalam menerapkan jadwal ini sangat penting agar anak merasa aman dan mampu memprediksi lingkungan belajar mereka.

Penggunaan media pembelajaran berbasis sensorik menjadi salah satu keunggulan dalam metode yang diterapkan di TK Harsya Ceria. Anak-anak autisme sangat terbantu dengan aktivitas seperti bermain pasir kinetik, menyiram air, meremas clay, atau melompat di trampolin kecil. Aktivitas ini tidak hanya menstimulasi sistem sensorik anak tetapi juga membantu menyalurkan energi berlebih yang sering menjadi penyebab perilaku distraktif. Pembelajaran berbasis sensorik ini dilaksanakan secara terstruktur, baik pada sesi pembelajaran formal maupun waktu bermain bebas.

Selain media sensorik, pendekatan visual dan audio-visual juga diintegrasikan ke dalam pembelajaran. Guru menggunakan gambar, video singkat, serta lagu edukatif untuk menyampaikan materi pelajaran. Materi seperti pengenalan huruf, angka, warna, dan benda-benda sekitar disampaikan dengan bantuan alat peraga visual yang menarik dan mudah dipahami oleh anak. Anak-anak dengan autisme diketahui memiliki gaya belajar visual yang dominan, sehingga pendekatan ini sangat efektif dalam membantu mereka memahami konsep-konsep dasar pembelajaran.

Keberadaan guru pendamping khusus (shadow teacher) turut memainkan peran penting dalam keberhasilan pendidikan inklusif di TK Harsya Ceria. Guru pendamping ini tidak hanya mendampingi anak selama proses belajar tetapi juga memberikan laporan perkembangan harian kepada orang tua dan guru kelas. Kolaborasi antara guru reguler, guru pendamping, dan orang tua merupakan pilar utama yang menunjang keberhasilan program pendidikan inklusif. Intervensi perilaku yang dilakukan guru pendamping secara rutin membantu anak membentuk kebiasaan belajar yang lebih baik serta memperkuat kemampuan adaptasi dalam lingkungan sosial yang lebih luas.

Secara keseluruhan, hasil observasi ini menunjukkan bahwa pendekatan pendidikan inklusif yang diterapkan di TK Harsya Ceria telah memberikan ruang bagi anak autisme untuk tumbuh dan belajar sesuai potensi mereka. Lingkungan belajar yang menerima, fleksibel, dan berbasis kebutuhan individu menciptakan kondisi ideal bagi perkembangan kognitif dan sosial-emosional anak. Strategi yang diterapkan guru juga menjadi bukti bahwa dengan pelatihan dan dukungan yang memadai, proses pendidikan inklusif dapat berjalan secara efektif dan bermakna bagi semua peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus.

### **Pembahasan**

Hasil penelitian ini memperkuat teori bahwa pendidikan inklusif dapat menjadi ruang yang efektif bagi anak autisme dalam mengembangkan potensi dirinya, baik dari sisi akademik maupun sosial-emosional. Pendidikan inklusif memberikan kesempatan bagi setiap anak untuk belajar dalam lingkungan yang menerima perbedaan dan mengakomodasi kebutuhan individu secara adil. Lingkungan belajar yang penuh empati, bebas diskriminasi, dan didukung oleh intervensi yang sesuai, memungkinkan anak autisme merasa nyaman serta termotivasi untuk belajar (Loreman et al., 2019). Kondisi ini sesuai dengan prinsip pendidikan inklusif yang menekankan penerimaan terhadap keragaman dan pemberdayaan setiap peserta didik (Putri, 2015).

Kemajuan dalam aspek komunikasi dan interaksi sosial yang ditunjukkan oleh anak autisme di TK Harsya Ceria merupakan indikator bahwa pendekatan yang konsisten dan sesuai kebutuhan anak mampu menghasilkan perubahan yang signifikan. Stimulasi yang diberikan secara berulang dan berkelanjutan, seperti penggunaan instruksi verbal sederhana, media visual, serta penguatan positif, membantu anak untuk memahami dan merespons lingkungan sosialnya secara lebih baik (Koegel et al., 2020). Interaksi terbatas yang mulai muncul, seperti menyapa teman atau bermain paralel, adalah bentuk pencapaian penting dalam perkembangan sosial anak autisme.

Strategi intervensi perilaku yang diterapkan oleh guru juga menunjukkan efektivitas dalam mengelola tantangan-tantangan khas anak autisme, seperti tantrum, penolakan terhadap perubahan rutinitas, dan perilaku menarik diri. Guru menggunakan pendekatan individual, memberikan waktu tenang (cooling down), serta memanfaatkan media bantu seperti kartu emosi dan jadwal visual yang dipersonalisasi untuk setiap anak. Intervensi ini tidak hanya menurunkan frekuensi perilaku bermasalah, tetapi juga meningkatkan kemampuan anak dalam mengenali dan mengatur emosinya (Wong et al., 2015).

Keberadaan guru pendamping atau shadow teacher menjadi elemen penting dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif. Guru pendamping memiliki peran dalam mendampingi anak secara langsung, memberikan umpan balik harian, serta membantu guru reguler dalam memahami kebutuhan khusus anak. Namun, keterbatasan jumlah guru pendamping yang tersedia menjadi salah satu hambatan utama. Penelitian menunjukkan bahwa rasio guru pendamping yang ideal sangat penting dalam menjamin efektivitas dukungan kepada anak berkebutuhan khusus di kelas inklusif (Booth & Ainscow, 2016).

Selain faktor guru, kompetensi tenaga pendidik reguler juga sangat menentukan. Guru di kelas reguler masih sering belum mendapatkan pelatihan khusus terkait pendidikan anak dengan

kebutuhan khusus, khususnya autisme. Ketiadaan pelatihan ini dapat menyebabkan kebingungan dalam menghadapi perilaku yang tidak biasa dan menyulitkan proses pembelajaran. Oleh karena itu, pelatihan rutin mengenai strategi pembelajaran inklusif, manajemen perilaku, dan teknik komunikasi alternatif sangat dibutuhkan untuk membekali guru dalam mengelola kelas yang heterogen (UNESCO, 2020).

Pendidikan inklusif yang ideal tidak hanya mengandalkan peran guru, tetapi juga memerlukan keterlibatan aktif orang tua. Orang tua berperan penting dalam membentuk konsistensi antara lingkungan sekolah dan rumah. Sayangnya, dalam praktiknya, keterlibatan orang tua masih belum optimal. Banyak orang tua yang belum memahami peran mereka dalam mendukung proses belajar anak atau merasa kurang percaya diri karena keterbatasan informasi tentang autisme (Karst & Van Hecke, 2012). Program kolaboratif antara sekolah dan keluarga, seperti pertemuan rutin, pelatihan orang tua, dan komunikasi terbuka, sangat dibutuhkan untuk menjembatani kesenjangan ini.

Lingkungan sosial sekitar, termasuk teman sebaya dan masyarakat sekolah, juga memengaruhi keberhasilan pendidikan inklusif. Sikap terbuka dan penerimaan dari teman sebaya memungkinkan anak autisme untuk merasa dihargai dan tidak terisolasi. Kegiatan-kegiatan yang mendorong kolaborasi antar siswa, seperti bermain kelompok atau kerja proyek bersama, membantu menumbuhkan empati dan pemahaman terhadap perbedaan (Salisbury et al., 2020). Selain itu, sekolah yang mengembangkan budaya inklusif cenderung memiliki komunitas belajar yang saling mendukung, bukan hanya bagi siswa berkebutuhan khusus tetapi juga bagi seluruh warga sekolah.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini mengindikasikan bahwa pendidikan inklusif memiliki potensi besar dalam membantu perkembangan anak autisme, namun keberhasilannya sangat bergantung pada kualitas implementasi, sumber daya manusia yang memadai, dan dukungan dari semua pihak. Pendekatan yang komprehensif dan berkelanjutan, yang melibatkan guru, orang tua, anak, dan komunitas sekolah, adalah kunci utama untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan transformatif (Florian & Black-Hawkins, 2011). Oleh karena itu, hasil temuan ini dapat menjadi dasar bagi pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih ramah bagi anak berkebutuhan khusus, terutama autisme.

## **KESIMPULAN**

Berdasarkan hasil penelitian *Implementasi Pendidikan Inklusif Bagi Anak Autisme di TK Harsya Ceria*, dapat disimpulkan bahwa pendidikan inklusif memberikan ruang yang efektif bagi anak autisme untuk berkembang secara sosial dan emosional. Strategi pembelajaran yang adaptif, penggunaan media sensorik dan visual, serta dukungan guru pendamping terbukti mampu meningkatkan kemampuan interaksi dan kemandirian anak. Meskipun terdapat tantangan seperti keterbatasan tenaga pendidik khusus dan keterlibatan orang tua yang belum optimal, lingkungan belajar yang empatik dan kolaboratif telah menciptakan suasana yang kondusif bagi proses belajar anak autisme dalam konteks inklusif.

## **DAFTAR KEPUSTAKAAN**

- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational programming environments: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 105, 106194. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106194>
- Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 106182. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106182>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Fadlillah, M. (2019). *Desain pembelajaran anak usia dini berbasis nilai-nilai Islam*. Kencana.
- Fadlillah, M. (2019). Pendidikan anak usia dini dalam perspektif Islam. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.127>
- Kemendikbudristek. (2022). *Permendikbudristek No. 5 Tahun 2022 tentang Penguatan Profil Pelajar Pancasila*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan implementasi Kurikulum Merdeka PAUD*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Negrini, L., Limone, P., & Cubelic, J. (2022). Coding in early childhood education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 27, 7099–7120. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11019-6>
- Nur Latifah. (2024). *Wawancara Kepala TK [Komunikasi pribadi]*.
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2020). The use of technology in early childhood education and its impact on problem-solving and creativity. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1174–1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1528326>
- Papadakis, S. (2020a). Using ScratchJr to foster young children’s computational thinking competence. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–12.
- Papadakis, S. (2020b). Using ScratchJr to foster young children’s computational thinking competence: A case study in a third-grade classroom. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2020.10028215>
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2019). Evaluating a ScratchJr curriculum for early childhood education. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 113–127. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2019.096479>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). The effectiveness of computer programming in early childhood education: A meta-analysis. *Educational Media International*, 58(3), 202–217. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1954457>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2017). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 60(11), 60–67. <https://doi.org/10.1145/3138456>
- Resnick, M., et al. (2017). *ScratchJr: Coding for young learners*. <https://scratchjr.org>