# Preliminary Study:The Role Of Shadow Teachers in Facilitating Inclusive Education For Children with Special Needs in Public Kindergarten

Ramah Angelica Pakpahan*, Alif Sukma Muclisin, Pramono

Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia
*Penulis korespondensi, email: ramah.angelica.2301536@students.um.ac.id

https://doi.org/10.17977/2549-7774.006775

**Riwayat artikel**
Dikirim: 19 Juni 2026
Direvisi: 01 Juli 2026
Diterima: 27 Juli 2026
Diterbitkan: 17 Agustus 2026

**Kata kunci**
Guru Pendamping Khusus
Pendidikan Inklusif
Anak Berkebutuhan Khusus
Taman Kanak-Kanak
Pendampingan

**Abstrak**
Guru pendamping khusus *(shadow teacher)* memiliki peran penting dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif, khususnya bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) pada jenjang pendidikan anak usia dini seperti taman kanak-kanak. Namun, praktik pendampingan di lapangan sering terhambat oleh kurangnya pelatihan terstruktur, ketidakjelasan uraian tugas formal, serta risiko meningkatnya ketergantungan anak apabila pendampingan tidak berorientasi pada kemandirian. Penelitian ini bertujuan menganalisis peran guru pendamping khusus secara mendalam melalui pendekatan yang beralih dari kajian deskriptif umum menuju analisis integratif, penilaian empiris lintas ranah, dan pengembangan model pendampingan fungsional bagi anak usia dini. Mengingat sebagian besar literatur sebelumnya berfokus pada jenjang sekolah dasar dan studi empiris pada jenjang TK masih terbatas, penelitian ini menawarkan gambaran menyeluruh mengenai kolaborasi antara guru kelas dan guru pendamping, efikasi diri pendamping, serta dampaknya terhadap perkembangan akademik, sosial, dan emosional ABK. Hasil penelitian diharapkan memberikan kontribusi teoretis dan praktis bagi perumusan standar kompetensi serta kejelasan peran guru pendamping demi mewujudkan sistem pendidikan inklusif yang efektif dan berkelanjutan.

## 1. Pendahuluan

Secara global, keberadaan guru pendamping khusus (*shadow teacher*) semakin berkembang sebagai komponen pendukung penting dalam sistem pendidikan inklusif. Dalam konteks internasional, praktik ini terbagi menjadi dua konsep utama, yakni pendamping individual bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) di kelas inklusif (El-Rashidy, 2023) dan tutor tambahan berbayar dalam praktik*shadow education*(Duong, 2021). Seiring waktu, kedua konsep tersebut mengalami peningkatan peran di berbagai negara, dengan status hukum dan sebutan profesi yang beragam. Sebagai tenaga pendukung profesional (*paraprofessional*), guru pendamping bertugas membantu penyesuaian kurikulum dan memberikan bantuan dalam mengerjakan tugas di kelas reguler (Rob Webster, 2021). Melalui kemitraan yang sinergis antara guru pendamping dan guru kelas utama, ABK diharapkan memperoleh pengalaman belajar yang terintegrasi dan selaras dengan peserta didik lainnya.

Di Indonesia, guru pendamping khusus memegang peran penting dalam mendukung kurikulum inklusif serta pengembangan karakter ABK di sekolah penyelenggara pendidikan inklusif (Astutik, 2026). Peran ini semakin penting karena sebagian guru kelas reguler masih mengalami kesulitan mendampingi ABK yang memerlukan waktu dan perhatian lebih banyak dibandingkan anak lainnya. Meskipun berkontribusi besar, praktik pendampingan di Indonesia dan berbagai negara berkembang masih menghadapi hambatan klasik, seperti kurangnya pelatihan terstruktur dan ketidakjelasan uraian tugas formal (Moore et al., 2026). Guru pendamping juga kerap direkrut dan ditugaskan langsung oleh orang tua, sehingga dapat muncul perbedaan persepsi antara orientasi kurikulum sekolah dan fokus pendampingan individual yang diinginkan orang tua di kelas (Zhang et al., 2024).

Secara teoretis dan praktis, efektivitas peran guru pendamping dinilai dari sejauh mana proses belajar anak berkembang dengan baik, bantuan yang diberikan kepada guru kelas dalam memfasilitasi ABK (H. Liani et al., 2021), serta dukungan terhadap aspek akademik, sosial, dan komunikasi, termasuk pengelolaan perilaku dan emosi anak. Namun, keragaman peran tersebut memiliki dua sisi, yakni dampak positif dan negatif. Dampak positifnya meliputi peningkatan hasil belajar ABK, sedangkan dampak negatif yang mungkin muncul mencakup pengambilan keputusan yang kurang baik, relasi sosial yang kurang optimal dengan teman sebaya, serta meningkatnya ketergantungan kepada pendamping (Nusaibatush et al., 2025). Oleh karena itu, pendampingan

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

yang efektif membutuhkan pembagian peran yang jelas, efikasi diri pendamping yang memadai, dan kolaborasi seimbang antara guru kelas dan pendamping. Fungsi utamanya adalah mengarahkan anak menuju kemandirian, bukan sekadar memberikan bantuan.

Taman kanak-kanak (TK) reguler memiliki hubungan erat dengan TK inklusif karena menjadi wadah transisi kebijakan untuk memastikan ABK dapat belajar bersama teman sebaya di kelas reguler (Danniels, 2022). Penerapan prinsip inklusi menuntut TK reguler untuk menyesuaikan pendekatan bermain agar melibatkan seluruh anak tanpa diskriminasi (Daniels, 2022), serta menyediakan dukungan sosial dalam kegiatan bermain (Soraya, 2023). Hubungan antara TK reguler dan TK inklusif pada dasarnya merupakan jembatan reformasi sistem pendidikan untuk menjamin hak belajar semua anak sejak dini. Kesinambungan tersebut tercermin pada pengembangan TK reguler menjadi TK yang menerapkan diferensiasi pedagogis, akomodasi lingkungan, dan kemitraan kolaboratif.

Sebagian besar penelitian terdahulu mengenai pendidikan inklusif dan dukungan tenaga pendamping profesional (*paraprofessional*) berfokus pada jenjang sekolah dasar atau menengah, atau terlalu menekankan perspektif guru kelas reguler (Aristya, 2024). Kajian yang secara khusus menelaah guru pendamping di TK inklusif masih sangat terbatas. Kekurangan bukti empiris ini penting diperhatikan karena masa TK merupakan fondasi awal ketika ABK menjalani transisi, sosialisasi, dan adaptasi terhadap lingkungan belajar terstruktur (Danniels, 2022). Penelitian mengenai peran guru pendamping bagi ABK di TK Pembina 1 Kota Malang diarahkan untuk bergeser dari kajian deskriptif umum menuju analisis integratif, penilaian empiris lintas ranah, serta perumusan model pendampingan fungsional bagi anak usia dini (Hamidah Masri, 2026). Mayoritas literatur pendidikan inklusif sebelumnya menyoroti jenjang sekolah dasar atau persepsi guru kelas, sedangkan peran guru pendamping jarang ditelaah secara empiris dan mendalam (Aristya, 2024). Pada jenjang TK, peran ini sangat penting karena berkaitan langsung dengan tahap awal adaptasi ABK di lingkungan belajar. Guru pendamping sering bekerja di balik layar tanpa kejelasan profil literasi inklusif, standardisasi kompetensi, dan batas tugas. Penelitian sebelumnya juga banyak menggunakan pendekatan kualitatif naratif yang terbatas pada pencatatan rutinitas harian atau kendala administratif.

## 2. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengeksplorasi dan memahami fenomena kompleks terkait pendidikan inklusif di lapangan (Creswell, 2016). Pendekatan kualitatif dipilih karena tujuan penelitian memerlukan pengkajian yang menyeluruh, faktual, dan tanpa manipulasi terhadap pelaksanaan nyata peran guru pendamping, strategi adaptasi sosial, dan kerangka kolaborasi dalam lingkungan inklusif. Studi kasus dipahami sebagai eksplorasi mendalam terhadap suatu sistem yang dibatasi dalam kurun waktu tertentu melalui pengumpulan data terperinci dari berbagai sumber informasi pada konteks tertentu (Creswell, 2015). Desain ini dipandang sesuai untuk menjawab pertanyaan penelitian 'bagaimana' dan 'mengapa' mengenai strategi pendampingan pembelajaran, hambatan operasional, serta interaksi berbagai pemangku kepentingan dalam pendidikan anak usia dini inklusif. Populasi sasaran sumber data penelitian mencakup situasi sosial dan pemangku kepentingan aktif di lokasi penelitian yang berjumlah empat individu. Kelompok tersebut meliputi guru pendamping, guru kelas, orang tua, praktisi guru pendamping, dan ABK. Karena menggunakan studi kasus kualitatif, pengambilan sampel tidak ditujukan untuk generalisasi statistik atau keterwakilan acak. Sebaliknya, digunakan teknik *purposive sampling*yang dikombinasikan dengan*snowball sampling*(Creswell, 2015). Perekrutan dimulai melalui informan kunci, khususnya guru pendamping utama dan koordinator pendidikan inklusif, yang memiliki pengetahuan mendalam mengenai fenomena penelitian.

Melalui mekanisme *snowball*, informan kunci merekomendasikan partisipan lain yang relevan, termasuk guru kelas reguler yang mengajar ABK, guru pendamping lainnya, dan orang tua. Pengambilan sampel dihentikan berdasarkan kejenuhan data, yakni ketika tidak lagi ditemukan informasi, kode, atau pola baru terkait tugas operasional dan strategi pendampingan guru pendamping.

Partisipan penelitian terdiri atas informan kunci yang terlibat langsung dalam ekosistem pendidikan inklusif di lokasi penelitian. Berdasarkan prosedur *snowball sampling*, sampel kualitatif mencakup guru pendamping khusus, yakni tenaga pendukung yang secara langsung melakukan mediasi pembelajaran individual, modifikasi kurikulum, serta regulasi perilaku ABK; guru kelas reguler, yakni pendidik yang mengelola kelas umum dan berkolaborasi dengan guru pendamping untuk menjaga iklim kelas dan mengakomodasi pembelajaran inklusif; pimpinan sekolah, yakni kepala sekolah yang mengawasi kebijakan pendidikan inklusif dan kerangka kelembagaan; serta orang tua, yakni wali peserta didik yang berinteraksi aktif dalam ekosistem pendidikan dan memberikan perspektif mengenai sasaran intervensi individual.

Dalam penelitian kualitatif, peneliti merupakan instrumen utama (*researcher as the key instrument*) yang bertanggung jawab secara langsung atas perencanaan, pelaksanaan, pengumpulan, analisis, dan pelaporan seluruh temuan lapangan (Creswell, 2016). Untuk memastikan ketepatan metodologis dan mendukung kredibilitas data, digunakan sejumlah perangkat operasional pengumpulan data. Pedoman observasi berupa panduan terstruktur dan catatan lapangan berisi kriteria pengamatan tindakan konkret, modifikasi

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

pembelajaran oleh guru pendamping, proses regulasi emosi ABK, pola komunikasi antarteman sebaya, dan kolaborasi langsung antara guru pendamping dan guru kelas. Pedoman wawancara mendalam berupa protokol semiterstruktur dengan pertanyaan terbuka untuk memandu wawancara secara fleksibel tetapi sistematis bersama guru pendamping, guru kelas, kepala sekolah, dan orang tua. Pertanyaan meliputi strategi pendampingan, hambatan nyata di lapangan, Program Pembelajaran Individual (PPI), dan metode evaluasi perkembangan.

Pengumpulan data dilaksanakan melalui observasi terstruktur dan wawancara tatap muka tidak terstruktur pada Oktober 2026 untuk menggali pemaknaan informan. Wawancara dilakukan dalam bahasa Indonesia. Pada tahap awal, peneliti mengajukan pertanyaan terbuka yang berkembang berdasarkan jawaban informan, lalu menyusunnya menjadi pedoman tertulis berisi pertanyaan utama dan satu pertanyaan penutup. Pedoman mencakup dua fokus penelitian, yaitu pemahaman mengenai peran guru pendamping, strategi yang diterapkan untuk memfasilitasi adaptasi sosial ABK, serta tindakan pendampingan yang dilakukan guru pendamping.

Pertanyaan wawancara disesuaikan dengan kedua fokus penelitian untuk memperoleh penjelasan tentang pengalaman dan pandangan informan. Beberapa pertanyaan yang diajukan adalah 'Apa yang Bapak/Ibu ketahui mengenai peran guru pendamping?' dan 'Bagaimana strategi guru pendamping dalam memfasilitasi adaptasi sosial ABK?' Pertanyaan pendalaman disesuaikan dengan informasi yang disampaikan informan. Sebelum wawancara dilaksanakan, peneliti memberikan penjelasan mengenai tujuan penelitian, pemanfaatan informasi yang diperoleh, serta kerahasiaan identitas informan.

# 3. Hasil dan Pembahasan

## 3.1. Hasil

Analisis wawancara dengan tiga informan menghasilkan dua pola utama yang berkaitan dengan pemahaman peran guru pendamping, pentingnya peran guru pendamping bagi ABK, dan gambaran strategi yang digunakan untuk memfasilitasi adaptasi sosial ABK. Informan terdiri atas empat orang yang berperan sebagai pengasuh utama yang menjaga atau mendampingi anak. Kehadiran mereka mencakup pendampingan langsung dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Seluruh kemajuan perkembangan ABK dicatat.

Uraian ini didasarkan pada pengalaman guru pendamping dalam menangani ABK atau hasil 149 dalam menjaga dan membantu anak menjalankan kegiatan di kelas.

### 3.1.1. Pemahaman tentang Peran Guru Pendamping Khusus

Seluruh informan mengenali peran guru pendamping sebagai pendamping individual ABK di kelas reguler (*shadow teacher/teaching assistant*) dan pengajar dalam sistem bimbingan belajar tambahan (*shadow education*). Pendampingan tersebut diberikan di sekolah dan di rumah apabila disertai orang tua. Kehadirannya bertujuan memfasilitasi adaptasi akademik, pengelolaan perilaku, dan penyesuaian sosial peserta didik (Aiyuda et al., 2025). Guru pendamping memiliki keahlian khusus untuk bekerja sama dengan guru kelas dalam mengelola kebutuhan siswa, terutama melalui kolaborasi dan mediasi pembelajaran (Hijriyani et al., 2021). Pengalaman informan menunjukkan bahwa peran guru pendamping memiliki tujuan yang jelas dan dapat meningkatkan kemandirian anak dengan mendukung pembelajaran secara langsung agar ABK berpartisipasi aktif dan setara bersama teman sebaya di kelas reguler. Orang tua memandang guru pendamping sebagai penopang utama yang membantu anak beradaptasi di sekolah reguler, baik secara akademik maupun emosional.

Pengalaman guru pendamping menunjukkan bahwa perannya memiliki fungsi yang baik bagi ABK. Menurut praktisi guru pendamping, guru pendamping memegang fungsi strategis untuk memodifikasi bahan ajar dan menyederhanakan instruksi yang rumit agar sesuai dengan kapasitas kognitif serta kecepatan belajar ABK. Kedua pernyataan tersebut menunjukkan pentingnya peran, fungsi, dan tujuan guru pendamping bagi ABK.

## 3.2. Pembahasan

Temuan Hijriyani et al. (2021), Liani et al. (2021), serta Nisa, Zain, dan Rahmah (2024) secara konsisten menegaskan bahwa peran guru pendamping tidak sebatas kehadiran fisik di kelas. Mereka menjadi perancang adaptasi kurikulum, yakni menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI), memetakan profil anak, dan mengakomodasi kebutuhan belajar khusus. Hal ini diperkuat oleh Aristya et al. (2024), yang menguraikan cakupan praktik menyeluruh mulai dari asesmen dan modifikasi bahan pembelajaran hingga koordinasi dengan orang tua dan guru kelas. Pada anak usia dini, peran ini sangat penting karena fondasi kemandirian dan keterampilan dasar dibangun pada tahap perkembangan tersebut. Sebagaimana dikemukakan Lathifah dan Pamungkas (2026), dukungan tidak hanya mencakup bidang akademik, tetapi juga pelatihan perawatan diri dasar (*Activities of Daily Living*/ADL), pengelolaan konsentrasi, dan integrasi sosial.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Meskipun efektivitasnya diakui secara luas, aspek struktural dan profesional dari peran guru pendamping menghadirkan tantangan besar. Survei berskala besar oleh Sulaj dan Cani (2026) mengungkap sebuah paradoks: sebanyak 89,7 persen guru pendamping menganggap perannya sangat penting, tetapi 92,2 persen secara tegas menyatakan perlunya pelatihan terstruktur dalam pengelolaan perilaku. Temuan tersebut sejalan dengan Hanur et al. (2025), yang menekankan pentingnya pelatihan profesional, mulai dari proses identifikasi awal hingga analisis hambatan belajar, sebelum seseorang menjalankan peran pendamping. Selain itu, studi observasional seperti Vogt et al. (2021) menunjukkan catatan kritis bahwa guru pendamping terkadang terjebak pada pola penyampaian pengetahuan secara pasif, alih-alih memberikan *scaffolding*yang dibutuhkan untuk membangun kemandirian anak. Jika tidak diantisipasi, pendampingan yang terlalu intensif berisiko menimbulkan ketergantungan atau membatasi interaksi alami anak dengan guru utama dan teman sebaya di kelas inklusif.

## 3.3. Implikasi

Implikasi praktis bagi lembaga PAUD dan pendidik adalah perlunya penguatan kompetensi pengelolaan perilaku. Mengingat tingginya kebutuhan guru pendamping akan pelatihan terstruktur sebagaimana ditemukan Sulaj dan Cani (2026), lembaga pendidikan dan penyedia pelatihan perlu merancang program pengembangan profesional yang berfokus pada pengelolaan perilaku ABK serta penerapan strategi *scaffolding*yang tepat. Standardisasi PPI juga penting, karena peran guru pendamping dalam menyusun asesmen dan PPI (Liani et al., 2021; Aristya et al., 2024) mengisyaratkan perlunya pedoman operasional yang jelas di tingkat sekolah agar kolaborasi guru kelas utama, guru pendamping, dan orang tua berjalan sinergis dan terukur. Untuk mengurangi ketergantungan anak, catatan kritis studi interaksi (Vogt et al., 2021) menunjukkan bahwa pelatihan guru pendamping perlu menekankan kemandirian fungsional (*Activities of Daily Living*/ADL) agar dukungan yang diberikan secara bertahap mendorong anak berinteraksi mandiri dengan guru utama dan teman sebaya. Secara teoretis, penelitian ini memperluas literatur pendidikan inklusif dengan mengalihkan fokus dari deskripsi kualitatif tentang peran pendamping (Hijriyani et al., 2021) ke pentingnya pengukuran luaran perkembangan anak secara multidimensional, termasuk aspek kognitif, sensori, motorik, dan sosial (Guo et al., 2026).

## 3.4. Keterbatasan

Interaksi antara guru pendamping, guru kelas, dan orang tua sangat dipengaruhi faktor mikro, seperti rasio jumlah siswa dalam kelas, tingkat keparahan disabilitas ABK, dan dukungan kelembagaan dari kepala TK. Keterbatasan penelitian ini adalah belum adanya pengendalian terhadap variabel situasional tersebut sehingga model kolaborasi yang ditemukan mungkin sulit direplikasi secara langsung pada lingkungan sekolah dengan rasio atau karakteristik berbeda.

# 4. Kesimpulan

Guru pendamping memegang fungsi yang sangat strategis dan penting, bukan hanya sebagai pendamping fisik, melainkan juga sebagai perancang penyesuaian kurikulum. Peran ini meliputi asesmen awal, pengembangan Program Pembelajaran Individual (PPI), modifikasi materi pembelajaran, pengelolaan perilaku, pelatihan keterampilan hidup mandiri dasar (*Activities of Daily Living*/ADL), dan kesiapan transisi sosial anak usia prasekolah. Keberhasilan intervensi dan adaptasi ABK di TK sangat bergantung pada kolaborasi harmonis melalui model triadik yang melibatkan guru pendamping, guru kelas, dan orang tua. Kesamaan visi, komunikasi yang konsisten, serta pembagian peran yang jelas antara ketiga pihak penting untuk memastikan dukungan di sekolah tetap terintegrasi dan selaras dengan lingkungan rumah. Meskipun pendekatan ini diakui efektif, terdapat tantangan berarti, khususnya kebutuhan besar akan pelatihan terstruktur dalam pengelolaan perilaku dan penguasaan teknik*scaffolding*yang tepat. Tanpa persiapan memadai, dukungan dapat menimbulkan ketergantungan anak atau menciptakan hambatan buatan yang menghalangi interaksi alaminya dengan guru utama dan teman sebaya. Penelitian tentang guru pendamping telah berkembang dari deskripsi kualitatif sederhana menuju identifikasi dampak langsung pada berbagai ranah perkembangan anak, yakni kognitif, motorik, sensori, dan bahasa. Namun, penelitian lanjutan dengan metodologi yang lebih kuat, seperti desain komparatif dan observasi longitudinal langsung, masih diperlukan untuk memperkuat bukti empiris pendidikan inklusif anak usia dini.

# Kontribusi Penulis

Ramah Angelica Pakpahan: investigasi, kurasi data, analisis formal, penulisan draf awal, peninjauan dan penyuntingan. Alif Sukma Muclisin: konseptualisasi, metodologi, perangkat lunak. Pramono: supervisi.

# Deklarasi Konflik Kepentingan

Seluruh penulis harus mengungkapkan hubungan keuangan maupun pribadi dengan individu atau organisasi lain yang dapat secara tidak semestinya memengaruhi (membiaskan) pekerjaan mereka. Contoh potensi konflik kepentingan meliputi pekerjaan, konsultansi, kepemilikan saham, honorarium, kesaksian ahli

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

berbayar, permohonan atau pendaftaran paten, dan hibah atau pendanaan lainnya. Penulis harus menyatakan kepentingan pada dua tempat: (1) pernyataan ringkas pada halaman judul (jika anonim ganda) atau naskah (jika anonim tunggal); apabila tidak ada, tuliskan 'Deklarasi kepentingan: tidak ada'; dan (2) pengungkapan terperinci dalam formulir Deklarasi Kepentingan terpisah yang menjadi bagian dari catatan resmi jurnal. Kedua pernyataan harus sesuai.

Penulis menyatakan tidak terdapat potensi konflik kepentingan terkait penelitian, kepenulisan, dan/atau publikasi artikel ini.

## Pendanaan

Penelitian ini tidak menerima dukungan pendanaan.

## Ketersediaan Data

Data yang mendukung penelitian ini berupa transkrip wawancara dari delapan informan. Transkrip wawancara lengkap dan rekaman audio tidak tersedia untuk akses publik guna melindungi privasi dan kerahasiaan identitas informan. Kutipan wawancara yang telah disamarkan identitasnya disajikan dalam bagian hasil penelitian sebagai bukti pendukung temuan. Permintaan akses terhadap data tambahan yang telah dihilangkan informasi identitasnya dapat diajukan kepada penulis korespondensi dan akan dipertimbangkan berdasarkan persetujuan informan serta ketentuan etika penelitian yang berlaku.

## Deklarasi Penggunaan AI

Penulis perlu menyatakan setiap penggunaan AI atau teknologi berbantuan AI dalam naskah, menyebutkan tujuannya, memastikan penggunaannya terbatas untuk peningkatan keterbacaan dan bahasa di bawah pengawasan manusia, serta menegaskan bahwa AI tidak menghasilkan wawasan ilmiah, kesimpulan, atau rekomendasi dan tidak diakui sebagai penulis.

Penulis menyatakan bahwa tidak ada kecerdasan buatan (AI) atau perangkat berbantuan AI yang digunakan dalam penyusunan naskah ini.

AI hanya digunakan untuk meningkatkan keterbacaan dan bahasa di bawah pengawasan ketat manusia; tidak ada isi, gagasan, analisis, atau kesimpulan yang dihasilkan oleh AI.

## Daftar Rujukan

Aktepe, V., & Dodur, H. M. S. (2025). Turkish teachers' views on the inclusion of children with special needs in schools: a mixed-methods study. *Social Psychology of Education, 28*. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10070-4

Alhassan, A., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025). Teachers' perspectives on supporting special needs in inclusive high schools. *Educational Research, 67*, 407 - 424. https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2557641

Chow, W. S., De Bruin, K., & Sharma, U. (2023). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 28*, 3321 - 3340. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956

Danniels, E., & Pyle, A. (2022). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1 - 11. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4

A. Fauziyah, Ratnasari Diah Utami. Journal Proceeding ISETH (International Summit on Science, Technology, and Humanity). DOI 10.23917/iseth.5263

Erica Danniels, A. Pyle. Journal Early Childhood Education Journal. DOI 10.1007/s10643-022-01369-4

Falsa, V. B., & Astuti, W. (2025). *Peran Shadow Teacher dalam Meningkatkan Kemampuan Berbicara Anak Berkebutuhan Khusus Speech Delay*. Murhum : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 6(1), 273–283.

Hijriyani, Y. S., Andriani, F., & Rosidin, R. (2021). *The Role of Shadow Teacher in Learning Management of Children with Special Needs in PAUD Terpadu Inklusi Bina Insan Kreatif Tasikmalaya*. Jurnal Evaluasi Pendidikan, 12(1), 45–58.

Hamid, A., Muhammad, H., & Ullah, I. (2020). *Role of Shadow Teacher in the Provision of Academic and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools*. Journal of Inclusive Education, 4(1), 129–144.

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*. https://doi.org/10.1177/23969415221123429

Pu Guo, Zeyu Wang, Meng-Li Zhuang. International Journal of Developmental Disabilities.

Ratnawulan, T., Ahmad, A. C., Effendi, Z. R., Syam, R. Z. A., & Achmad, W. (2025). Teachers' Strategies in Developing Scientific Literacy for Children with Special Needs in Inclusive Early Childhood Education. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*. https://doi.org/10.31538/nzh.v8i3.433

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Sulaj, M., & Cani, A. (2026). The Approach of Support Teachers Towards Children with Autism in Inclusive Education in Albania. *POLIS*. https://doi.org/10.58944/zppy9369

S. Cahyaningsih, M. Nasir. Journal Jurnal Warna : Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini. DOI 10.24903/jw.v9i1.1325

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*. DOI https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456

V. Walker, Jennifer A. Kurth, Megan E. Carpenter, Melissa C. Tapp, A. Clausen, Elissa Lockman Turner. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. DOI 10.1177/15407969211055127

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774