

Jurnal Pendidikan, Penciptaan Seni dan Budaya

Penguatan Kecerdasan Interpersonal Anak Usia Dini Melalui Praktik Pendidikan Inklusi di KB Putera Tunas Bangsa Purwokerto

Etika Fatmaningsih¹, Ellen Prima²

Magister Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Universitas Islam Negeri Profesor Kiai Haji Saifuddin
Zuhri Purwokerto, Banyumas, Indonesia^{1,2}

etikafatmal19@gmail.com, ellen.psi07@uinsaizu.ac.id

ABSTRACT

Sejarah Artikel:

Diterima 12-April-
2026
Disetujui 20-April-
2026
Diterbitkan 30-Juni-
2026

This study examines the strengthening of early childhood interpersonal intelligence through inclusive education practices at KB Putera Tunas Bangsa Purwokerto. Interpersonal intelligence is an essential aspect of children's social-emotional development, enabling them to communicate effectively, build relationships, demonstrate empathy, and collaborate with others in diverse social contexts. Inclusive education provides meaningful opportunities for children to interact with peers of different abilities and backgrounds, thereby fostering social understanding and mutual respect. This research employs a qualitative descriptive approach with a field study design. Data are collected through participant observation, in-depth interviews with teachers, and documentation analysis. The study is grounded in Howard Gardner's theory of multiple intelligences, particularly interpersonal intelligence, and is analyzed through a social constructivist perspective. The findings are expected to reveal how inclusive educational practices create social learning experiences that contribute to the development of empathy, cooperation, communication skills, and positive peer relationships. Furthermore, the study seeks to identify teachers' roles in designing, mediating, and reflecting inclusive learning practices that support children's interpersonal growth. The research contributes to the development of inclusive early childhood education and provides practical implications for educators and policymakers.

Keywords: Interpersonal Intelligence, Inclusive Education, Early Childhood Education

PENDAHULUAN

Anak usia dini merupakan fondasi utama bagi pembentukan kualitas manusia di masa depan. Pada fase ini, perkembangan individu tidak hanya ditentukan oleh aspek kognitif dan fisik, tetapi juga oleh dimensi sosial-emosional yang membentuk kemampuan anak dalam memahami diri dan orang lain. Salah satu dimensi krusial dalam perkembangan sosial-emosional tersebut adalah kecerdasan interpersonal, yakni kemampuan anak untuk membangun relasi, berkomunikasi secara efektif, memahami perasaan orang lain, bekerja sama, serta menyesuaikan diri dalam lingkungan sosial yang beragam (Nurhayati et al., 2019). Kecerdasan interpersonal bukan sekadar keterampilan sosial teknis, melainkan bagian dari struktur kepribadian yang menentukan bagaimana anak memaknai kehadiran orang lain dan posisi dirinya dalam komunitas sosial (Mameli et al., 2023). Dalam konteks pendidikan anak usia dini, kecerdasan interpersonal menjadi semakin penting seiring dengan meningkatnya kompleksitas kehidupan sosial masyarakat modern (Tanaka et al., 2023). Anak tidak lagi tumbuh dalam lingkungan yang homogen, baik dari sisi budaya, latar belakang keluarga, kondisi sosial-ekonomi, maupun kemampuan fisik dan psikologis. Realitas ini menuntut sistem pendidikan untuk tidak hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga memfasilitasi pengalaman sosial yang inklusif, empatik, dan berkeadilan. Tanpa penguatan kecerdasan interpersonal sejak dini, anak berisiko mengalami kesulitan dalam membangun hubungan sosial yang sehat, rendahnya empati, kecenderungan eksklusivisme, serta munculnya sikap diskriminatif terhadap perbedaan (Yoo et al., 2023). Namun demikian, praktik pendidikan anak usia dini di lapangan masih menunjukkan ketimpangan yang signifikan antara tujuan ideal pendidikan dan realitas implementasi (Cano, 2022). Pendidikan sering kali masih berorientasi pada pencapaian akademik awal, seperti kemampuan membaca, menulis, dan berhitung, sementara aspek sosial-emosional diperlakukan sebagai pelengkap yang bersifat implisit dan tidak terstruktur (Teixeira, 2022). Dalam kondisi tertentu, anak-anak yang memiliki kebutuhan khusus atau perbedaan perkembangan justru ditempatkan dalam posisi marginal, baik secara simbolik maupun praktis (González-Sanmamed et al., 2022).

Pendidikan inklusi hadir sebagai paradigma yang menekankan bahwa setiap anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan dalam lingkungan yang adil dan menghargai perbedaan (Levido et al., 2025). Dalam pendidikan inklusi, keberagaman dipandang sebagai sumber pembelajaran sosial yang kaya, sehingga anak dapat mengembangkan kemampuan relasional dan afektif melalui interaksi nyata (Mougiakou et al., 2023). Meski secara normatif pendidikan inklusi telah banyak digaungkan dalam kebijakan pendidikan, praktik implementasinya di tingkat pendidikan anak usia dini masih menghadapi berbagai tantangan. Banyak lembaga PAUD yang secara administratif menyatakan diri sebagai lembaga inklusi, tetapi belum sepenuhnya mengintegrasikan nilai-nilai inklusivitas dalam praktik pedagogis sehari-hari (Flores et al., 2025). Pendidikan inklusi sering kali direduksi menjadi sekadar penerimaan anak berkebutuhan khusus tanpa diikuti dengan perubahan pendekatan pembelajaran, pola interaksi, dan budaya sekolah (Fakhrudin et al., 2025). Padahal, praktik pendidikan inklusi memiliki peluang strategis untuk menjadi medium utama dalam penguatan kecerdasan interpersonal anak usia dini. Melalui interaksi sehari-hari di kelas inklusif, anak belajar mengenali perbedaan, mengembangkan empati, bernegosiasi dalam konflik, serta membangun kerja sama lintas perbedaan (Wu et al., 2023). Pengalaman ini tidak dapat diperoleh secara instan melalui pengajaran verbal, melainkan melalui proses sosial yang berulang dan bermakna. Dalam konteks ini, kecerdasan interpersonal tidak diajarkan, tetapi dialami dan diinternalisasi melalui relasi nyata (Borowiec et al., 2022).

Permasalahan muncul ketika praktik pendidikan inklusi belum dirancang secara sadar untuk mengembangkan kecerdasan interpersonal. Guru sering kali lebih fokus pada penyesuaian kurikulum

akademik bagi anak berkebutuhan khusus, sementara dimensi relasional antaranak kurang mendapat perhatian sistematis (Mayrhofer et al., 2025). Interaksi sosial di kelas berlangsung secara natural tanpa pendampingan pedagogis yang reflektif. Akibatnya, potensi konflik, eksklusi sosial, atau pelabelan negatif antaranak justru dapat muncul, yang pada akhirnya berlawanan dengan tujuan inklusi itu sendiri (Duffield, 2020). Selain itu, kesiapan pendidik menjadi faktor krusial dalam keberhasilan pendidikan inklusi sebagai sarana penguatan kecerdasan interpersonal. Tidak semua guru PAUD memiliki pemahaman yang memadai tentang pendidikan inklusi sebagai praktik pedagogis yang transformatif (Lewis et al., 2023). Sebagian guru masih memandang inklusi sebagai beban tambahan, bukan sebagai peluang pembelajaran sosial yang bermakna. Minimnya pelatihan, keterbatasan sumber daya, serta tekanan administratif sering kali membuat guru terjebak pada pendekatan pragmatis yang kurang reflektif terhadap dinamika sosial anak. Di sisi lain, orang tua juga memiliki peran signifikan dalam membentuk persepsi anak terhadap perbedaan. Ketika nilai-nilai inklusivitas tidak sejalan antara sekolah dan keluarga, anak dapat mengalami kebingungan normatif dalam memaknai relasi sosial (Lamph et al., 2023). Oleh karena itu, praktik pendidikan inklusi tidak dapat dipahami semata-mata sebagai urusan institusi sekolah, melainkan sebagai ekosistem pendidikan yang melibatkan guru, anak, orang tua, dan lingkungan sosial secara luas.

Dalam konteks masyarakat Indonesia yang majemuk, penguatan kecerdasan interpersonal melalui pendidikan inklusi memiliki relevansi yang sangat strategis (Yang et al., 2022). Keberagaman etnis, budaya, agama, dan kondisi sosial-ekonomi merupakan realitas yang tidak terpisahkan dari kehidupan sosial. Pendidikan anak usia dini menjadi ruang awal bagi internalisasi nilai-nilai kemanusiaan universal, seperti saling menghargai, empati, dan keadilan sosial. Ketika pendidikan inklusi dikelola secara reflektif dan kontekstual, ia dapat menjadi fondasi kuat bagi pembentukan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara sosial dan emosional (Mayrhofer et al., 2025). Namun demikian, kajian empiris yang secara spesifik mengaitkan praktik pendidikan inklusi dengan penguatan kecerdasan interpersonal anak usia dini masih relatif terbatas (Dounghummes & Phanthaphoommee, 2024). Banyak penelitian lebih menitikberatkan pada aspek aksesibilitas, adaptasi kurikulum, atau pencapaian akademik anak berkebutuhan khusus, sementara dimensi relasional dan sosial anak secara keseluruhan kurang mendapat sorotan mendalam. Padahal, keberhasilan pendidikan inklusi tidak hanya diukur dari kemampuan anak mengikuti pembelajaran, tetapi juga dari kualitas relasi sosial yang terbangun di dalamnya (Frimpong-Manso & Bugyei, 2019). Berdasarkan tinjauan tersebut, penelitian ini berangkat dari kesenjangan kajian yang masih terbatas dalam menghubungkan secara langsung praktik pendidikan inklusi dengan penguatan kecerdasan interpersonal anak usia dini. Penelitian ini difokuskan untuk mengkaji bagaimana praktik inklusi diimplementasikan dalam interaksi sehari-hari di lingkungan PAUD, bagaimana peran guru dalam memfasilitasi relasi sosial yang inklusif, serta bagaimana kontribusi pengalaman tersebut terhadap perkembangan kecerdasan interpersonal anak (Suntana & Tresnawaty, 2022).

Penelitian-penelitian sebelumnya telah banyak membahas pendidikan inklusi maupun kecerdasan interpersonal secara terpisah. Namun, kajian yang secara khusus mengintegrasikan keduanya dalam konteks pendidikan anak usia dini masih terbatas. Sebagian besar penelitian lebih berfokus pada aspek aksesibilitas, adaptasi kurikulum, serta pencapaian akademik anak berkebutuhan khusus, sementara dimensi relasional dan interaksi sosial antar anak dalam setting inklusif belum banyak dikaji secara mendalam (Dounghummes & Phanthaphoommee, 2024; Frimpong-Manso & Bugyei, 2019). Dengan demikian, penelitian ini memiliki kebaruan dalam mengkaji pendidikan inklusi sebagai ruang sosial yang berkontribusi langsung terhadap penguatan kecerdasan interpersonal anak usia dini.

METODE PELAKSANAAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif-analitis dengan tujuan memperoleh pemahaman mendalam tentang praktik pendidikan inklusi sebagai medium penguatan kecerdasan interpersonal anak usia dini serta peran guru dalam proses tersebut. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini berfokus pada makna, proses, dan dinamika interaksi sosial yang tidak dapat direduksi ke dalam angka semata, melainkan perlu dipahami secara kontekstual dan holistik (Wilson, 2020). Desain penelitian yang digunakan adalah studi lapangan (field research), yaitu penelitian yang dilakukan secara langsung pada setting alamiah untuk mengamati praktik pendidikan inklusi dalam konteks pendidikan anak usia dini. Lokasi penelitian dipilih secara purposif pada lembaga PAUD yang menerapkan prinsip pendidikan inklusi, dengan mempertimbangkan keberagaman karakteristik peserta didik serta keterlibatan aktif guru dalam pembelajaran inklusif (Estévez et al., 2022). Subjek penelitian terdiri atas guru PAUD sebagai informan utama, serta anak usia dini sebagai subjek observasi dalam melihat perkembangan kecerdasan interpersonal.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi partisipatif digunakan untuk mengamati secara langsung pola interaksi sosial anak dalam setting kelas inklusif, seperti kemampuan bekerja sama, empati, komunikasi, dan penyelesaian konflik. Wawancara mendalam dilakukan kepada guru untuk menggali pemahaman, strategi, serta refleksi mereka dalam merancang dan memediasi praktik pendidikan inklusi. Sementara itu, dokumentasi mencakup perangkat pembelajaran, catatan refleksi guru, serta artefak kegiatan pembelajaran yang digunakan untuk memperkuat dan memverifikasi data lapangan. Kerangka analisis penelitian ini berpijak pada teori kecerdasan majemuk yang dikemukakan oleh Howard Gardner, khususnya konsep kecerdasan interpersonal sebagai kemampuan memahami orang lain, membangun relasi sosial, dan bekerja secara efektif dalam kelompok. Teori ini digunakan sebagai lensa analitis untuk menafsirkan bagaimana pengalaman interaksi dalam pendidikan inklusi berkontribusi terhadap penguatan kecerdasan interpersonal anak. Dalam konteks ini, kecerdasan interpersonal dipahami sebagai kemampuan yang dapat dikembangkan melalui lingkungan sosial yang kaya, responsif, dan inklusif, bukan sebagai potensi statis yang berkembang secara alamiah.

Analisis data dilakukan secara tematik-interaktif melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara reflektif. Proses analisis berlangsung secara simultan dengan pengumpulan data untuk memastikan kedalaman dan konsistensi temuan. Validitas data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik, serta diskusi reflektif untuk memperkuat keabsahan interpretasi. Apabila penelitian ini melibatkan data yang tersimpan dalam basis data yang dapat diakses secara umum, maka akan dicantumkan secara eksplisit informasi mengenai nama basis data, institusi pengelola, serta kode akses atau tautan resmi sesuai ketentuan publikasi ilmiah. Namun dalam penelitian ini, data diperoleh secara langsung melalui kerja lapangan sehingga tidak menggunakan basis data publik. Dengan metode tersebut, penelitian ini diharapkan mampu menghasilkan gambaran komprehensif mengenai praktik pendidikan inklusi sebagai ruang pedagogis yang efektif dalam menguatkan kecerdasan interpersonal anak usia dini.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan temuan penelitian tersebut, hasil dan pembahasan selanjutnya akan diuraikan ke dalam beberapa sub bahasan untuk memberikan gambaran yang lebih rinci mengenai kondisi kelas, praktik pembelajaran, serta dinamika interaksi sosial anak di KB Putera Tunas Bangsa.

(1) Kondisi Kelas Inklusi di KB Putera Tunas Bangsa

Penelitian ini dilaksanakan di KB Putera Tunas Bangsa yang menerapkan sistem pendidikan inklusif pada dua kelas, yaitu kelas A dan kelas B. Kelas A terdiri dari 6 anak dengan rentang usia 2–4 tahun, sedangkan kelas B terdiri dari 8 anak dengan rentang usia 5–6 tahun. Setiap kelas memiliki total 14 anak yang terdiri dari anak berkebutuhan khusus dan anak reguler dalam satu lingkungan belajar yang sama. Anak berkebutuhan khusus di KB Putera Tunas Bangsa didominasi oleh diagnosis autisme, ADHD, dan speech delay. Keberagaman karakteristik perkembangan ini menjadikan kelas sebagai lingkungan belajar yang heterogen, di mana setiap anak memiliki kebutuhan, ritme, serta cara belajar yang berbeda. Proses pembelajaran dilaksanakan secara inklusif penuh dengan dukungan dua guru kelas dan satu guru pendamping yang secara khusus mendampingi anak dengan kebutuhan tertentu, terutama yang menunjukkan perilaku hiperaktif atau membutuhkan pengawasan lebih intensif. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa KB Putera Tunas Bangsa tidak hanya berfungsi sebagai ruang pembelajaran akademik, tetapi juga sebagai ruang sosial yang memungkinkan terjadinya interaksi antar anak dengan latar belakang perkembangan yang berbeda, sehingga menjadi dasar penting dalam pengembangan kecerdasan interpersonal anak usia dini.

(2) Praktik Pendidikan Inklusif dan Dinamika Interaksi Sosial Anak

Pelaksanaan pendidikan inklusi di KB Putera Tunas Bangsa dilakukan melalui berbagai pendekatan pembelajaran yang bersifat fleksibel dan berbasis aktivitas. Guru menerapkan metode seperti *circle time*, kegiatan proyek, serta pembelajaran berbasis *learning by doing* melalui aktivitas eksperimen sederhana yang memungkinkan anak belajar secara langsung sesuai dengan tahap perkembangannya. Dinamika interaksi sosial antar anak berlangsung secara alami dalam berbagai situasi pembelajaran maupun permainan. Anak-anak terlibat dalam aktivitas bersama seperti berlari, bermain kelompok, serta kegiatan eksploratif lainnya tanpa adanya pemisahan antara anak reguler dan anak berkebutuhan khusus. Interaksi yang paling sering terlihat terjadi antara anak reguler dengan anak berkebutuhan khusus yang memiliki hambatan komunikasi seperti speech delay dan autisme. Meskipun terdapat keterbatasan dalam aspek komunikasi verbal pada sebagian anak, interaksi tetap dapat terjalin melalui permainan, ekspresi nonverbal, serta kegiatan bersama yang bersifat sosial. Anak-anak menunjukkan antusiasme yang tinggi dalam mengikuti pembelajaran dan mampu merespons instruksi guru, meskipun pada beberapa kondisi masih diperlukan pengulangan.

Hal ini menunjukkan bahwa lingkungan inklusif di KB Putera Tunas Bangsa mampu menciptakan ruang interaksi sosial yang alami dan bermakna, yang berkontribusi pada perkembangan kecerdasan interpersonal anak, seperti kemampuan bekerja sama, berbagi, dan memahami perbedaan teman sebaya.

(3) Peran Guru dalam Pembelajaran Inklusif di KB Putera Tunas Bangsa

Guru di KB Putera Tunas Bangsa memiliki peran yang sangat penting dalam mengelola proses pembelajaran inklusif. Guru tidak hanya berperan sebagai pendidik, tetapi juga sebagai fasilitator, pengawas, dan mediator dalam setiap interaksi sosial yang terjadi di kelas. Dalam pelaksanaannya, guru menggunakan strategi pengelompokan heterogen, kegiatan *circle time*, serta pembelajaran berbasis aktivitas untuk menyesuaikan kebutuhan dan karakteristik anak. Guru juga secara aktif melakukan pendampingan dan pengawasan, terutama terhadap anak dengan tingkat aktivitas tinggi, guna menjaga keamanan serta mencegah terjadinya perilaku yang berisiko di dalam kelas.

Dalam menghadapi berbagai tantangan, guru menerapkan pendekatan yang tenang, sabar, dan konsisten dalam memberikan arahan. Pendekatan ini sangat penting terutama dalam menghadapi anak dengan speech delay dan autisme yang memerlukan pengulangan instruksi serta pendekatan komunikasi

yang lebih sederhana. Selain itu, beberapa anak juga memperoleh stimulasi tambahan melalui terapi di luar sekolah sebagai bentuk dukungan perkembangan. Guru memandang bahwa setiap anak memiliki keunikan, kelebihan, dan potensi masing-masing. Oleh karena itu, pendidikan inklusif di KB Putera Tunas Bangsa dipahami sebagai upaya untuk memberikan kesempatan yang setara bagi seluruh anak tanpa terkecuali, sekaligus menjadi sarana pembentukan nilai empati, penerimaan, dan kemampuan interaksi sosial dalam lingkungan anak usia dini.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian yang telah dilakukan di KB Putera Tunas Bangsa, dapat disimpulkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di lembaga tersebut berjalan dalam lingkungan kelas yang heterogen dengan melibatkan anak reguler dan anak berkebutuhan khusus dalam satu ruang belajar yang sama. Kondisi ini terlihat pada dua kelas, yaitu kelas A dan kelas B, yang masing-masing memiliki karakteristik usia dan perkembangan yang berbeda, serta didominasi oleh anak dengan kebutuhan khusus seperti autisme, ADHD, dan speech delay. Praktik pendidikan inklusif di KB Putera Tunas Bangsa dilaksanakan melalui berbagai pendekatan pembelajaran seperti *circle time*, kegiatan proyek, serta *learning by doing* yang memungkinkan anak belajar secara aktif sesuai dengan tahap perkembangannya. Dalam proses tersebut, interaksi sosial antar anak berlangsung secara alami, baik dalam kegiatan bermain maupun pembelajaran. Interaksi ini menunjukkan adanya keterlibatan sosial antara anak reguler dan anak berkebutuhan khusus yang berkontribusi pada perkembangan kemampuan bekerja sama, berbagi, serta respons sosial anak.

Selain itu, peran guru menjadi faktor yang sangat penting dalam keberhasilan pembelajaran inklusif. Guru berperan sebagai fasilitator, pengawas, dan mediator yang secara aktif mendampingi anak, mengatur strategi pembelajaran, serta menjaga keamanan dan kenyamanan anak di dalam kelas. Pendekatan yang sabar, tenang, dan konsisten menjadi kunci dalam menghadapi keberagaman karakteristik anak. Secara keseluruhan, pelaksanaan pendidikan inklusif di KB Putera Tunas Bangsa memberikan ruang yang positif bagi perkembangan kecerdasan interpersonal anak usia dini, di mana keberagaman bukan menjadi hambatan, melainkan menjadi sarana pembelajaran sosial yang bermakna.

DAFTAR PUSTAKA

- Amiruddin, & Zulfan Fahmi. (2022). Peran Guru Sebagai Motivator Dan Pengaruhnya Terhadap Hasil Belajar Siswa. *Jurnal Al-Fikrah*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.54621/jiaf.v11i1.259>
- Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2022). Victims and Perpetrators of Bullying in Physical Education Lessons: The Role of Peer Support, Weight Status, Gender, and Age in Polish Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17–18), NP15726–NP15749. <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Cahill, H., McLean Davies, L., Truman, S. E., Potter, T., & Hinton Herrington, M. (2024). Consent and literary education: the opportunities and challenges of teaching consent in secondary school English. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2409237>

- Cano, T. (2022). Social class, parenting, and child development: A multidimensional approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77. <https://doi.org/10.1016/J.RSSM.2021.100648>
- Chen, S., Liu, Y., Lu, R., Zhou, Y., Lee, Y. C., & Huang, Y. (2022). “Mirror, Mirror, on the Wall” - Promoting Self-Regulated Learning using Affective States Recognition via Facial Movements. *DIS 2022 - Proceedings of the 2022 ACM Designing Interactive Systems Conference: Digital Wellbeing*, 1300–1314. <https://doi.org/10.1145/3532106.3533500>
- Doungphummes, N., & Phanthaphoommee, N. (2024). ‘They trusted me, even if I’m a tom like this’: exploring sexual-professional identity communication of LGBTQ+ primary schoolteachers. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2389104>
- Duffield, B. (2020). Reimagining homelessness assistance for children and families. *Journal of Children and Poverty*, 26(2), 293–313. <https://doi.org/10.1080/10796126.2020.1813535>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M., & Sangrà, A. (2022). Combining education scenarios and modalities: the contextual dimension of health sciences professors’ learning ecologies (Combinando escenarios y modalidades de formación: la dimensión contextual de las ecologías de aprendizaje del docente universitario de ciencias de la salud). *Culture and Education*, 34(4), 767–799. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2109266>
- Fakhruddin, A. U., Nurul, S., & Mohd, A. (2025). The Impact of Structured Parenting on Strengthening Interpersonal Collaboration in Addressing Complex Social Phenomena. 11, 101–116.
- Flores, M. M., Hinton, V. M., Sanchez, V. M., Kohnke, S., Lee, J., Podemski, M. O., & Burdette, M. G. (2025). Teaching rational number concepts to fifth graders using the concrete-representational-abstract-integrated sequence. *The Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2469852>
- Frimpong-Manso, K., & Bugyei, A. G. (2019). The Challenges Facing Children Reunited With Their Families From an Orphanage in Ghana. *Children and Society*, 33(4), 363–376. <https://doi.org/10.1111/CHSO.12314>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., & Lorenzo-Quiles, O. (2022). Extended learning in the digital society: combining formal and informal settings (Aprendizaje extendido en la sociedad digital: combinación de entornos formales e informales). *Culture and Education*, 34(4), 755–766. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2109268>
- Horton, C. (2023). Institutional cisnormativity and educational injustice: Trans children’s experiences in primary and early secondary education in the UK. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 73–90. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12540>
- Lamph, G., Nowland, R., Boland, P., Pearson, J., Connell, C., Jones, V., Wildbore, E., L Christian, D., Harris, C., Ramsden, J., Gardner, K., Graham-Kevan, N., & McKeown, M. (2023). Relational practice in health, education, criminal justice, and social care: a scoping review. *Systematic Reviews*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/S13643-023-02344-9>
- Levido, A., Matthews, S., Amery, P., & Cross, | Emma. (2025). Parent Perspectives of Digital Media for Learning at Home. *Children & Society*, 0, 1–10. <https://doi.org/10.1111/CHSO.12979>
- Lewis, K. L., Howard, S. J., Verenikina, I., & Kervin, L. K. (2023). Parent perspectives on young children’s changing digital practices: Insights from Covid-19. *Journal of Early Childhood Research*, 21(1), 76–90. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145486>
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice. *International Journal of Educational Research*, 122. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102258>

- Mayrhofer, A., Mansuri, N., Sarma, K., Smiles, C., Alderson, H., Kaner, E., & McGovern, R. (2025). Implementing family safeguarding in the context of domestic violence and abuse: A case study of a local authority in England. *The British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/BJSW/BCAF007>
- Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, D., Papamitsiou, Z., Giannakos, M., & Ifenthaler, D. (2023). Educational Data Analytics for Teachers and School Leaders. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15266-5>
- Nurhayati, S. R., Faturachman, F., & Helmi, A. F. (2019). Marital Quality: A Conceptual Review. *Buletin Psikologi*, 27(2), 109. <https://doi.org/10.22146/BULETINPSIKOLOGI.37691>
- Renddan, B., Yasran Abdul Aziz, A., & Aina Dani, N. (2020). Shifting the Dimensionality of Language: Evidence from Bilingual Bajau Sama Kota Belud in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(6), 12. <https://doi.org/10.7575/AIAC.ALLS.V.11N.6P.12>
- Sarkowi, S., Widat, F., Wadifah, N. I., & Rohmatika, D. (2023). Increasing Children's Self-Confidence through Parenting: Management Perspective. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 3097–3106. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4208>
- Spencer, L. P., Flynn, D., Johnson, A., Maniopoulos, G., Newham, J. J., Perkins, N., Wood, M., Woodley, H., & Henderson, E. J. (2022). The Implementation of Whole-School Approaches to Transform Mental Health in UK Schools: A Realist Evaluation Protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221082360>
- Suntana, I., & Tresnawaty, B. (2022). The tough slog of a moderate religious state: Highly educated Muslims and the problem of intolerance in Indonesia. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 78(1). <https://doi.org/10.4102/HTS.V78I1.7933>
- Sutrisno, A., Yudistira, I., Alfarisi, S. U. H. I., & Ag, M. (2021). Pentingnya Pendidikan Anak Di Usia Dini. *Prosiding Seminar Nasional Pengabdian Masyarakat LPPM UMJ*, 1–4.
- Syatifa, A., Syahdia, H., Lubis, M. S., & Sit, M. (2025). Strategi Orang Tua dalam Menumbuhkan Rasa Percaya Diri Pada Anak Usia 4-6 Tahun. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 3491.
- Tanaka, A., Tamura, A., Ishii, R., Ishikawa, S. ichi, Nakazato, N., Ohtani, K., Sakaki, M., Suzuki, T., & Murayama, K. (2023). Longitudinal Association between Maternal Autonomy Support and Controlling Parenting and Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(5), 1058–1073. <https://doi.org/10.1007/S10964-022-01722-1>
- Teixeira, S. R. D. S. (2022). Education in Vygotsky: Practice and way to freedom. *Educacao and Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921VS02>
- Vogel, F., Weinberger, A., Hong, D., Wang, T., Glazewski, K., Hmelo-Silver, C. E., Uttamchandani, S., Mott, B., Lester, J., Oshima, J., Oshima, R., Yamashita, S., Lu, J., Brandl, L., Richters, C., Stadler, M., Fischer, F., Radkowsch, A., Schmidmaier, R., ... Noroozi, O. (2023). Transactivity and Knowledge CoConstruction in Collaborative Problem Solving. *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL, 2023-June*, 337–346. <https://doi.org/10.22318/CSCL2023.646214>
- Wilson, S. (2020). 'Hard to reach' parents but not hard to research: a critical reflection of gatekeeper positionality using a community-based methodology. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(5), 461–477. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1626819>
- Wu, X., Zhen, R., Shen, L., Tan, R., & Zhou, X. (2023). Patterns of Elementary School Students' Bullying Victimization: Roles of Family and Individual Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3–4), 2410–2431. <https://doi.org/10.1177/08862605221101190>

- Yang, W., Xu, P., Liu, H., & Li, H. (2022). Neoliberalism and sociocultural specificities: a discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 192(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754210>
- Yoo, E., Kim, S., Jung, H. L., Shim, J. Y., Shim, J. W., Kim, D. S., Kwak, J. H., Kim, E. S., & Yang, A. (2023). Impact of 6-month triptorelin formulation on predicted adult height and basal gonadotropin levels in patients with central precocious puberty. *Frontiers in Endocrinology*, 14. <https://doi.org/10.3389/FENDO.2023.1134977>
- Zakiah, L., Kusmawati, A. P., Yufiarti, Y., & Supena, A. (2022). Brain Based Learning in Civics Learning to Grow the Responsible Attitude of Elementary School Students. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(3), 534–540. <https://doi.org/10.23887/JISD.V6I3.46126>

