

## MENATA BAHASA, MERAWAT KEBERAGAMAN: KAJIAN DOKUMEN RPPH/MODUL AJAR PAUD BERBASIS BAHASA INKLUSIF

Miratul Hayati<sup>1\*</sup>, Nadylla Tri Sukmawati<sup>2</sup>

<sup>1\*,2</sup> Pendidikan Islam Anak Usia Dini, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta Indonesia

\*Miratul Hayati, Jl. Ir H. Juanda No.95, Ciputat, Tangerang Selatan, Banten 15412

E-mail: [miratul.hayati@uinjkt.ac.id](mailto:miratul.hayati@uinjkt.ac.id)<sup>1\*)</sup>

[nadyllatri.sukamawati22@mhs.uinjkt.ac.id](mailto:nadyllatri.sukamawati22@mhs.uinjkt.ac.id)<sup>2)</sup>

Received 11-05-1016; Received in revised form 26-05-2026; Accepted 27-06-2026

### ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis tiga dokumen RPPH/Modul Ajar PAUD dari perspektif bahasa inklusif untuk mengidentifikasi sejauh mana bahasa dalam dokumen kurikuler mendukung keadilan belajar bagi anak usia dini. Studi ini menggunakan analisis dokumen dengan pendekatan tematik pada empat fokus utama: (1) representasi gender dan anti-stereotip, (2) nada instruksi dan dukungan otonomi, (3) kesesuaian penggunaan istilah ilmiah dengan perkembangan bahasa anak, dan (4) diferensiasi serta penerapan *Universal Design for Learning* (UDL). Hasil analisis menunjukkan bahwa sebagian RPPH masih menampilkan dikotomi gender secara berulang, menggunakan instruksi direktif, serta memuat istilah abstrak tanpa dukungan representasi multimodal. Selain itu, penerapan UDL belum tampak jelas, dan belum ada akomodasi bagi anak berkebutuhan dukungan belajar maupun anak multibahasa. Temuan ini sejalan dengan literatur tentang stereotip gender usia dini, pentingnya pembelajaran yang mendukung otonomi (*autonomy-supportive teaching*), prinsip DAP, dan manfaat UDL dalam pembelajaran inklusif. Penelitian ini merekomendasikan perbaikan bahasa kurikuler agar lebih afirmatif, ramah perkembangan, dan responsif terhadap keragaman anak, serta integrasi prinsip UDL ke dalam rancangan RPPH sebagai dasar pembelajaran PAUD yang benar-benar inklusif. Sebagai kontribusi praktis, penelitian ini memberikan acuan konkret bagi guru dan penyusun kurikulum PAUD di Indonesia untuk mengembangkan RPPH yang lebih inklusif, sensitif terhadap keragaman, dan mendukung keadilan belajar anak sejak dini.

**Kata Kunci:** *bahasa inklusif; RPPH; modul ajar; Developmentally Appropriate Practice (DAP); Representasi Gender; Anti-Stereotip; Universal Design for Learning (UDL).*

### ABSTRACT

This study examines three PAUD (Early Childhood Education) Daily Lesson Plan/Teaching Module (RPPH/Modul Ajar) documents using an inclusive language lens to assess how curricular discourse promotes learning equity for young children. Qualitative document analysis with a thematic approach was employed, focusing on four analytical dimensions: gender representation and anti-stereotyping practices; instructional tone and the degree of autonomy-supportive language; the developmental appropriateness of scientific terminology for early language development; and differentiation strategies, including the application of Universal Design for Learning

(UDL). The results show that several lesson plans continue to reproduce gender dichotomies, rely heavily on directive instructional formulations, and introduce abstract concepts without consistent multimodal scaffolding. In addition, UDL principles are not articulated explicitly, and accommodations for children requiring additional learning support or for multilingual learners remain limited. These findings align with previous studies on early childhood gender socialization, autonomy-supportive pedagogy, Developmentally Appropriate Practice, and the contribution of UDL to inclusive learning. The study recommends revising curricular language to be more affirmative, developmentally responsive, and sensitive to children's diversity, and systematically integrating UDL. As a practical contribution, this study provides concrete guidance for teachers and curriculum developers in Indonesia to design RPPH that are more inclusive, sensitive to diversity, and supportive of equitable learning from an early age.

**Keywords:** *inclusive Language; lesson plan (RPPH); gender representation; anti-stereotyping; Developmentally Appropriate Practice (DAP); Universal Design for Learning (UDL).*



This is an open access article under the [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## A. PENDAHULUAN

Praktik pembelajaran pada Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) menentukan bagaimana anak memaknai diri sendiri dan orang lain. Makna itu banyak dibangun lewat bahasa yang anak dengar setiap hari, baik dari ucapan guru maupun dari dokumen pembelajaran yang menjadi rujukan kegiatan kelas. Karena itulah, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH)/Modul Ajar dapat dipahami sebagai artefak bahasa kurikuler yang mengarahkan alur interaksi di kelas sekaligus menyimpan nilai dan cara pandang satuan pendidikan terhadap anak.

Bahasa guru dan redaksi dokumen ajar bukan hal netral. Pilihan kata dapat memperkuat atau sebaliknya mengikis rasa aman psikologis anak (Kankam 2025) dan pada saat yang sama memengaruhi motivasi serta partisipasi anak dalam kegiatan belajar (Hadley, Barnes, and Hwang 2023). Dampaknya biasanya lebih terlihat pada kelas yang beragam yang terdiri atas perbedaan bahasa rumah, latar budaya, kemampuan, dan ekspresi gender membuat anak lebih sensitif terhadap pesan tersirat yang dibawa oleh bahasa. Atas dasar itu, menelaah RPPH dari perspektif bahasa inklusif menjadi penting untuk memastikan praktik yang adil bagi *each and every child* sebagaimana ditekankan dalam Developmentally Appropriate Practice (DAP) (NAECY 2020).

Bahasa inklusif adalah salahsatu strategi pembelajaran sekaligus alat motivasi. Bahasa yang tidak inklusif dapat berujung pada penurunan kualitas pengalaman belajar, anak lebih mudah tersisih, relasi sosial terganggu, kesejahteraan emosional melemah, dan motivasi belajar menurun (Ackah-Jnr, Appiah, and Kwao 2020). Sejumlah publikasi menekankan perlunya peningkatan kesadaran dan pengayaan strategi berbahasa agar pendidik mampu menyapa keberagaman anak sejak dini (Kankam 2025; Vizcarra-Garcia

2021). Di Indonesia, ulasan psikolinguistik mengarah pada simpulan yang sejalan bahwa bahasa yang mendidik, tidak menghakimi, dan menghargai emosi anak berkaitan dengan rasa aman, kepercayaan diri, serta keterlibatan sosial anak (Hayati 2026). Hal ini memperjelas bahwa pilihan kata guru dan bahasa kurikuler membawa dampak emosional yang nyata.

Dalam DAP, keadilan dan kesetaraan diposisikan sebagai tanggung jawab profesional pendidik. Guru diminta menimbang tiga hal sekaligus ketika mengambil keputusan mengajar yaitu pola perkembangan yang umum pada anak (*commonality*), keunikan tiap anak (*individuality*), serta konteks keluarga dan komunitas (*context*) (Doucet, Badu, and DeVlieger 2024) . Orientasinya jelas bahwa pembelajaran perlu berangkat dari kekuatan anak (*strengths-based*), memberi ruang bermain, dan kaya interaksi, serta peka terhadap keragaman budaya, bahasa, dan pengalaman hidup keluarga (Make n.d.). Hal ini berarti, RPPH yang inklusif selain tidak mengandung label negatif. Ia perlu bergerak lebih jauh dengan menggunakan bahasa yang afirmatif, menghadirkan representasi yang adil, dan mencegah stereotip yang sering lolos melalui redaksi kegiatan maupun cara guru menamai perilaku anak.

Nada instruksi di dalam RPPH juga berpengaruh pada otonomi anak. Riset mengenai *autonomy supportive teaching* menunjukkan bahwa instruksi yang memberi pilihan, mengakui sudut pandang anak, dan menjelaskan alasan aturan berkaitan dengan keterlibatan belajar serta motivasi yang lebih kuat (Reeve and Cheon 2021). Pelatihan guru yang dikembangkannya juga memperlihatkan bahwa gaya mengajar yang mendukung otonomi dapat dipelajari dan berdampak pada iklim kelas (Reeve and Cheon 2021). Dalam pembelajaran PAUD, hal ini dapat diterjemahkan ke level redaksi yaitu dari kalimat yang semata direktif (selesaikan sesuai instruksi) menuju kalimat yang mengundang agensi (pilih caramu, jelaskan alasanmu).

Kesesuaian bahasa dengan tahap perkembangan anak juga tidak bisa diabaikan. DAP menekankan penggunaan representasi multimodal dan bahasa yang dekat dengan pengalaman anak (*here and now*) agar konsep abstrak lebih mudah diindrakan (Crane-Deklerk 2020). Riset tentang *language scaffolding* dalam sains dini juga mengingatkan bahwa pertanyaan mengapa dan bagaimana masih jarang digunakan, padahal jenis pertanyaan ini penting untuk mendorong penalaran dan memperkaya perkembangan bahasa anak (Haen et al. 2025; Øyehaug, Kouns, and Savelsbergh 2024).

Kerangka Universal Design for Learning (UDL) memberi pijakan desain pembelajaran yang fleksibel. Berbagai ulasan menyebutkan bahwa UDL dapat meningkatkan akses, partisipasi, dan motivasi pada kelas yang beragam, meski masih ada catatan tentang konsistensi implementasi (Zhang et al. 2024). UDL juga sebagai pendekatan adaptif untuk mengakomodasi keragaman, dan panduan praktik usia lahir sampai 8 tahun menyediakan contoh konkret *multiple means of representation, action and expression, dan engagement* yang relevan untuk kelas awal (Haris et al. 2025).

Kebutuhan komunikasi alternatif juga perlu dinyatakan secara terang dalam rencana. Studi tentang keterlambatan bicara di PAUD inklusif menekankan pentingnya jalur ekspresi nonverbal dan dukungan visual yang konsisten, seperti *visual schedule*, papan pilihan, atau waktu tambahan (Zimmerman, Ledford, and Barton 2017). Karena itu, RPPH yang inklusif sebaiknya menuliskan akomodasi ini pada tujuan, langkah kegiatan, dan asesmen yang tidak hanya mengandalkan improvisasi di kelas.

Dari paparan tersebut terlihat celah yang masih jarang dibahas secara sistematis yaitu standar audit yang konsisten untuk menilai bahasa pada dokumen pengajaran PAUD belum benar-benar mapan. Banyak penelitian lebih fokus pada praktik lisan guru di kelas, sementara RPPH/Modul Ajar sebagai bagian penting kurikulum sering luput dari telaah yang terstruktur. Padahal dokumen inilah yang kerap menjadi pegangan guru pemula, guru pengganti, dan mitra orang tua. Karena itu, penelitian ini diarahkan untuk menganalisis dokumen RPPH/Modul Ajar PAUD dari perspektif bahasa inklusif melalui empat lensa: (1) representasi identitas (termasuk gender) dan anti-stereotip, (2) nada instruksi dan dukungan otonomi anak, (3) kesesuaian bahasa dengan perkembangan anak, serta (4) akses dan partisipasi melalui kerangka UDL.

Kontribusi penelitian diharapkan bersifat teoretis dan praktis. Secara teoretis, studi ini memperkaya kajian bahasa inklusif pada dokumen kurikuler PAUD di Indonesia yang masih relatif terbatas dibanding kajian tentang bahasa lisan guru. Secara praktis, hasil analisis dapat dirumuskan menjadi rubrik audit bagi satuan PAUD, pedoman reformulasi redaksi RPPH yang afirmatif dan mendukung otonomi, serta rujukan pelatihan guru yang menempatkan bahasa sebagai instrumen untuk membangun kelas yang aman, adil, dan menyenangkan bagi semua anak. Berangkat dari dokumen yang paling dekat dengan rutinitas harian, perubahan menuju PAUD inklusif dapat dibuat lebih terarah, terukur, dan berkelanjutan.

## **B. METODOLOGI**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan analisis dokumen. Melalui analisis dokumen, penelitian mengungkap bagaimana bahasa, struktur instruksi, dan representasi identitas anak berkontribusi terhadap pengalaman belajar. Sumber data penelitian terdiri dari tiga dokumen RPPH/Modul Ajar yang berasal dari lembaga PAUD formal di Jakarta, disusun oleh guru kelas sebagai bagian dari perencanaan pembelajaran rutin. Pemilihan dokumen dilakukan secara purposif dengan kriteria: (1) digunakan dalam praktik pembelajaran aktual, (2) mewakili variasi tema kegiatan, dan (3) tersedia secara lengkap sehingga bisa dilakukan analisis mendalam. Jumlah tiga dokumen dipilih untuk memungkinkan pembacaan dan analisis kualitatif yang mendalam (*thick analysis*). Nama penyusun RPPH serta identitas lembaga PAUD tidak dicantumkan untuk menjaga kerahasiaan dan etika penelitian, sehingga data dianalisis secara anonim tanpa mengurangi substansi kajian.

Unit analisis dalam penelitian ini adalah satuan bahasa dalam dokumen, meliputi kalimat instruksi, deskripsi kegiatan, serta istilah kunci yang digunakan. Data dianalisis melalui proses membaca berulang, mengode, dan menafsirkan. Koding dilakukan secara tematik dengan tahap awal berupa penyusunan kode terbuka, seperti *instruksi direktif*, *representasi gender biner*, *penggunaan istilah abstrak*, *minim multimodalitas*, dan *ketiadaan diferensiasi*, yang kemudian dikelompokkan ke dalam tema yang lebih besar sesuai fokus penelitian. Adapun kriteria pemilihan RPPH nya dijelaskan dalam tabel berikut

Tabel 1. Kriteria Inklusi dan Eksklusi Dokumen RPPH

Aspek	Kriteria Inklusi	Kriteria Eksklusi
Sumber dokumen	Berasal dari lembaga PAUD formal di Indonesia	Dokumen dari luar PAUD Indonesia
Penyusun	Disusun oleh guru PAUD sebagai perencana pembelajaran	Dokumen yang bukan disusun oleh praktisi (misal hanya contoh dari buku tanpa implementasi)
Status penggunaan	Digunakan dalam praktik pembelajaran aktual	Draft, atau tidak pernah digunakan di kelas
Kelengkapan dokumen	Memuat komponen lengkap (tujuan, kegiatan, instruksi, media, evaluasi)	Dokumen tidak lengkap
Variasi konten	Mewakili variasi tema/kegiatan pembelajaran anak usia dini	Dokumen dengan tema yang sama seluruhnya tanpa variasi
Bahasa	Menggunakan bahasa yang dapat dianalisis (instruksi, narasi kegiatan, istilah ilmiah)	Dokumen yang minim teks atau hanya berupa daftar tanpa narasi
Aksesibilitas	Tersedia secara utuh untuk dianalisis berulang	Dokumen terbatas atau tidak dapat diakses secara penuh
Etika penelitian	Dapat dianonimkan tanpa melanggar privasi	Dokumen yang tidak dapat digunakan karena keterbatasan izin atau etika
Kesesuaian fokus penelitian	Memuat unsur yang relevan dengan bahasa inklusif, DAP, dan UDL	Dokumen yang tidak menunjukkan aspek bahasa atau instruksi pembelajaran

Kerangka analisis menggabungkan tiga fondasi: (1) bahasa inklusif, (2) Developmentally Appropriate Practice (DAP), dan (3) Universal Design for Learning (UDL). Untuk menjaga keabsahan dan meminimalkan bias interpretatif, penelitian ini menggunakan triangulasi teori dan audit trail, untuk meninjau konsistensi hasil koding dan interpretasi. Proses refleksi peneliti juga dicatat secara sistematis untuk menjaga keterlacakan analisis.

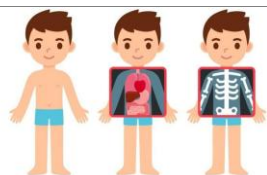
### C. HASIL DAN PEMBAHASAN

#### Representasi Gender dan Bahasa Inklusif

Representasi gender dan penggunaan bahasa inklusif merupakan aspek penting dalam perencanaan pembelajaran PAUD karena berpengaruh langsung pada cara anak memahami diri dan orang lain. Telaah terhadap bahasa dalam RPPH diperlukan untuk melihat sejauh mana dokumen perencanaan pembelajaran telah menghindari stereotip dan menghargai keberagaman identitas anak. Hasil analisis terhadap tiga RPPH disajikan secara ringkas dalam Tabel 2.

Tabel 2. Representasi Gender dan Bahasa Inklusif dalam RPPH/Modul Ajar

Dokumen	Representasi Gender	Bahasa Inklusif	Analisis Temuan
RPPH A	<p>Kategori gender muncul jelas dan berulang, misalnya pada kata kunci “laki-laki, perempuan”, alat dan bahan “anak laki-laki dan perempuan”, peta konsep “jenis kelamin: laki-laki, perempuan”, dan kegiatan “membilang gambar anak laki-laki dan perempuan.”</p> <p>Dokumen juga memuat representasi keluarga normatif seperti “ayah, ibu, kakak, adik” dan istilah “anak sholeh sholihah.”</p> <p><small>&gt; Penetapan SOP Pijakan saat bermain                      1. Membilang gambar anak laki-laki dan perempuan                      2. Menaras gambar anak                      3. Bermain foto plastisin membentuk angka                      &gt; Penetapan SOP Pijakan setelah bermain                      1. Anak menceritakan kegiatan main yang dilakukannya                      2. Guru menanyakan konsep yang ditemukan anak di kegiatan mainnya                      C. Istirahat                      1. Do'a akan makan, cuci tangan, makan, do'a sesudah makan                      D. Penutupian                      1. Membereskan area kegiatan main.                      2. Diskusi tentang kegiatan main yang paling disukai                      3. Membuat refleksi bersama anak mengenai keberhasilan atau hal positif yang telah dilakukan oleh dirinya atau teman lain                      4. Menyebutkan rukun islam                      5. Menginformasikan kegiatan esok hari                      6. Beres-beres belajar</small></p>	<p>Di satu sisi, dokumen memakai kata umum seperti “anak” dalam tujuan dan deskripsi kegiatan. Namun, bahasa umum ini sering digantikan oleh pelabelan gender. Redaksi kegiatan masih dominan normatif, misalnya guru menjelaskan, mempersilakan, dan mengarahkan anak mengikuti alur yang telah ditentukan.</p>	<p>RPPH A merupakan dokumen yang paling kuat menampilkan dikotomi gender. Gender bukan sekadar disebut, tetapi menjadi kategori klasifikasi yang berulang dalam isi pembelajaran. Dari perspektif bahasa inklusif, dokumen ini belum sepenuhnya afirmatif karena masih menempatkan</p>



identitas anak dalam kerangka biner dan normatif, walaupun tidak diskriminatif secara langsung, bahasa yang digunakan masih belum merangkul semua anak.

<p>RPPH B</p>	<p>Tidak ditemukan penonjolan kategori <i>laki-laki/perempuan</i> sebagai dasar pengelompokan anak. Fokus dokumen lebih diarahkan pada tema alam semesta pedesaan, hewan, tanaman, pekerjaan masyarakat desa, dan pengalaman belajar anak di lingkungan pedesaan. Representasi sosial lebih muncul dalam bentuk aktivitas masyarakat, bukan identitas gender anak.</p>	<p>Bahasa yang digunakan cenderung lebih umum dan netral, misalnya "<i>anak</i>" dan "<i>murid</i>". Dokumen juga memuat unsur yang relatif inklusif seperti "<i>menceritakan hasil kunjungan dengan bahasa sederhana</i>", "<i>menuangkan ide melalui gambar atau kalimat sederhana</i>", serta refleksi berupa "<i>anak memilih kegiatan yang disukai dan menunjukkan perasaannya melalui emotion.</i>" Tetapi juga, belum tampak akomodasi bahasa untuk anak</p>	<p>RPPH B lebih netral daripada RPPH A dalam representasi gender karena tidak menjadikan gender sebagai kategori utama pembelajaran. Dari sisi bahasa inklusif, dokumen ini relatif lebih baik karena memberi ruang pada ekspresi ide, pilihan kegiatan, dan perasaan anak. Namun, inklusivitasnya masih bersifat umum dan belum sepenuhnya operasional, sebab belum terlihat secara eksplisit bagaimana bahasa dan tugas disesuaikan bagi</p>
---------------	--	---	--

Senin- Selasa, 5, 12 dan 6, 13 Januari 2026

- Anak menggambar alam pedesaan dan menceritakannya
- Anak membuat anyaman dari kertas
- Anak membuat konsep penambahan dan pengurangan
- Melukis dengan Jari (Finger Painting)
- Anak melihat video pedesaan

		dengan kebutuhan dukungan belajar atau latar multibahasa.	keragaman kebutuhan belajar anak.
RPPH C	<p>Dokumen tidak menonjolkan identitas gender anak secara langsung. Tema berfokus pada ibu dan bayi binatang, gerakan hewan, klasifikasi hewan, dan karya kreatif bertema binatang. Istilah “<i>ibu dan bayi binatang</i>” lebih merujuk pada relasi biologis/hewan, bukan pada pelabelan gender anak di kelas. Representasi gender pada anak hampir tidak menjadi fokus pembelajaran.</p> <p><small>Tujuan Pembelajaran</small></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anak mampu mengidentifikasi dan menirukan gerakan binatang</li> <li>2. Anak mampu mengklasifikasi Binatang berdasarkan gerakannya</li> <li>3. Anak mampu membuat alat peraga <u>hewan sederhana</u> dan memperagakan cara Bergeraknya</li> <li>4. Anak mampu melakukan eksperimen yang berkaitan dengan tema</li> <li>5. Anak mampu menghasilkan karya sesuai dengan minat dan bakatnya</li> <li>6. Anak mampu menyelesaikan tugas sesuai dengan instruksi yang diberikan</li> <li>7. Anak mampu menyebutkan kosa kata yang berkaitan dengan tema</li> <li>8. Anak mampu melafalkan doa dan hadits yang diajarkan dengan benar</li> </ol>	<p>Bahasa yang digunakan relatif netral dan lebih partisipatif, misalnya penggunaan istilah “<i>anak</i>” secara konsisten, tujuan “<i>menghasilkan karya sesuai dengan minat dan bakatnya</i>”, serta aktivitas refleksi seperti “<i>kegiatan apa yang paling kamu sukai hari ini?</i>” dan “<i>refleksi perasaan dan apresiasi.</i>”</p> <p>Namun, dokumen juga memuat frasa seperti “<i>menyelesaikan tugas sesuai dengan instruksi yang diberikan</i>”, yang menunjukkan nada masih cukup direktif.</p>	<p>RPPH C merupakan dokumen yang paling netral dari sisi representasi gender. Dari sisi bahasa inklusif, dokumen ini cukup kuat karena memberi ruang pada minat anak, refleksi diri, dan partisipasi aktif. Meski demikian, bahasa pembelajaran belum sepenuhnya mendukung otonomi karena beberapa bagian masih berbasis kepatuhan terhadap instruksi. Jadi, dokumen ini lebih inklusif daripada RPPH A, tetapi masih dapat ditingkatkan menuju bahasa yang lebih supportif dan diferensiatif.</p>

Analisis terhadap tiga dokumen RPPH/Modul Ajar menunjukkan adanya perbedaan tingkat sensitivitas terhadap representasi gender dan bahasa inklusif. **RPPH A** masih menampilkan kategori gender secara jelas dan berulang melalui istilah *laki-laki* dan *perempuan* pada kata kunci, alat dan bahan, peta konsep, serta kegiatan pembelajaran, sehingga identitas anak dibingkai secara biner dan klasifikatif. Sebaliknya, **RPPH B** dan **RPPH C** cenderung lebih netral karena tidak menjadikan gender anak sebagai dasar utama pengorganisasian pengalaman belajar.

Temuan pada **RPPH A** relevan dengan kajian yang menunjukkan bahwa anak usia dini telah mampu mengenali stereotip gender, sementara lingkungan pendidikan termasuk kurikulum, materi ajar, dan interaksi kelas dapat memperkuat saliens kategori gender tersebut. Karena itu, pengulangan kategori gender dalam dokumen kurikuler berpotensi menormalkan pembacaan identitas anak secara biner sejak dini (King et al. 2021; Nugroho et al. 2022). Namun, bias ini masih dapat diubah apabila lingkungan belajar termasuk bahasa guru dan materi ajar yang secara sadar dirancang untuk menantanginya (Chung and Huang 2021). Karena itu, NAEYC mendorong penerapan *gender-flexible pedagogy* agar anak dapat mengeksplorasi minat dan peran tanpa dibatasi oleh pola laki-laki atau perempuan (Solomon and Henderson 2016). OECD juga menekankan bahwa pengurangan stereotip memerlukan konsistensi antara kurikulum, pelatihan guru, dan wujudnya dalam materi ajar (Brussino and McBrien 2022).

Dari penggunaan bahasa inklusif, **RPPH C** tampak paling partisipatif karena memberi ruang pada minat, refleksi, dan preferensi anak, misalnya melalui kegiatan yang menyesuaikan *minat dan bakat* serta pertanyaan reflektif tentang kegiatan yang disukai. Pola ini lebih dekat dengan prinsip *autonomy-supportive teaching*, yaitu pembelajaran yang memberi ruang suara, pilihan, dan keterlibatan aktif anak, yang diketahui berkaitan dengan motivasi dan iklim belajar yang lebih positif (Reeve and Cheon 2021). Berbagai kajian tentang bahasa inklusif di PAUD menunjukkan bahwa cara guru berbicara dan merumuskan aturan kelas berpengaruh pada rasa memiliki, motivasi, dan kesejahteraan anak (Ackah-Jnr, Appiah, and Kwao 2020; Hayati 2026). Bahasa yang tidak inklusif misalnya yang memberi label atau menguatkan pembagian sosial tertentu dapat melemahkan proses belajar dan interaksi sosial anak.

Sementara itu, **RPPH B** berada pada posisi tengah yaitu lebih netral secara gender dan cukup memberi ruang ekspresi anak, tetapi belum menunjukkan strategi bahasa yang secara jelas responsif terhadap keragaman kebutuhan belajar. Dalam perspektif Developmentally Appropriate Practice (DAP), bahasa dan rancangan pembelajaran seharusnya mempertimbangkan usia, individualitas, dan konteks anak, sedangkan dalam kerangka Universal Design for Learning (UDL) dokumen perlu menyediakan beragam cara untuk mengakses materi, mengekspresikan pemahaman, dan terlibat dalam pembelajaran (Doucet, Badu, and DeVlieger 2024; Lohmann, Hovey, and Gauvreau 2018). Ketiga dokumen masih menunjukkan ruang perbaikan, terutama dalam mengoperasionalkan diferensiasi dan UDL secara lebih sistematis.

Temuan-temuan tersebut menegaskan bahwa dokumen kurikuler PAUD selain sebagai perangkat administratif juga sebagai alat pembelajaran yang membentuk cara anak dipandang dan dilibatkan dalam kegiatan. Untuk itu, penggunaan bahasa yang lebih netral, afirmatif, ramah perkembangan, dan responsif terhadap keragaman anak menjadi penting agar RPPH benar-benar mendukung praktik PAUD yang inklusif (Doucet, Badu, and DeVlieger 2024; King et al. 2021).

Temuan ini juga sejalan dengan prinsip DAP yang menekankan keadilan *bagi each and every child*, dengan memperhatikan kesamaan perkembangan anak, keunikan individu, serta konteks keluarga dan komunitas (Diamond and McCartney 2022). Sehingga, RPPH idealnya secara jelas mengafirmasi keberagaman, menghindari stereotip, dan menyatakan keselamatan tubuh sebagai hak semua anak, tanpa bergantung pada kategori gender.

Dalam praktiknya, penataan bahasa RPPH dapat dilakukan melalui langkah-langkah sederhana namun konsisten. Misalnya, untuk menghindari menulis tujuan yang menekankan identitas berdasarkan gender, RPPH dapat menggunakan kalimat seperti setiap anak mengenal bagian tubuhnya dan cara menjaganya dengan aman. Aturan kelas juga dapat dirumuskan secara jelas, misalnya di kelas ini, semua anak dihargai dan berhak merasa aman atau setiap anak boleh berkata tidak jika merasa tidak nyaman. Kalimat-kalimat sederhana ini membantu anak menangkap pesan utama pembelajaran tanpa kebingungan, sekaligus memberi arah yang jelas bagi guru dalam menggunakan bahasa yang inklusif selama kegiatan berlangsung.

### **Nada Instruksi, Otonomi Anak, dan Interaksi Guru**

Nada instruksi dan kualitas interaksi guru dan anak merupakan hal penting dalam pembelajaran PAUD karena memengaruhi keterlibatan, rasa aman, serta kesempatan anak untuk berinisiatif. Analisis terhadap bahasa dalam RPPH dilakukan untuk melihat sejauh mana perencanaan pembelajaran telah memberi ruang bagi otonomi anak dan interaksi yang responsif. Hasil telaah terhadap tiga RPPH disajikan dalam Tabel 3.

Tabel 3. Nada Instruksi, Otonomi Anak, dan Interaksi Guru

Dokumen	Nada Instruksi	Otonomi Anak	Interaksi Guru	Analisis Temuan
RPPH A	Nada instruksi lebih bersifat direktif dan prosedural. Contohnya: “guru	Otonomi anak muncul terbatas. Dokumen memang memuat kalimat “sesuai	Interaksi guru yang diwujudkan dalam Dokumen	RPPH A menunjukkan model interaksi yang <i>teacher-directed</i> . Guru berperan

*mempersilahkan anak bermain pada densitas sesuai minat”, “menjelaskan cara bermain dari alat dan bahan”, “mendiskusikan aturan main”, serta urutan kegiatan yang sangat terstruktur dari pembukaan, inti, hingga penutupan.* pilihan anak tetap berada dalam kerangka kegiatan yang sudah ditetapkan guru, seperti membilang gambar, mewarnai, dan membentuk angka dengan plastisin. Dengan demikian, ruang pilihan ada, tetapi sempit dan tidak tampak dalam bentuk variasi cara belajar atau cara mengekspresikan pemahaman.

alur kegiatan. Guru hadir sebagai pihak yang menata lingkungan, menjelaskan alat dan bahan, menanyakan konsep yang ditemukan anak, serta memimpin refleksi. Interaksi yang ditampilkan lebih banyak berupa *scaffolding* satu arah daripada dialog terbuka atau negosiasi makna bersama anak.

dominan sebagai pengarah kegiatan, sementara anak lebih banyak mengikuti struktur yang telah disiapkan. Ini menunjukkan adanya dukungan dasar terhadap partisipasi anak, tetapi belum cukup kuat untuk disebut sebagai pembelajaran yang benar-benar mendukung otonomi.

RPPH B	Nada instruksi cenderung semi-partisipatif, karena selain berisi arahan kegiatan yang cukup jelas, dokumen juga memuat pertanyaan terbuka seperti “Siapa yang pernah mendengar kata desa?”, “Apa	Otonomi anak mulai lebih kuat dibanding RPPH A. Anak diberi ruang untuk <i>menceritakan hasil kunjungan, menuangkan ide melalui gambar atau kalimat sederhana, memilih kegiatan yang disukai, dan menunjukkan</i>	Interaksi guru yang diproyeksikan lebih bersifat interaktif dan fasilitatif, terutama melalui diskusi, kunjungan edukatif, review kegiatan, pemberian umpan balik	RPPH B berada pada posisi tengah antara pendekatan <i>teacher-directed</i> dan <i>child-responsive</i> . Guru masih memegang kendali atas struktur kegiatan, tetapi dokumen sudah memperlihatkan usaha untuk
--------	--	---	---	--

	<p>yang kalian tahu tentang desa?”, dan “Apa yang kalian paling suka di Pelita Desa?” Instruksi tetap kuat, tetapi lebih dialogis daripada RPPH A.</p>	<p>perasaan melalui <i>emotion</i>. Meskipun demikian, sebagian besar kegiatan tetap telah dirancang sebelumnya oleh guru, sehingga otonomi anak masih berada dalam batas struktur program yang cukup ketat.</p>	<p>positif, dan penggunaan pertanyaan pemantik. Guru juga mengajak anak berbicara tentang pengalaman dan pengetahuan mereka.</p>	<p>melibatkan anak dalam percakapan, refleksi, dan pengalaman belajar.</p>
RPPH C	<p>Nada instruksi lebih partisipatif dan reflektif, walaupun masih memuat target yang cukup direktif seperti “anak mampu menyelesaikan tugas sesuai dengan instruksi yang diberikan.” Di sisi lain, ada pertanyaan pemantik seperti “Apakah kamu tahu gambar ini?”, “Bisakah kamu menirukan gerakan hewan?”, serta bagian refleksi seperti “Kegiatan apa yang paling kamu sukai hari</p>	<p>Otonomi anak lebih tampak dibanding dua dokumen lainnya. Hal ini terlihat dari tujuan seperti “menghasilkan karya sesuai dengan minat dan bakatnya”, kegiatan refleksi perasaan, dan ruang bagi anak untuk menunjukkan preferensi terhadap aktivitas yang disukai. Walaupun begitu, beberapa tujuan dan kegiatan masih menekankan kepatuhan</p>	<p>Interaksi guru diwujudkan sebagai fasilitator yang mengajak anak berpikir, mencoba, dan merefleksi, tidak memberi perintah. Guru mengawali dengan pertanyaan pemantik, mengarahkan eksplorasi dalam berbagai sentra, lalu menutup dengan refleksi pengalaman anak. Hal ini menunjukkan interaksi yang</p>	<p>RPPH C menunjukkan kecenderungan paling kuat ke arah <i>child-responsive teaching</i>. Dibanding A dan B, dokumen ini paling banyak memberi ruang pada minat, pilihan, dan refleksi anak, meskipun belum sepenuhnya meninggalkan bahasa instruksional yang bersifat direktif.</p>

---

<i>ini?”</i>	dan terhadap instruksi	lebih dialogis
<i>“Refleksi</i>	guru.	dan memberi
<i>perasaan dan</i>		ruang respons
<i>apresiasi.”</i>		anak.

---

Analisis terhadap tiga RPPH menunjukkan bahwa nada instruksi, ruang otonomi anak, dan pola interaksi guru yang diwujudkan dalam dokumen berada pada tingkat yang berbeda. **RPPH A** paling *teacher-directed*, karena alur kegiatan didominasi oleh penjelasan guru, aturan main, dan urutan aktivitas yang telah ditetapkan, sementara pilihan anak muncul secara terbatas dalam ruang yang sudah disediakan guru. **RPPH B** menunjukkan posisi transisi karena masih terstruktur, tetapi sudah memuat pertanyaan pemantik, kesempatan anak menceritakan pengalaman, dan refleksi sederhana. Adapun **RPPH C** tampak paling *child-responsive* karena memberi ruang lebih besar bagi minat, bakat, refleksi perasaan, dan preferensi anak, walaupun masih memuat beberapa redaksi yang bersifat direktif.

Temuan pada **RPPH A** dapat dibaca melalui kerangka *autonomy-supportive teaching*, yaitu pendekatan pembelajaran yang menekankan sikap guru yang berpusat pada anak, nada yang memahami perspektif anak, serta perilaku instruksional yang memberi pilihan, alasan yang bermakna, dan dukungan terhadap inisiatif anak (Reeve and Cheon 2021). Dalam dokumen ini, guru lebih tampak sebagai pengarah utama yang menjelaskan cara bermain, menetapkan aturan, dan mengelola alur kegiatan, sehingga otonomi anak belum tampil sebagai unsur utama pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan hasil telaah yang menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang paling mendukung fungsi eksekutif anak usia dini justru mencakup dukungan terhadap otonomi anak, *sustained shared thinking*, dan pengorganisasian kelas yang efektif, bukan sekadar kepatuhan terhadap prosedur (Madanipour, Garvis, and Cohrssen 2025). Untuk itu, **RPPH A** dapat dikatakan masih lebih menekankan struktur daripada dukungan otonomi.

Berbeda dari itu, **RPPH B** memperlihatkan hal yang lebih dialogis. Dokumen ini memuat sejumlah pertanyaan terbuka seperti pengalaman anak tentang desa, apa yang mereka ketahui, dan kegiatan apa yang mereka sukai, sehingga interaksi guru yang diwujudkan tidak hanya berupa instruksi, tetapi juga ajakan untuk berpikir dan berbicara. Dalam perspektif penelitian, pola seperti ini lebih dekat dengan praktik *interactive talk* dan *conceptual talk* yang berhubungan dengan perkembangan bahasa anak usia dini (Hadley, Barnes, and Hwang 2023). Hadley dkk. menunjukkan bahwa bahasa guru yang interaktif terutama dalam kegiatan bermain, diskusi kelompok kecil, dan pembacaan buku lebih mendukung perkembangan bahasa lisan anak dibanding bahasa yang hanya bersifat literal. Karenanya, posisi **RPPH B** bisa dipahami sebagai bentuk pembelajaran yang mulai bergerak dari arahan satu arah menuju interaksi yang lebih partisipatif, meskipun struktur kegiatan masih cukup kuat dan ruang pilihan anak belum sepenuhnya luas.

**RPPH C** menunjukkan kecenderungan paling kuat ke arah pembelajaran yang mendukung otonomi. Redaksi seperti “*anak mampu menghasilkan karya sesuai dengan minat dan bakatnya*”, pertanyaan reflektif tentang kegiatan yang disukai, dan ruang refleksi perasaan menunjukkan bahwa anak diposisikan sebagai subjek yang memiliki preferensi (pilihan), pengalaman, dan suara dalam pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan paparan yang menyebutkan bahwa guru yang *autonomy-supportive* akan menyediakan pilihan yang bermakna, mengakui minat anak, dan menggunakan nada interaksi yang mendukung keterlibatan (Reeve and Cheon 2021). Temuan ini juga didukung oleh kajian yang menegaskan bahwa dukungan otonomi dari guru berhubungan positif dengan keterlibatan peserta didik (Yang et al. 2022). Namun demikian, karena **RPPH C** masih memuat tujuan seperti “*menyelesaikan tugas sesuai dengan instruksi yang diberikan*”, maka dokumen ini belum sepenuhnya bebas dari orientasi instruksional yang terpusat pada guru. Untuk itu, **RPPH C** lebih tepat diposisikan sebagai dokumen yang relatif paling mendekati *autonomy-supportive teaching*, tetapi belum sepenuhnya konsisten.

Jika dilihat dari aspek interaksi guru, ketiga dokumen ini juga menunjukkan tingkatan kualitas yang berbeda. Penelitian menegaskan bahwa kualitas pendidikan anak usia dini dapat dipahami melalui mutu interaksi guru-anak, terutama dalam dimensi *emotional support, classroom organization, dan instructional support* (Pianta and Hofkens 2023). Dalam hal ini, **RPPH A** lebih banyak mencerminkan *classroom organization* dan kontrol prosedural, tetapi belum cukup kuat menunjukkan *instructional support* yang kaya dialog. **RPPH B** mulai memunculkan interaksi yang lebih hidup melalui diskusi, pertanyaan pemantik, dan pengalaman konkret anak. Sementara itu, **RPPH C** menunjukkan kombinasi yang lebih kuat antara organisasi kelas, dukungan reflektif, dan percakapan yang mengundang respons anak.

Temuan ini diperkuat oleh penelitian yang menunjukkan bahwa kualitas interaksi guru-anak, khususnya *classroom management* dan *instructional support*, merupakan prediktor positif bagi perkembangan kosakata reseptif anak di taman kanak-kanak. Artinya, semakin kuat unsur dialogis dan dukungan instruksional dalam dokumen pembelajaran, semakin besar potensinya untuk mendukung perkembangan bahasa dan belajar anak (Yang et al. 2022).

Temuan ini mendukung pandangan bahwa bahasa dalam dokumen kurikuler tidak netral, melainkan mewujudkan bagaimana guru akan hadir di kelas: apakah sebagai pemberi instruksi, fasilitator dialog, atau pendamping belajar anak. Penguatan bahasa yang lebih partisipatif, dialogis, dan mendukung otonomi anak penting dilakukan agar RPPH tertib secara administratif dan mampu merefleksikan pembelajaran yang berkualitas.

### **Kesesuaian Istilah Ilmiah dan Perkembangan Bahasa Anak**

Kesesuaian penggunaan istilah ilmiah dengan tahap perkembangan bahasa anak berpengaruh pada pemahaman konsep dan keterlibatan anak dalam kegiatan belajar. Telaah terhadap bahasa yang digunakan dalam RPPH diperlukan untuk memastikan

bahwa istilah-istilah tersebut disajikan secara ramah perkembangan dan didukung oleh pengalaman belajar yang konkret. Hasil analisis terhadap tiga RPPH terkait kesesuaian istilah ilmiah dengan perkembangan bahasa anak disajikan dalam Tabel 3.

Tabel 3. Keesesuaian Istilah Ilmiah dan Perkembangan Bahasa Anak

Dokumen	Istilah Ilmiah yang Muncul	Kesesuaian dengan Perkembangan Bahasa Anak	Analisis Temuan
RPPH A	Istilah yang muncul antara lain anggota tubuh, fungsi anggota tubuh, sentuhan yang boleh dan tidak boleh, aurat, laki-laki/perempuan, dan Allah Al-Kholiq. Istilah-istilah ini muncul dalam kata kunci, deskripsi kegiatan, kemampuan awal, dan peta konsep.	Sebagian sesuai, sebagian masih abstrak. Istilah seperti <i>anggota tubuh</i> , <i>kepala</i> , <i>tangan</i> , <i>kaki</i> , dan <i>mandi</i> sangat dekat dengan pengalaman konkret anak usia 4–5 tahun. Namun istilah seperti <i>fungsi anggota tubuh</i> , <i>sentuhan yang boleh dan tidak boleh</i> , <i>aurat</i> , dan <i>Allah Al-Kholiq</i> memerlukan penjelasan yang lebih sederhana dan kontekstual agar mudah dipahami anak.	RPPH A memadukan istilah konkret dan abstrak. Kelebihannya, tema tubuh sangat dekat dengan pengalaman sehari-hari anak sehingga mudah dijumpai melalui kegiatan langsung. Namun, beberapa istilah bernilai moral-religius dan protektif seperti <i>aurat</i> dan <i>sentuhan yang boleh/tidak boleh</i> belum diterjemahkan ke dalam redaksi yang benar-benar sederhana, sehingga bisa dipahami secara verbal saja jika tidak didukung penjelasan visual, cerita, atau simulasi yang memadai. Maka kecocokan istilah ilmiah dalam RPPH A dapat dikatakan sedang yakni cukup relevan, tetapi masih membutuhkan

			penyederhanaan bahasa.
RPPH B	Istilah yang muncul antara lain alam semesta, kelestarian alam, pedesaan, pekerjaan masyarakat pedesaan, penambahan dan pengurangan, grafik, perbedaan desa dan kota, serta bahasa sederhana dalam menceritakan hasil kunjungan. Istilah-istilah ini tersebar dalam tujuan pembelajaran, tujuan kegiatan, dan langkah inti.	Relatif lebih sesuai dengan perkembangan bahasa anak, karena sebagian besar istilah terkait dengan pengalaman nyata dan dapat diamati, misalnya <i>desa</i> , <i>tanaman</i> , <i>hewan</i> , <i>petani</i> , <i>sawah</i> , <i>makanan khas pedesaan</i> , dan kunjungan ke <i>Pelita Desa</i> . Namun, istilah seperti <i>alam semesta</i> , <i>kelestarian</i> , dan <i>grafik</i> tetap membutuhkan mediasi guru agar dapat dipahami sesuai tahap perkembangan anak.	RPPH B paling dekat dengan pengalaman konkret anak. Banyak istilah diperkenalkan melalui pembelajaran nyata, seperti <i>field trip</i> , video, diskusi, dan aktivitas menggambar atau menceritakan pengalaman. Hal ini membantu anak menghubungkan kata dengan objek atau peristiwa langsung. Meski demikian, beberapa istilah abstrak seperti <i>alam semesta</i> dan <i>kelestarian</i> masih cukup luas untuk anak usia dini, sehingga perlu dipersempit ke contoh konkret dalam kehidupan sehari-hari. Secara keseluruhan, kecocokan istilah dalam RPPH B dapat dinilai baik, karena lebih banyak bertumpu pada benda, tempat, aktivitas, dan pengalaman yang dekat bagi anak.
RPPH C	Istilah yang muncul antara lain mengidentifikasi, mengklasifikasi, bereproduksi, siklus	Sebagian cukup tinggi tingkat abstraksinya untuk anak usia TK-A. Istilah seperti <i>ibu dan bayi binatang</i> , <i>telur</i> ,	RPPH C paling kaya istilah ilmiah, tetapi juga paling menantang secara kebahasaan. Dokumen ini

---

hidup, tahap, katak muda, kepompong, eksperimen, menghasilkan karya sesuai minat dan bakat, dan anak binatang. Istilah-istilah ini tampak pada tujuan pembelajaran, kata kunci, dan langkah kegiatan.

*ulat*, dan *kupu-kupu* memperkenalkan konsep sains yang baik untuk stimulasi kognitif, tetapi masih dekat dengan pengalaman konkret anak. Namun istilah seperti *bereproduksi*, *siklus hidup*, *mengklasifikasi*, dan *eksperimen* bersifat lebih akademik dan memerlukan penyederhanaan bahasa agar lebih sesuai dengan tahap perkembangan bahasa anak.

memperkenalkan konsep sains yang baik untuk stimulasi kognitif, tetapi sebagian istilah berada di atas level bahasa sehari-hari anak usia dini. Kelebihannya, istilah-istilah itu didampingi oleh media konkret seperti gambar hewan, eksperimen, gerak, dan karya, sehingga ada peluang untuk membantu pemahaman anak. Namun, bila guru menyampaikan istilah tersebut secara tertulis tanpa penjelasan sederhana, anak berisiko hanya meniru kata tanpa memahami konsepnya. Karena itu, kecocokan istilah ilmiah dalam RPPH C dapat dinilai cukup, tetapi membutuhkan dukungan tinggi dari guru dan media konkret.

---

Hasil analisis menunjukkan bahwa **RPPH B** merupakan dokumen yang paling sesuai dengan perkembangan bahasa anak karena istilah-istilah yang digunakan lebih dekat dengan pengalaman konkret, seperti desa, hewan, tanaman, sawah, dan aktivitas kunjungan lapangan. Sementara itu, **RPPH A** berada pada posisi cukup sesuai, karena topik tubuh sangat dekat dengan anak, tetapi beberapa istilah seperti *aurat* dan *sentuhan yang boleh/tidak boleh* masih memerlukan penyederhanaan dan penjelasan yang lebih ramah perkembangan. Adapun **RPPH C** merupakan dokumen yang paling kaya istilah

ilmiah, tetapi juga paling tinggi tingkat abstraksinya, sehingga sangat bergantung pada kemampuan guru untuk menerjemahkan konsep seperti *bereproduksi*, *siklus hidup*, dan *mengklasifikasi* ke dalam bahasa yang sederhana dan konkret bagi anak usia dini.

Temuan ini menunjukkan bahwa **RPPH A** berada pada posisi campuran antara istilah konkret dan abstrak. Dalam perspektif DAP, istilah yang sesuai untuk anak usia dini seharusnya berpijak pada pengalaman nyata anak, individualitas, dan konteks belajar mereka (Doucet, Badu, and DeVlieger 2024). Karena itu, istilah seperti *kepala* atau *tangan* relatif sesuai, tetapi istilah seperti *aurat* dan *sentuhan yang boleh dan tidak boleh* memerlukan penyederhanaan, contoh konkret, dan dukungan visual agar benar-benar dipahami anak, bukan sekadar dihafal. Hal ini sejalan dengan temuan yang menegaskan bahwa konsep sains atau konsep baru akan lebih mudah dipahami anak ketika dijelaskan melalui child-friendly definitions, pertanyaan terbuka, dan pengalaman langsung (Méndez et al. 2023). Dengan demikian, RPPH A relevan secara tema, tetapi masih membutuhkan mediasi bahasa guru yang kuat agar istilah abstraknya ramah perkembangan.

Dibanding dua dokumen lainnya, **RPPH B** tampak paling dekat dengan pengalaman konkret anak. Pembelajaran sains dapat meningkatkan kosakata anak usia dini secara bermakna ketika kata-kata baru diperkenalkan dalam berbagai konteks seperti diskusi, eksplorasi, kegiatan tangan-aktif, dan pembacaan buku (Guo and Wang 2025). **RPPH B** menunjukkan kecenderungan ini karena istilah seperti *desa*, *petani*, *sawah*, *tanaman*, dan *hewan* dihubungkan dengan pengalaman langsung anak. Hal ini juga sejalan dengan NAEYC yang menekankan bahwa pembelajaran yang tepat perkembangan harus bermakna, kontekstual, dan terkait dengan kehidupan anak. Meskipun istilah seperti *alam semesta*, *kelestarian*, dan *grafik* masih abstrak, terkait pengalaman nyata dalam **RPPH B** membuat dokumen ini paling sesuai dengan perkembangan bahasa anak.

**RPPH C** menunjukkan kekayaan istilah ilmiah, tetapi juga tingkat abstraksi yang lebih tinggi untuk anak usia TK-A. Anak prasekolah memang mampu menciptakan dan mengeksplorasi konsep-konsep ilmiah, tetapi proses itu membutuhkan ruang dialogis agar anak dapat membangun makna secara bertahap (Åkerblom and Thorshag 2021). Temuan ini diperkuat dengan penelitian yang menunjukkan bahwa perkembangan konseptual anak usia 4–5 tahun lebih kuat ketika istilah ilmiah dijembatani melalui pengalaman tubuh, alat bantu, dan representasi multimodal (Samuelsson 2019). Selain itu, (Méndez et al. 2023) menekankan pentingnya penggunaan definisi ramah anak dan pertanyaan *why/what/how* untuk menjembatani istilah abstrak dengan bahasa keseharian anak. Artinya, istilah seperti *bereproduksi* dan *siklus hidup* tidak salah diperkenalkan, tetapi harus dipecah ke bentuk yang lebih sederhana, misalnya melalui gambar berurutan, observasi ulat-kepompong-kupu-kupu, dan percakapan yang mengikuti pengalaman anak. Karena itu, **RPPH C** memiliki potensi kuat untuk memperkaya kosakata ilmiah anak, tetapi sangat bergantung pada kualitas *scaffolding* bahasa guru.

**Diferensiasi, Universal Design for Learning (UDL), dan Keragaman Kebutuhan Belajar**

Diferensiasi pembelajaran, penerapan Universal Design for Learning (UDL), dan pengakuan terhadap keragaman kebutuhan belajar merupakan fondasi penting dalam perencanaan PAUD yang inklusif. Ketiga aspek ini menunjukkan sejauh mana RPPH memberi ruang bagi perbedaan kemampuan, cara belajar, dan latar belakang anak sebagai kondisi dasar kelas. Hasil telaah terhadap tiga RPPH terkait diferensiasi, UDL, dan keragaman kebutuhan belajar disajikan secara sistematis dalam Tabel 4.

Tabel. 4 Diferensiasi, Universal Design for Learning (UDL), dan Keragaman Kebutuhan Belajar

Dokumen	Temuan tentang Diferensiasi	Temuan tentang UDL	Temuan tentang Keragaman Kebutuhan Belajar	Analisis
RPPH A	RPPH A secara tertulis menyebut target peserta didik yang terdiri atas 8 anak reguler/tipikal umum, 5 anak dengan kesulitan belajar, dan 4 anak dengan pencapaian tinggi. Namun, setelah kategorisasi itu disebutkan, dokumen tidak menjelaskan penyesuaian kegiatan, media, instruksi, tempo, atau asesmen untuk masing-masing kelompok. Aktivitas inti tetap seragam, misalnya	RPPH A memuat beberapa bentuk media seperti gambar, cerita, YouTube, plastisin, angka, kegiatan sentra. Akan tetapi, belum menunjukkan rancangan yang eksplisit tentang beragam mengakses materi, beragam cara mengekspresikan pemahaman, dan beragam keterlibatan yang dirancang untuk	Dokumen sudah mengakui adanya keragaman kemampuan anak melalui kategori reguler, kesulitan belajar, dan pencapaian tinggi, tetapi belum terlihat akomodasi khusus untuk anak dengan kebutuhan dukungan belajar, anak yang memerlukan bantuan bahasa, atau anak dengan	RPPH A menunjukkan kesadaran awal terhadap diferensiasi, tetapi belum operasional. Kelebihannya adalah dokumen sudah mengenali bahwa peserta didik tidak homogen. Namun, diferensiasi belum diterjemahkan ke dalam variasi instruksi, media, tugas, atau asesmen. Dari perspektif UDL, dokumen ini masih bersifat satu

	membilang gambar, mewarnai, dan bermain plastisin.	semua anak sejak awal.	gaya belajar berbeda.	rancangan untuk semua anak, dengan sedikit variasi media.
RPPH B	RPPH B pada bagian praktik pedagogis secara eksplisit mencantumkan “berdiferensiasi”, bersama active learning, cooperative, pembelajaran berbasis teknologi, dan STEAM. Selain itu, dokumen memberi ruang bagi anak untuk menuangkan ide melalui gambar atau kalimat sederhana, memilih kegiatan yang disukai, dan menunjukkan perasaan melalui emotion. Namun, bentuk diferensiasinya belum dijabarkan rinci, misalnya diferensiasi isi, proses, produk, atau dukungan khusus bagi	Dari sisi UDL, RPPH B menunjukkan beberapa unsur yang mengarah ke sana, seperti penggunaan video pembelajaran, komputer, LCD, screen, proyek, field trip, diskusi, story telling, finger painting, lagu, permainan tradisional, dan aktivitas visual. Ini berarti dokumen sudah menyediakan lebih dari satu cara bagi anak untuk berinteraksi dengan materi. Namun, prinsip UDL belum dinyatakan secara jelas dan belum tampak sebagai kerangka desain yang sistematis.	RPPH B relatif lebih terbuka terhadap keragaman kebutuhan belajar karena memberi ruang ekspresi melalui gambar, kalimat sederhana, gerak, kunjungan lapangan, aktivitas kelompok, dan refleksi emosi. Meskipun demikian, tidak ada penjelasan spesifik bagaimana dukungan diberikan bagi anak dengan kesulitan belajar, anak yang lebih cepat belajar, atau anak yang membutuhkan akomodasi	RPPH B lebih maju dibanding RPPH A karena diferensiasi sudah disebut sebagai pendekatan, dan variasi media maupun aktivitas lebih kaya. Akan tetapi, diferensiasi masih bersifat implisit dan belum menjadi strategi yang terencana rinci. Dari sisi UDL, RPPH B sudah lebih dekat pada prinsip multiple means dibanding A, tetapi masih belum menunjukkan bahwa variasi tersebut dirancang secara sadar untuk menjawab keragaman kebutuhan

	kelompok tertentu.		bahasa dan belajar semua partisipasi. anak.
RPPH C	RPPH C tidak secara eksplisit menyebutkan kategori peserta didik seperti RPPH A, tetapi dokumen ini menyediakan sejumlah bentuk pengalaman belajar yang lebih bervariasi, seperti eksperimen sains, sentra IMTAQ, sentra sosiodrama, sentra keterampilan, sentra persiapan, sentra fisik motorik, refleksi peserta didik, dan karya sesuai minat dan bakat. Hal ini menunjukkan diferensiasi lebih banyak hadir pada variasi aktivitas daripada pada identifikasi kelompok anak.	Dari perspektif UDL, RPPH C paling mendekati prinsip tersebut karena menyediakan beragam bentuk representasi (gambar, media visual, eksperimen, gerakan), beragam bentuk ekspresi (membuat karya, menirukan gerakan, menjawab pertanyaan, refleksi perasaan), dan beragam bentuk keterlibatan (bermain peran, sensory play, permainan motorik, lagu, eksplorasi sentra). Meski demikian, istilah atau prinsip UDL sendiri tidak disebut secara eksplisit dalam dokumen.	RPPH C paling tampak sensitif terhadap keragaman kebutuhan belajar secara implisit karena memberi banyak jalur partisipasi bagi anak. Anak dapat belajar melalui gerak, seni, visual, manipulatif, bahasa, dan refleksi. Namun, dokumen tetap belum menjelaskan akomodasi spesifik bagi anak dengan kebutuhan dukungan tinggi, anak multibahasa, atau anak yang memerlukan modifikasi tempo dan target pembelajaran.
			RPPH C merupakan dokumen yang paling kuat dalam variasi pengalaman belajar dan paling dekat dengan semangat UDL, meskipun belum ditulis sebagai desain UDL yang eksplisit. Diferensiasinya bukan berbasis label anak, melainkan berbasis banyaknya jalur kegiatan. Kelemahannya, fleksibilitas itu belum disertai penjelasan tentang bagaimana guru menyesuaikan dukungan secara spesifik untuk kebutuhan belajar yang berbeda.

Temuan ini menunjukkan bahwa diferensiasi pada **RPPH A** masih berhenti pada tahap identifikasi, belum sampai pada tahap implementasi. Pembelajaran yang responsif terhadap keragaman anak tidak cukup hanya menyebut adanya perbedaan kemampuan, tetapi perlu memodifikasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar anak (DERIS and GEYER 2024; Tezcan and Temel 2023). NAEYC juga menegaskan bahwa praktik yang tepat perkembangan harus mempertimbangkan individualitas dan konteks setiap anak, bukan menggunakan satu rancangan yang sama untuk semua. Karena itu, **RPPH A** dapat dinilai memiliki kesadaran awal terhadap keberagaman, tetapi belum menunjukkan diferensiasi yang operasional.

**RPPH B** sudah bergerak menuju pembelajaran yang lebih terbuka terhadap keragaman, tetapi belum sampai pada praktik yang benar-benar responsif terhadap keragaman kebutuhan belajar. Penelitian menyebutkan bahwa anak multilingual membutuhkan praktik yang *linguistically and culturally responsive*, termasuk penggunaan bahasa pertama, strategi nonverbal, materi yang mencerminkan budaya rumah, dan dukungan interaksi yang lebih terencana (Jaramillo-Mediavilla et al. 2024). Karena elemen-elemen ini belum tampak jelas dalam RPPH B, inklusivitasnya masih bersifat umum, belum spesifik terhadap kelompok anak tertentu.

**RPPH C** menunjukkan bentuk diferensiasi yang lebih berbasis jalur belajar daripada berbasis label anak. Hal ini lebih dekat dengan pandangan diferensiasi bahwa respons terhadap keragaman bisa hadir melalui penyediaan beragam jalur akses dan ekspresi dalam pembelajaran (DERIS and GEYER 2024; Tezcan and Temel 2023). Dari sudut DAP, rancangan seperti ini juga lebih mendukung karena menyediakan pengalaman yang beragam, aktif, dan berorientasi pada keterlibatan anak sebagai individu yang unik (Doucet, Badu, and DeVlieger 2024). Untuk itu, diferensiasi pada **RPPH C** tampak lebih hidup dalam pengalaman belajar, walaupun belum diwujudkan sebagai strategi per anak.

Di antara ketiga dokumen, **RPPH C** adalah yang paling mendekati UDL. UDL di PAUD menuntut tersedianya *multiple means of engagement, representation, dan action/expression* agar semua anak dapat bernavigasi dalam lingkungan belajar dan menunjukkan pemahamannya dengan cara yang bermacam-macam (Hovey, Gauvreau, and Lohmann 2022). Temuan lain juga mendukung bahwa UDL efektif sebagai kerangka untuk mendukung keberagaman peserta didik (Almeqdad et al. 2023). Selain itu, studi pada setting prasekolah inklusif menegaskan bahwa UDL efektif ketika guru menyediakan dukungan yang fleksibel dan terindividualisasi untuk menjembatani kemampuan aktual dan potensi anak (Tigere et al. 2025). Karena **RPPH C** telah menyediakan banyak jalur partisipasi, dokumen ini paling dekat dengan UDL, walaupun belum menyebut strategi UDL secara jelas.

Temuan ini memperlihatkan bahwa fleksibilitas aktivitas belum tentu sama dengan *inclusivity by design*. Penelitian tentang kelas prasekolah inklusif menekankan bahwa dukungan untuk anak dengan kebutuhan beragam memerlukan *scaffolding* individual, kolaborasi profesional, dan adaptasi yang jelas dalam lingkungan dan pedagogi. Karena itu, **RPPH C** dapat dinilai paling kuat dalam hal potensi inklusif, tetapi masih

memerlukan penjelasan yang lebih spesifik tentang siapa membutuhkan apa, dukungan seperti apa, dan melalui media atau strategi apa.

Temuan ini menunjukkan bahwa inklusivitas dalam RPPH tidak cukup tercantum pada bagian latar belakang atau karakteristik peserta didik, yang paling penting terlihat nyata dalam bahasa tujuan pembelajaran, pilihan aktivitas, dan cara menilai anak. Ketika RPPH secara tertulis memberi ruang bagi berbagai cara belajar dan berkomunikasi, guru akan lebih mudah menerapkannya secara konsisten di kelas, dan anak pun merasa bahwa perbedaan mereka diterima sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai masalah yang harus diseragamkan.

#### D. KESIMPULAN

Hasil analisis terhadap tiga dokumen RPPH/Modul Ajar PAUD menunjukkan bahwa bahasa kurikuler berperan strategis dalam membentuk lingkungan belajar yang inklusif, adil, dan ramah perkembangan anak. Temuan memperlihatkan bahwa RPPH A masih merepresentasikan gender secara biner dan berulang, sehingga berpotensi memperkuat stereotip sejak usia dini, sedangkan RPPH B dan RPPH C cenderung lebih netral serta membuka ruang partisipasi anak. Dari sisi pedagogis, ketiga dokumen masih didominasi oleh nada instruksional yang direktif, meskipun RPPH C mulai menunjukkan kecenderungan yang lebih reflektif dan mendukung otonomi anak. Penggunaan istilah ilmiah dalam beberapa RPPH belum sepenuhnya sesuai dengan tahap perkembangan bahasa anak, sehingga memerlukan penyederhanaan berbasis pengalaman konkret sesuai prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP). Sementara itu, diferensiasi dan penerapan *Universal Design for Learning* (UDL) belum tampak dirancang secara sistematis, terutama dalam memberikan akomodasi bagi anak dengan kebutuhan belajar dan latar bahasa yang beragam.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena hanya menganalisis tiga dokumen dan belum melibatkan observasi praktik pembelajaran maupun perspektif guru. Untuk itu, penelitian lanjutan disarankan untuk memperluas sampel, mengkaji implementasi bahasa kurikuler di kelas, serta mengeksplorasi bagaimana guru mengintegrasikan bahasa inklusif, diferensiasi, dan UDL dalam praktik PAUD secara kontekstual.

#### E. DAFTAR PUSTAKA

- Ackah-Jnr, Francis R., John Appiah, and Alex Kwao. 2020. "Inclusive Language as a Pedagogical and Motivational Tool in Early Childhood Settings: Some Observations." *Online Submission* 8: 176–84. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89012>
- Åkerblom, Annika, and Kristina Thorshag. 2021. "Preschoolers' Use and Exploration of Concepts Related to Scientific Phenomena in Preschool." *Journal of Childhood*,

*Education & Society* 2(3): 287.  
<https://doi.org/10.37291/2717638x.202123115>

Almeqdad, Qais I., Ali M. Alodat, Mahmoud F. Alquraan, Mohammad A. Mohaidat, and Alaa K. Al-Makhzoomy. 2023. "The Effectiveness of Universal Design for Learning: A Systematic Review of the Literature and Meta-Analysis." *Cogent Education* 10(1): 2218191. [doi:10.1080/2331186X.2023.2218191](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191).

Brussino, Ottavia, and Jody McBrien. 2022. "Gender Stereotypes in Education: Policies and Practices to Address Gender Stereotyping across OECD Education Systems." *OECD Education Working Papers* (271): 0\_1-44. <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>

Chung, Yi, and Hsin-Hui Huang. 2021. "Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(24): 13052. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>

Crane-Deklerk, Kelsey. 2020. "Multimodality in Early Childhood Education." *International Journal of Literacy, Culture, and Language Education* 1: 73–87. <https://doi.org/10.14434/ijlcle.v1i0.29481>

DERIS, Aaron R., and Kathy GEYER. 2024. "DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD CLASSROOM." *International Journal of Humanities & Social Development Research* 8(1).

Diamond, Lindsay, and Christina M. McCartney. 2022. "Developmentally Appropriate Practice." *Developmentally Appropriate Practice*.

Doucet, Fabienne, Seth Badu, and Shana DeVlieger. 2024. "A Critical Discourse Analysis of NAEYC's Developmentally Appropriate Practice Texts: Shifting Rhetoric and Implications for Advancing Equity in Family-School Partnerships." *International Journal of Early Years Education* 32(3): 658–95. [doi:10.1080/09669760.2024.2356148](https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2356148).

Guo, Pu, and Zeyu Wang. 2025. "Implementation Fidelity of Universal Design for Learning and Effects on Student Achievement Engagement and Belonging." *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-30079-1>

Hadley, Elizabeth Burke, Erica M. Barnes, and HyeJin Hwang. 2023. "Purposes, Places, and Participants: A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms." *Early Education and Development* 34(4): 862–84. [doi:10.1080/10409289.2022.2074203](https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203).

Haen, Ada Cecil, Ilonca Hardy, Henrik Saalbach, Miriam Leuchter, and Mirjam Steffensky. 2025. "Preschool Teachers' Language Scaffolding in Early Science Education in Linguistically Heterogeneous Groups." In *Kinder mit erhöhtem Risiko für Bildungsmisserfolg*, Edition ZfE, eds. Jeanette Ziehm-Eicher, Marcus

- Hasselhorn, and Hans-Günther Roßbach. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 129–62. [doi:10.1007/978-3-658-48674-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-48674-7_5).
- Haris, Fakhita Indira, Badru Zaman, Euis Kurniati, Nurcita Apsari, Salsabila Khoerunnisa, Tiara Lisania Sidqia, Aida Fitri Shofia, and Ainun Ibrahim Hamid. 2025. “Universal Design For Learning (UDL) Dalam Pendidikan Anak Usia Dini.” *Early Childhood Research Journal (ECRJ)* 8(2): 248–57. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v8i2.11119>
- Hayati, Miratul. 2026. “Bahasa Inklusif Dan Kesejahteraan Emosional Anak: Tinjauan Psikolinguistik Dalam Konteks Pendidikan Anak Usia Dini.” *Jurnal Anak Usia Dini Holistik Integratif (AUDHI)* 8(2): 107–16. <https://doi.org/10.36722/jaudhi.v8i2.5031>
- Hovey, Katrina A., Ariane N. Gauvreau, and Marla J. Lohmann. 2022. “Providing Multiple Means of Action and Expression in the Early Childhood Classroom through a Universal Design for Learning Framework.” *The Journal of Special Education Apprenticeship* 11(2): 7. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1150>
- Jaramillo-Mediavilla, Lorena, Andrea Basantes-Andrade, Marcos Cabezas-González, and Sonia Casillas-Martín. 2024. “Impact of Gamification on Motivation and Academic Performance: A Systematic Review.” *Education Sciences* 14(6): 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Kankam, Derrick Adjei. 2025. “Inclusive Education in a Diverse Language Class: Challenges and Best Practices.” *NECTFL Review* 94: 117–26.
- King, Tania L, Anna J Scovelle, Anneke Meehl, Allison J Milner, and Naomi Priest. 2021. “Gender Stereotypes and Biases in Early Childhood: A Systematic Review.” *Australasian Journal of Early Childhood* 46(2): 112–25. [doi:10.1177/1836939121999849](https://doi.org/10.1177/1836939121999849).
- Lohmann, Marla J., Katrina A. Hovey, and Ariane N. Gauvreau. 2018. “Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom.” *Journal of Special Education Apprenticeship* 7(2): n2. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1072>
- Madanipour, Parian, Susanne Garvis, and Caroline Cohrsen. 2025. “Teaching Strategies to Enhance Executive Functions in Early Childhood Education: A Systematic Review.” *Journal of Early Childhood Education Research*. <https://doi.org/10.58955/jecer.146811>
- Make, What Difference Do These Strategies. “Preparing Equitable and Inclusive Early Childhood Educators: Three Evidence-Based Strategies.” <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/spring2022/equity-teachers> (May 26, 2026).

Méndez, Lucía I., TAMMY D LEE, Archana V. Hegde, Valerie Jarvis McMillan, Jocelyn B. Dixon, L. Suzanne Goodell, and Virginia C. Stage. 2023. "Let's Talk: Linking Science and Language Learning in the Preschool Classroom." *YC young children: the journal of the National Association for the Education of Young Children* 78(2): 66. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2024.05.154>

NAECY, National Association for the Education of Young Children. 2020. "Developmentally Appropriate Practice." *Position statement*.

Nugroho, Dita, Mayra Delgado, Bella Baghdasaryan, Stefania Vindrola, Divya Lata, and Ghazala Mehmood Syed. 2022. "Tackling Gender Inequality from the Early Years: Strategies for Building a Gender-Transformative Pre-Primary Education System." *UNICEF Office of Research-Innocenti*.

Øyehaug, Anne Bergliot, Maria Kouns, and Elwin R. Savelsbergh. 2024. "Teachers' Use of Inquiry and Language Scaffolding Questions When Preparing an Experiment." *European Journal of Science and Mathematics Education* 12(1): 139–55. <https://doi.org/10.30935/scimath/14074>

Pianta, Robert C., and Tara Hofkens. 2023. "Defining Early Education Quality Using CLASS-Observed Teacher-Student Interaction." *Frontiers in psychology* 14: 1110419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419>

Reeve, Johnmarshall, and Sung Hyeon Cheon. 2021. "Autonomy-Supportive Teaching: Its Malleability, Benefits, and Potential to Improve Educational Practice." *Educational Psychologist* 56(1): 54–77. [doi:10.1080/00461520.2020.1862657](https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657).

Samuelsson, Robin. 2019. "Multimodal Interaction for Science Learning in Preschool: Conceptual Development with External Tools across a Science Project." *International Journal of Early Years Education* 27(3): 254–70. [doi:10.1080/09669760.2019.1605888](https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605888).

Solomon, Jamie, and Barbara Henderson. 2016. "Gender Identity and Expression in the Early Childhood Classroom." *YC Young Children* 71(3): 61.

Tezcan, Tacettin, and Fulya Temel. 2023. "An Investigation of Research on Differentiated Instruction Approach in Preschool Education between 2005-2022." *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)* 7(3): 998–1021. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.12>

Ti\gere, Inese, Dina Bethere, Pāvēls Jurs, and Velta Ļubkina. 2025. "Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy." *Education Sciences* 15(6): 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>

Vizcarra-Garcia, Jamaica. 2021. "Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom." *International Journal of Linguistics, Literature and Translation* 4(3): 110–16. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>

Yang, Dong, Peng Chen, Huanhuan Wang, Kai Wang, and Ronghuai Huang. 2022. "Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies." *Frontiers in Psychology* 13: 925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>

Zhang, Ling, Richard Allen Carter, Jeffrey A. Greene, and Matthew L. Bernacki. 2024. "Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning: A Systematic Literature Review." *Educational Psychology Review* 36(1): 35. doi:10.1007/s10648-024-09860-7. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>

Zimmerman, Kathleen N., Jennifer R. Ledford, and Erin E. Barton. 2017. "Using Visual Activity Schedules for Young Children With Challenging Behavior." *Journal of Early Intervention* 39(4): 339–58. <https://doi.org/10.1177/1053815117725693>