



# Pendidikan Dasar Inklusif di Indonesia: Peran Kompetensi Guru, Dukungan Sekolah, dan Partisipasi Anak Berkebutuhan Khusus

Wulan Feronika Maharani<sup>1\*</sup>, Mohamad Azhar Annawa UBM<sup>2</sup>, Dewi Susilo Reni<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, Institut Agama Islam Ngawi, Indonesia

## ARTICLE INFO

### Article history:

Received July 01, 2026

Revised July 12, 2026

Accepted July 29, 2026

Available online July 29, 2026

### Kata Kunci:

Anak berkebutuhan khusus, Pendidikan dasar, Pendidikan inklusif

### Keywords:

children with special needs, primary education, inclusive education

This is an open access article under the  
HYPERLINK

"<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>" [CC BY-SA](#) license.

Copyright © Institut Agama Islam Negeri  
Bone All rights reserved.

## ABSTRAK

Pendidikan dasar inklusif di Indonesia telah didukung oleh kebijakan yang kuat, namun implementasinya masih menghadapi berbagai kesenjangan. Penelitian ini bertujuan menyintesis bukti empiris mengenai kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi anak berkebutuhan khusus (ABK), serta menganalisis keterkaitan ketiganya dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di SD/MI. Penelitian menggunakan metode *Systematic Literature Review* (SLR) dengan pedoman PRISMA 2020. Penelusuran artikel pada Google Scholar, SINTA, dan DOAJ periode 2020–2025 menghasilkan 203 artikel, dengan 32 artikel memenuhi kriteria inklusi dan dianalisis secara tematik. Hasil kajian menunjukkan bahwa kompetensi guru masih terkendala oleh terbatasnya pelatihan pembelajaran inklusif, sedangkan dukungan sekolah bervariasi, terutama pada ketersediaan guru pendamping khusus (GPK) dan adaptasi kurikulum. Partisipasi ABK dipengaruhi oleh pembelajaran berdiferensiasi dan iklim sekolah yang inklusif. Ketiga aspek tersebut saling berkaitan secara sistemik. Penelitian ini menawarkan kerangka integratif yang menegaskan bahwa penguatan kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK merupakan prasyarat utama keberhasilan pendidikan dasar inklusif di Indonesia.

## ABSTRACT

*Inclusive primary education in Indonesia is supported by a strong policy framework; however, its implementation continues to face various challenges and gaps. This study aims to synthesize empirical evidence on teachers' competencies, school support, and the participation of children with special*

*needs (CSNs), as well as to examine the interrelationships among these three dimensions in the implementation of inclusive education at primary schools and Islamic primary schools (SD/MI). This study employed a Systematic Literature Review (SLR) following the PRISMA 2020 guidelines. A literature search conducted through Google Scholar, SINTA, and DOAJ for publications from 2020 to 2025 identified 203 articles, of which 32 met the inclusion criteria and were subjected to thematic analysis. The findings indicate that teachers' competencies remain constrained by limited professional training in inclusive pedagogy, while school support varies considerably, particularly regarding the availability of special education teachers (SETs) and curriculum adaptation. The participation of children with special needs is influenced by differentiated instruction and an inclusive school climate. These three dimensions are systemically interconnected and mutually reinforcing. This review proposes an integrative framework demonstrating that strengthening teachers' competencies, enhancing school support, and promoting the participation of children with special needs constitute the fundamental prerequisites for the successful implementation of inclusive primary education in Indonesia.*

## PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk belajar bersama dalam satu lingkungan sekolah tanpa diskriminasi. Di Indonesia, penyelenggaraan pendidikan inklusif memiliki landasan hukum yang kuat melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Pemerintah Indonesia, 2003), Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang

Pendidikan Inklusif (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009), serta Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak bagi Peserta Didik Penyandang Disabilitas (Pemerintah Indonesia, 2020). Komitmen tersebut juga selaras dengan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (*Sustainable Development Goals/SDGs*) tujuan keempat yang menekankan penyediaan pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan setara bagi seluruh peserta didik (UNESCO, 2016).

Meskipun berbagai kebijakan telah diterbitkan, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi beragam tantangan. Sejumlah sekolah penyelenggara pendidikan inklusif belum memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK), belum melaksanakan asesmen terhadap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) secara optimal, serta belum menyediakan layanan pendukung yang memadai (Alimuddin & Wahyuningsih, 2024; Sakinah & Andry, 2024). Pelatihan pendidikan inklusif pun masih terbatas pada GPK dan pengelola kurikulum, sementara guru kelas yang berinteraksi langsung dengan ABK belum memperoleh pelatihan yang memadai, sehingga masih muncul praktik diskriminatif dalam proses pembelajaran maupun penerimaan peserta didik baru (Khadaifi, 2023; Pratiwi & Wahyuni, 2024). Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif belum sepenuhnya berjalan sesuai tujuan kebijakan.

Keberhasilan penyelenggaraan pendidikan inklusif pada jenjang SD/MI pada dasarnya dipengaruhi oleh tiga dimensi utama yang saling terkait, yaitu kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK. Kompetensi guru menentukan kemampuan dalam mengidentifikasi kebutuhan belajar, merancang pembelajaran adaptif, serta memberikan layanan yang sesuai. Secara konseptual, dimensi kompetensi guru dapat dijelaskan melalui teori *self-efficacy* Bandura (1997) yang menekankan keyakinan guru terhadap kemampuannya, serta *Pedagogical Content Knowledge* Shulman (1986) yang menyoroti penguasaan materi dan strategi pedagogis secara terpadu. Dukungan sekolah mencakup kepemimpinan kepala sekolah, kebijakan, budaya sekolah, sarana prasarana, dan kolaborasi dengan berbagai pemangku kepentingan. Adapun partisipasi ABK menjadi indikator keberhasilan inklusi karena mencerminkan keterlibatan peserta didik dalam aspek akademik maupun sosial. Keterkaitan antartiga dimensi tersebut dalam sistem lingkungan sekolah dapat dijelaskan melalui Teori Ekologi Perkembangan (Bronfenbrenner, 1979), yang menjadi kerangka utama untuk memahami bagaimana interaksi antara guru, sekolah, dan peserta didik secara bersama-sama membentuk praktik inklusi yang berkualitas.

Berbagai penelitian telah mengkaji ketiga dimensi tersebut. Angreni & Sari (2020) melaporkan bahwa dari 50 sekolah dasar yang diteliti, sebanyak 72% guru belum pernah mengikuti pelatihan pendidikan inklusif dan 80% belum memodifikasi RPP sesuai kebutuhan ABK. Temuan tersebut diperkuat oleh Yuliantari G.D. & Widayarsi (2020), yang menunjukkan bahwa 54,6% dari 174 guru SD inklusif juga belum pernah mengikuti pelatihan pendidikan inklusif. Penelitian Sahna et al. (2024) menemukan bahwa *self-efficacy* guru berkorelasi sangat kuat dengan sikap positif terhadap pendidikan inklusif. Pada dimensi dukungan sekolah, Hakimian et al. (2022) menunjukkan bahwa kolaborasi dengan berbagai lembaga mampu memperkuat implementasi pendidikan inklusif, sedangkan Falisa & Suri (2025) menemukan bahwa masih terdapat sekolah yang belum memiliki fasilitas dasar yang mudah diakses oleh ABK. Selain itu, Bahrodin et al. (2025) melaporkan bahwa iklim sekolah inklusif berpengaruh signifikan terhadap kesiapan guru. Berbagai temuan tersebut mengindikasikan bahwa kompetensi guru dan dukungan sekolah berkontribusi terhadap kualitas partisipasi akademik maupun sosial ABK dalam pembelajaran.

Meskipun penelitian mengenai pendidikan inklusif di Indonesia telah berkembang, sebagian besar studi masih mengkaji kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi anak berkebutuhan khusus (ABK) secara terpisah sehingga hubungan antartiga dimensi tersebut dalam pendidikan dasar belum tergambar secara komprehensif. Keterkaitan tersebut dapat dijelaskan melalui Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner (1979) yang memandang perkembangan peserta didik sebagai hasil interaksi berbagai sistem lingkungan, serta didukung oleh perspektif *self-efficacy* Bandura (1997) dan *Pedagogical Content Knowledge* Shulman (1986) yang menekankan pentingnya kompetensi guru dalam pembelajaran inklusif. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mensintesis temuan-temuan empiris mengenai implementasi pendidikan inklusif di SD/MI di Indonesia dengan berfokus pada kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK, serta mengidentifikasi keterkaitan di antara ketiga dimensi tersebut. Hasil penelitian ini diharapkan dapat

memperkaya kajian teoretis mengenai pendidikan inklusif sekaligus menjadi dasar pertimbangan bagi pemangku kepentingan dalam merumuskan kebijakan dan pengembangan program pendidikan inklusif yang lebih efektif serta menjadi rujukan bagi penelitian selanjutnya.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini merumuskan empat pertanyaan penelitian, yaitu: (RQ1) Bagaimana profil kompetensi guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif pada jenjang SD/MI di Indonesia? (RQ2) Bagaimana bentuk dukungan sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di SD/MI Indonesia? (RQ3) Bagaimana bentuk dan tingkat partisipasi akademik serta sosial ABK dalam pendidikan inklusif di SD/MI Indonesia? (RQ4) Bagaimana keterkaitan antara kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang berkualitas di SD/MI Indonesia?

## METODE

Penelitian ini menggunakan desain *Systematic Literature Review* (SLR) dengan pendekatan kualitatif. Metode SLR dipilih karena memungkinkan proses sintesis literatur dilakukan secara sistematis, transparan, dan dapat direplikasi (Moher et al., 2009). Pelaporan penelitian mengacu pada pedoman *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) 2020 (Page et al., 2021). Analisis data dilakukan menggunakan analisis tematik Braun & Clarke (2006) serta model analisis interaktif Miles et al. (2014).

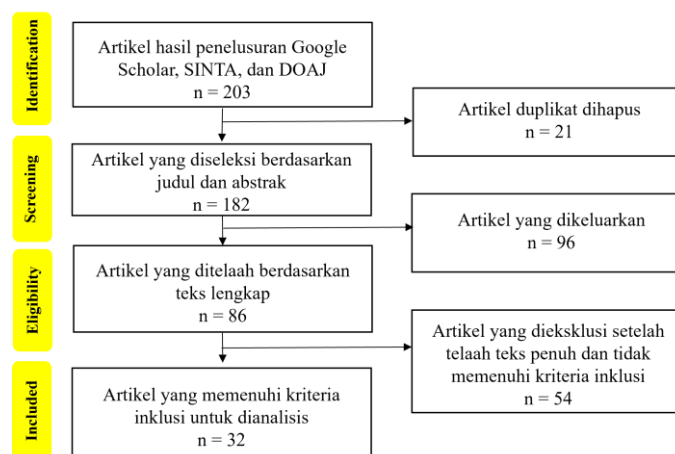
Penelusuran literatur dilakukan pada tiga basis data, yaitu Google Scholar, SINTA, dan DOAJ, dengan rentang publikasi 2020–2025. Google Scholar dipilih karena memiliki cakupan literatur nasional dan internasional yang luas, SINTA sebagai indeks jurnal terakreditasi di Indonesia, dan DOAJ untuk memperoleh artikel internasional bereputasi dengan akses terbuka. Penggunaan ketiga basis data tersebut bertujuan memperoleh literatur yang komprehensif, kredibel, dan relevan dengan pendidikan inklusif di Indonesia.

Strategi pencarian disusun menggunakan kombinasi operator Boolean *AND* dan *OR* untuk memperoleh artikel yang relevan. Kata kunci yang digunakan meliputi *pendidikan inklusif*, *sekolah dasar*, *madrasah ibtidaiyah*, *kompetensi guru*, *guru pendamping khusus*, *anak berkebutuhan khusus (ABK)*, *partisipasi ABK*, dan *dukungan sekolah*, beserta padanan istilah dalam bahasa Inggris, seperti *inclusive education*, *elementary school*, *teacher competence*, dan *children with special needs*. Sebagai contoh, strategi pencarian yang digunakan adalah (*inclusive education OR pendidikan inklusif*) *AND* (*elementary school OR sekolah dasar OR madrasah ibtidaiyah*) *AND* *Indonesia*. Artikel selanjutnya diseleksi berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi sebagaimana Tabel 1.

**Tabel 1.** Kriteria Inklusi dan Eksklusi Seleksi Artikel

| Kriteria          | Inklusi                                                      | Eksklusi                                                    |
|-------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Fokus topik       | Pendidikan inklusif di SD/MI di Indonesia.                   | Tidak berfokus pada pendidikan inklusif di SD/MI Indonesia. |
| Subjek penelitian | Guru, GPK, kepala sekolah, ABK, atau orang tua.              | Subjek tidak relevan dengan fokus kajian.                   |
| Jenis artikel     | Penelitian empiris (kualitatif, kuantitatif, atau campuran). | Artikel nonempiris atau tanpa metode yang jelas.            |
| Kualitas metode   | Metode penelitian dijelaskan secara memadai.                 | Metode tidak memadai atau tidak dapat diverifikasi.         |
| Tahun publikasi   | Januari 2020–Desember 2025.                                  | Di luar rentang publikasi.                                  |
| Jenis jurnal      | Jurnal peer-reviewed atau open access terindeks.             | Jurnal tidak terindeks atau tanpa peer-review.              |
| Ketersediaan teks | Teks lengkap ( <i>full text</i> ) dapat diakses.             | Teks lengkap tidak tersedia.                                |

Proses identifikasi menghasilkan 203 artikel. Setelah penghapusan 21 artikel duplikat, tersisa 182 artikel yang memasuki tahap skrining. Pada tahap skrining berdasarkan judul dan abstrak, sebanyak 96 artikel dieliminasi sehingga tersisa 86 artikel. Selanjutnya, penilaian kelayakan melalui pembacaan teks lengkap mengeksklusi 54 artikel. Sebanyak 32 artikel memenuhi seluruh kriteria inklusi dan dianalisis lebih lanjut. Alur seleksi artikel disajikan pada Gambar 1.



**Gambar 1.** Alur Seleksi Artikel (Diagram PRISMA 2020)

Kemudian, kualitas artikel dievaluasi secara naratif berdasarkan lima aspek, yaitu: (1) kejelasan tujuan penelitian; (2) kesesuaian desain metodologi; (3) kejelasan subjek penelitian dan teknik pengumpulan data; (4) kejelasan analisis serta penyajian hasil; dan (5) relevansi temuan terhadap keempat *research question* (RQ). Artikel yang memenuhi kurang dari tiga aspek tersebut dikeluarkan pada tahap penilaian kelayakan.

Pengodean data dilakukan secara induktif menggunakan lembar ekstraksi data yang memuat identitas artikel, desain penelitian, karakteristik subjek penelitian, temuan yang sesuai dengan masing-masing *research question* (RQ), serta keterbatasan pelaporan. Selanjutnya, kode-kode yang memiliki kesamaan makna dikelompokkan ke dalam tema-tema yang disesuaikan dengan keempat RQ. Proses analisis dilakukan secara berulang melalui diskusi antarpemelitian hingga mencapai kesepakatan.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil

Hasil Bagian ini menyajikan hasil sintesis terhadap artikel terinklusi (32) berdasarkan empat *research question* (RQ). Sebelum menjawab keempat RQ tersebut, disajikan gambaran umum karakteristik artikel terinklusi.

### Gambaran Umum Artikel Terinklusi

Gambaran umum artikel terinklusi meliputi karakteristik artikel berdasarkan sumber penelitian, tahun publikasi, desain penelitian, jenjang pendidikan, dan sebaran geografis. Seluruh artikel yang memenuhi kriteria inklusi disajikan pada Tabel 2.

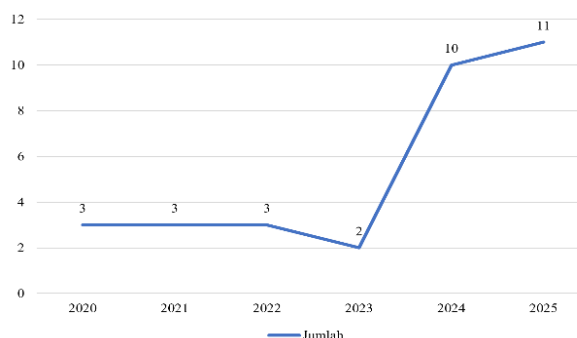
**Tabel 2.** Artikel Terinklusi

| No. | Sumber & Konteks Penelitian                     | Temuan Utama                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Abdun Nasir (2024), MI Al-Ishlah, Jepara        | Kompetensi guru perlu ditingkatkan melalui pelatihan berkelanjutan. Dukungan sekolah mencakup kebijakan, kurikulum, sarana, SDM, dan kerja sama. Partisipasi ABK positif meski masih ada pandangan negatif.                                      |
| 2   | Agustin (2024), MI Ar-Roihan, Malang            | Guru Kelas memiliki lima peran (administrator, fasilitator, pengajar, pendidik, evaluator) yang dijalankan bersama GPK, dengan penilaian siswa <i>slow learner</i> yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan mereka.                       |
| 3   | Alimuddin & Wahyuningsih (2024), SDN 23 Mataram | Sejak 2013, sekolah melayani 10 ABK dengan kurikulum K13 dan Merdeka yang disesuaikan. Fasilitas khusus terbatas, belum memiliki GPK, namun bekerja sama dengan psikolog. Perencanaan mempertimbangkan kebutuhan ABK meski belum terdokumentasi. |

|    |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | Angreni & Sari (2020),<br>50 SD di Sumatera Barat             | 76% guru belum siap mengajar ABK, 72% belum mengikuti pelatihan, dan 80% belum memodifikasi RPP. Dukungan kebijakan sekolah cukup, namun fasilitas terbatas. Partisipasi akademik ABK rendah, sedangkan sosial positif.                    |
| 5  | Aprilia et al. (2025),<br>SDN Unggulan Mongisidi I, Makassar  | Guru berlatar PGSD namun perlu peningkatan kompetensi. Sekolah mendukung inklusi melalui PPDB terbuka dan modifikasi kurikulum PPI, meski fasilitas terbatas. ABK berpartisipasi aktif dengan dukungan orang tua.                          |
| 6  | Assayyidah & Harsiwi (2024), SD Muhammadiyah 2 Socah          | Anak hidrosefalus aktif dalam pembelajaran dengan bantuan guru pendamping. Dukungan sekolah masih terbatas pada pendampingan, sementara dana, fasilitas, dan pelatihan guru dari pemerintah masih minim.                                   |
| 7  | Bahrodin et al. (2025), MI Jombang                            | Iklim sekolah inklusi dan motivasi intrinsik berpengaruh signifikan terhadap kesiapan guru dengan kontribusi 91%. Namun, kesiapan guru MI masih belum optimal.                                                                             |
| 8  | Cahyati et al. (2025), SD Aisyiyah Unggulan Gemolong          | Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin dan pendukung, guru kelas menerapkan pembelajaran adaptif, serta GPK memberi bimbingan individual. Tantangan: keterbatasan GPK dan infrastruktur.                                                 |
| 9  | Falisa & Suri (2025), SDN 40 Pekanbaru                        | Pelatihan guru inklusif masih terbatas, sarana ramah disabilitas belum memadai, serta kurangnya pemahaman dan penerimaan sebagian orang tua menghambat partisipasi sosial ABK.                                                             |
| 10 | Fitriana et al. (2022), SDN Kecamatan Koja                    | Kompetensi guru masih rendah (46%), belum memahami karakteristik ABK dan penyusunan RPI. Dukungan sekolah terbatas (SK, anggaran, sarpras, dan GPK belum tersedia). Partisipasi akademik ABK rendah (39%).                                 |
| 11 | Hakiman et al. (2022), 4 MI di Jawa Tengah                    | Madrasah menerapkan kebijakan inklusi melalui budaya inklusif, asesmen, dan adaptasi kurikulum. Kendala utama meliputi keterbatasan GPK, tenaga ahli, anggaran, serta kompetensi guru yang masih terbatas.                                 |
| 12 | Hatimatussa'adah (2025), SD Inklusif NTB                      | Guru memiliki kompetensi pedagogik adaptif (modifikasi RPP dan asesmen formatif), namun pemahaman strategi inklusif dan pelatihan masih terbatas.                                                                                          |
| 13 | Herin et al. (2025), SDN Cempaka Putih Barat 03               | Kompetensi pedagogis guru reguler masih terbatas dan belum tersedia GPK di sekolah. Pengembangan modul ajar inklusif serta pendekatan <i>teaching team</i> dapat meningkatkan partisipasi ABK.                                             |
| 14 | Himawati et al. (2023), SDN Pecarikan                         | Dukungan sekolah mencakup perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Partisipasi akademik ABK terakomodasi melalui kurikulum adaptif dan penilaian yang dimodifikasi.                                                                         |
| 15 | Karimah et al. (2024), Sekolah Kreatif Muhammadiyah 2 Bontang | Keberhasilan inklusi didukung kolaborasi, pengembangan profesional, diferensiasi pembelajaran, dan pengawasan. Kerja sama guru, orang tua, dan tenaga pendidik menjadi kunci.                                                              |
| 16 | Khadafi (2023), SDN Kramat Jati 01                            | Kompetensi guru rendah akibat minim pelatihan. Dukungan sekolah belum optimal (GPK terbatas, ruang sumber kurang aksesibel). Akademik terbantu melalui pull out, tetapi aspek sosial terhambat oleh bullying.                              |
| 17 | Komarodin & Ubaidillah (2025), MI Al-Hidayah 02               | Kompetensi guru mencakup perencanaan adaptif, penerapan CPA, dan evaluasi formatif. Dukungan sekolah masih minim (terbatas pada GPK dan buku penghubung). Partisipasi siswa <i>slow learner</i> meningkat, tetapi masih terdapat hambatan. |
| 18 | Nasarudin & Syafii (2022), MI dan MTs di Lombok               | Evaluasi kurikulum inklusif sangat baik (95,8%). Kompetensi guru mencapai 100% baik. Dukungan sekolah melalui modifikasi kurikulum dan sarana prasarana, dengan partisipasi akademik ABK mencapai ketuntasan 100%.                         |
| 19 | Pratiwi & Wahyuni (2024), MI di Aceh                          | Guru masih bingung memahami inklusi, belum siap mengelola kelas inklusif, dengan dukungan sekolah yang terbatas dan masih adanya perlakuan yang tidak adil.                                                                                |

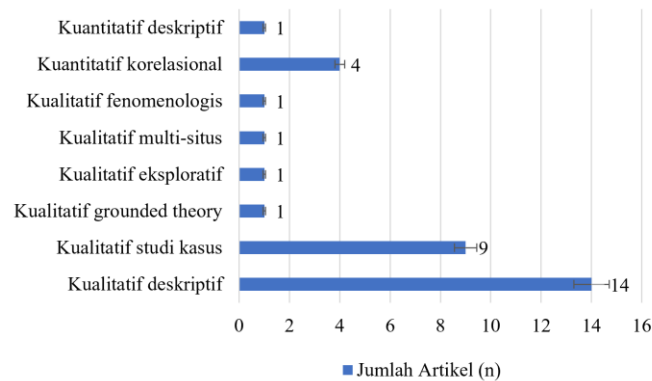
|    |                                                           |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | Putri & Hamdan (2021), SDPN Sabang Bandung                | 70% guru memiliki kompetensi tinggi, didukung kebijakan kepala sekolah berupa pelatihan dan berbagi pengalaman antar guru.                                                                                                               |
| 21 | Risaldin (2022), MI Kota Kendari                          | Terdapat kesenjangan kebijakan dan praktik akibat kurangnya pelatihan guru, sistem internal yang belum optimal, dan kepemimpinan belum konsisten. Partisipasi ABK masih rendah dan belum setara.                                         |
| 22 | Rokhmawati et al. (2025), MI Ar-Roihan, Malang            | GPK mampu menciptakan suasana belajar yang mendukung, namun masih membutuhkan pelatihan lanjutan. Dukungan sekolah melalui lingkungan aman, penghargaan terhadap perbedaan, dan kolaborasi sangat penting.                               |
| 23 | Romadhon et al. (2021), SDN Sunter Jaya 03                | Hambatan inklusi meliputi pemahaman orang tua, kompetensi guru non-PLB, kurikulum, dan sarana terbatas. Upaya dilakukan melalui sosialisasi, pelatihan, penyesuaian kurikulum, dan dukungan pemerintah.                                  |
| 24 | Rosyidah & Qomarudin (2025), MI Ar-Roihan, Malang         | Kompetensi guru terlihat dari penggunaan tes psikologi, modifikasi kurikulum, dan penyusunan IEP. Dukungan sekolah melalui kebijakan, ruang sumber, GPK, dan anggaran mendukung partisipasi aktif ABK serta komunikasi dengan orang tua. |
| 25 | Sahna et al. (2024), SD Inklusif Semarang                 | Korelasi positif sangat kuat ( $r = 0,888$ ) ditemukan antara <i>self-efficacy</i> guru dan sikap terhadap pendidikan inklusi.                                                                                                           |
| 26 | Sakinah & Andry (2024), SD Penggerak Pekanbaru            | Implementasi belum optimal karena keterbatasan GPK, pelatihan guru, sarana, dan asesmen sekolah.                                                                                                                                         |
| 27 | Salamah et al. (2025), SD Cahaya Bangsa Metro             | Guru belum mendapat pelatihan khusus, tetapi mampu beradaptasi. Dukungan sekolah melalui kepala sekolah, GPK, dan orang tua meningkatkan partisipasi akademik serta sosial ABK.                                                          |
| 28 | Sholihah & Istikomah (2025), SD Muhammadiyah Bangil       | GPK mendukung adaptasi pembelajaran dan manajemen perilaku ABK melalui rasio 1:1 serta kegiatan terstruktur.                                                                                                                             |
| 29 | Syaifudin (2021), 3 MI di Jawa Timur                      | Kompetensi guru inklusif dan ketersediaan GPK masih terbatas, namun dukungan sekolah serta pemerintah optimal dalam mengintegrasikan partisipasi ABK.                                                                                    |
| 30 | Tamela et al. (2020), SD di Palangka Raya                 | Kompetensi guru terbatas (hanya 1 GPK di satu SD), dukungan sekolah terkendala dana dan sarpras, serta partisipasi ABK masih rendah-sedang secara akademik dan sosial.                                                                   |
| 31 | Taufan & Abnar (2025), SD Inklusif Padang                 | Kompetensi guru terbatas namun adaptif, didukung GPK, teman sebaya, dan orang tua. Partisipasi akademik siswa dengan hambatan penglihatan masih rendah, tetapi partisipasi sosial cukup baik.                                            |
| 32 | Yuliantari G.D. & Widayarsi (2020), 174 guru SD di 6 kota | 54,6% guru belum mengikuti pelatihan inklusif. Efikasi diri memediasi hubungan <i>mindfulness</i> dengan pencapaian personal guru.                                                                                                       |

Artikel pada Tabel 2 selanjutnya diuraikan berdasarkan tahun publikasi, desain penelitian, jenjang pendidikan, dan sebaran geografis penelitian. Distribusi tahun publikasi disajikan pada Gambar 2.



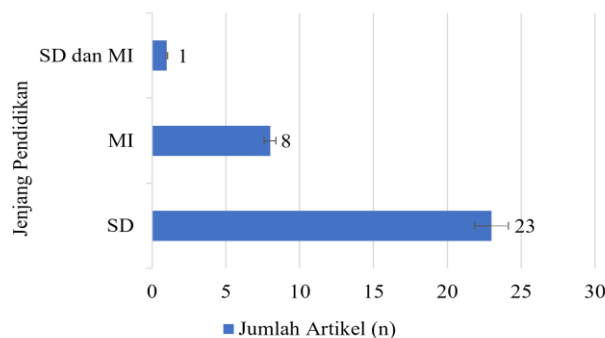
**Gambar 2.** Distribusi Tahun Publikasi

Distribusi tahun publikasi (Gambar 1) menunjukkan tren peningkatan penelitian selama periode 2020–2025. Jumlah publikasi relatif stabil pada tahun 2020–2022 (masing-masing 3 artikel), menurun pada tahun 2023 (2 artikel), kemudian meningkat signifikan pada tahun 2024 (10 artikel) dan mencapai puncaknya pada tahun 2025 (11 artikel). Temuan ini menunjukkan meningkatnya perhatian akademik terhadap pendidikan inklusif dalam beberapa tahun terakhir. Kemudian, karakteristik artikel dari desain penelitian, pada Gambar 3.



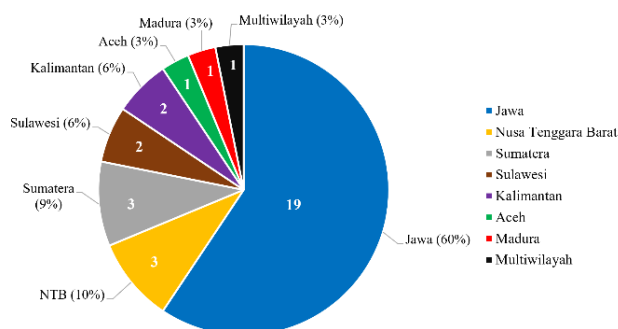
**Gambar 3.** Distribusi Desain Penelitian

Gambar 3 memperlihatkan dominasi pendekatan kualitatif ( $n=27$ ) dibandingkan dengan kuantitatif ( $n=5$ ), sedangkan metode campuran tidak teridentifikasi ( $n=0$ ). Pola ini mencerminkan kecenderungan penelitian yang menekankan pemahaman mendalam terhadap fenomena inklusi di lapangan. Lalu, karakteristik artikel ditinjau berdasarkan jenjang pendidikan pada Gambar 4.



**Gambar 4.** Distribusi Jenjang Pendidikan

Sebaran penelitian berdasarkan jenjang pendidikan, sebagaimana pada Gambar 4, memperlihatkan bahwa penelitian lebih banyak dilakukan di SD ( $n=23$ ) dibandingkan MI ( $n=8$ ). Temuan ini mengindikasikan cakupan akses dan objek kajian yang lebih luas pada sekolah dasar dibandingkan madrasah ibtidaiyah. Terakhir, karakteristik artikel berdasarkan sebaran geografis penelitian pada Gambar 5.



**Gambar 5.** Sebaran Geografis Penelitian

Gambar 5 memperlihatkan bahwa penelitian terkonsentrasi di Pulau Jawa, sementara wilayah luar Jawa hanya mencakup beberapa provinsi. Hal ini menunjukkan sebaran penelitian di Indonesia masih belum merata.

Setelah karakteristik artikel terinklusi diuraikan, hasil sintesis selanjutnya disusun berdasarkan empat *research question* (RQ), yaitu profil kompetensi guru (RQ1), bentuk dukungan sekolah (RQ2), pola partisipasi anak berkebutuhan khusus (RQ3), serta keterkaitan antara kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK (RQ4).

### Profil Kompetensi Guru dalam Pendidikan Inklusif SD/MI (RQ1)

Profil kompetensi guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif SD/MI dari hasil sintesis disajikan pada Tabel 3.

**Tabel 3.** Profil Kompetensi Guru Inklusif SD/MI

| Dimensi Kompetensi                                   | Temuan Penelitian                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Kesenjangan yang Ditemukan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pedagogik (Perencanaan dan Pelaksanaan Pembelajaran) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Penggunaan media konkret, seperti balok angka dan kartu huruf.</li> <li>Penerapan strategi VAK, <i>scaffolding</i>, dan penguatan positif.</li> <li>Pembelajaran kooperatif dan berbasis proyek.</li> <li>Adaptasi capaian pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik.</li> <li>Penerapan strategi ATM (Amati, Tiru, Modifikasi).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Guru masih mengalami kesulitan menyusun modul ajar adaptif secara mandiri.</li> <li>Penyesuaian kecepatan penyampaian materi belum optimal.</li> <li>Pengelolaan kelas inklusif yang heterogen masih menjadi tantangan.</li> <li>Penanganan peserta didik dengan hambatan majemuk belum optimal.</li> </ul> |
| Profesional (Penguasaan Pengetahuan tentang ABK)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifikasi awal kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus telah dilakukan.</li> <li>Pemanfaatan asesmen kecerdasan majemuk sebagai dasar penyusunan IEP/PPI.</li> <li>Penyusunan IEP/PPI melalui kolaborasi antarguru kelas dan GPK.</li> </ul>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pelaksanaan asesmen akademik dan nonakademik masih terbatas.</li> <li>Sebagian GPK belum memiliki latar belakang pendidikan luar biasa.</li> <li>Pelatihan bagi guru kelas reguler mengenai pendidikan inklusif masih terbatas.</li> </ul>                                                                  |
| Sosial (Kolaborasi dan Komunikasi)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kolaborasi antara guru kelas dan GPK dalam pembelajaran inklusif.</li> <li>Komunikasi yang terstruktur dengan orang tua peserta didik berkebutuhan khusus.</li> <li>Keterlibatan orang tua dalam penyusunan IEP/PPI.</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kolaborasi dengan tenaga profesional, seperti psikolog dan terapis, belum optimal.</li> <li>Konsultasi rutin antara guru kelas dan GPK belum terlaksana secara konsisten.</li> </ul>                                                                                                                        |
| Kepribadian (Sikap dan Karakter)                     | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Self-efficacy</i> berhubungan dengan sikap positif guru.</li> <li>Sikap positif berkorelasi dengan kompetensi guru.</li> <li>Iklim sekolah dan motivasi intrinsik mendukung kesiapan guru dalam pendidikan inklusif.</li> </ul>                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rendahnya pemahaman guru menyebabkan implementasi pendidikan inklusif belum optimal.</li> <li><i>Burnout</i> guru berkaitan dengan rendahnya <i>self-efficacy</i>.</li> </ul>                                                                                                                               |

### Bentuk Dukungan Sekolah dalam Pendidikan Inklusif SD/MI (RQ2)

Temuan mengenai bentuk dukungan sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif pada jenjang pendidikan dasar disajikan pada Tabel 4.

**Tabel 4.** Bentuk Dukungan Sekolah dalam Pendidikan Inklusif SD/MI

| <b>Dimensi Dukungan</b>                   | <b>Temuan Penelitian</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>Kesenjangan yang Ditemukan</b>                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kepemimpinan dan budaya sekolah           | Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin transformasional, manajer, dan supervisor. Budaya sekolah yang inklusif meningkatkan kesiapan guru serta membantu mencegah perundungan terhadap ABK.                                                     | Kepemimpinan belum konsisten, implementasi masih dilakukan secara tidak merata, terdapat resistensi dari sebagian orang tua siswa reguler, serta praktik inklusi masih bersifat administratif. |
| Ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) | Rasio GPK dan ABK bervariasi, kehadiran GPK belum penuh waktu, serta GPK berperan sebagai penghubung antara guru, siswa, dan orang tua.                                                                                                           | Banyak sekolah masih kekurangan GPK, sebagian GPK tidak berlatar belakang PLB, bahkan terdapat sekolah yang menganggap GPK tidak diperlukan.                                                   |
| Adaptasi kurikulum dan pembelajaran       | Sekolah menerapkan kurikulum reguler, modifikasi, dan terapi; menggunakan Program Pembelajaran Individual (PPI/IEP); melakukan modifikasi materi, proses, dan penilaian; serta memanfaatkan Kurikulum Merdeka untuk pembelajaran berdiferensiasi. | Guru masih mengalami kesulitan dalam memodifikasi kurikulum, menyesuaikan kecepatan pembelajaran, dan melaksanakan asesmen kebutuhan ABK.                                                      |
| Kolaborasi dengan pihak eksternal         | Sekolah menjalin kerja sama dengan perguruan tinggi, dinas pendidikan, lembaga internasional, masyarakat, dan orang tua.                                                                                                                          | Kolaborasi eksternal belum optimal dan pendanaan masih banyak bergantung pada yayasan dibandingkan dukungan pemerintah.                                                                        |

**Pola Partisipasi Anak Berkebutuhan Khusus (RQ3)**

Hasil sintesis memperlihatkan variasi pola partisipasi ABK berdasarkan kondisi dukungan sekolah yang dipaparkan pada Tabel 5.

**Tabel 5.** Pola Partisipasi ABK berdasarkan Kondisi Dukungan Sekolah

| <b>Kondisi Dukungan Sekolah</b>                                       | <b>Partisipasi Akademik ABK</b>                                                                                                                                                                                                                   | <b>Partisipasi Sosial ABK</b>                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Memadai (tersedia GPK, budaya inklusif, dan kurikulum adaptif)        | ABK mengikuti Program Pembelajaran Individual (PPI/IEP), pembelajaran menggunakan kurikulum reguler, modifikasi, dan terapi, asesmen awal menjadi dasar personalisasi pembelajaran, serta lulusan mampu melanjutkan ke sekolah lanjutan inklusif. | Interaksi antara ABK dan siswa reguler berlangsung harmonis, budaya inklusif telah berkembang, tidak ditemukan kasus perundungan, dan ABK berpartisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler. |
| Terbatas (GPK terbatas dan adaptasi pembelajaran belum optimal)       | Modifikasi capaian pembelajaran dilakukan secara terbatas, penggunaan media dan strategi pembelajaran khusus mulai diterapkan, penilaian autentik belum menyeluruh, serta kehadiran GPK belum penuh waktu.                                        | Interaksi sosial berlangsung dengan pendampingan guru, namun stigma dari masyarakat masih ditemukan dan beberapa ABK masih memerlukan pendampingan sosial khusus.                        |
| Kritis (tidak tersedia GPK, guru belum terlatih, dan sarana terbatas) | Guru kesulitan menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan ABK, asesmen kebutuhan belum dilakukan, layanan yang diberikan masih bersifat administratif, dan kebutuhan belajar ABK belum teridentifikasi secara optimal.                            | ABK belajar di kelas reguler tanpa pendampingan, masih ditemukan kasus perundungan, serta resistensi dari sebagian orang tua siswa reguler menghambat interaksi sosial yang inklusif.    |

**Keterkaitan antara Kompetensi Guru, Dukungan Sekolah, dan Partisipasi ABK (RQ4)**

Kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi anak berkebutuhan khusus (ABK) dalam pendidikan inklusif di SD/MI menunjukkan hubungan yang saling berkaitan. Dukungan sekolah menjadi faktor

yang memperkuat kompetensi guru dan partisipasi ABK melalui kepemimpinan kepala sekolah yang inklusif, budaya dan kebijakan sekolah yang mendukung, ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK), kurikulum yang adaptif, serta kolaborasi dengan orang tua, perguruan tinggi, dinas pendidikan, dan lembaga terkait. Sekolah yang memiliki iklim inklusif cenderung menunjukkan kesiapan guru yang lebih baik dalam melaksanakan pendidikan inklusif.

Kompetensi guru berkontribusi terhadap meningkatnya partisipasi akademik dan sosial ABK. Guru yang memiliki kompetensi pedagogik, profesional, sosial, serta sikap positif terhadap pendidikan inklusif mampu menyusun pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan ABK melalui modifikasi kurikulum, pembelajaran berdiferensiasi, Program Pembelajaran Individual (PPI), media pembelajaran yang adaptif, dan penilaian yang disesuaikan. Kondisi tersebut mendorong keterlibatan ABK dalam proses pembelajaran, interaksi dengan teman sebaya, serta partisipasi dalam berbagai kegiatan sekolah. Sebaliknya, partisipasi ABK memberikan umpan balik bagi guru untuk melakukan refleksi dan penyempurnaan praktik pembelajaran.

Temuan juga menunjukkan bahwa penguatan satu aspek saja belum menghasilkan penyelenggaraan pendidikan inklusif yang optimal. Sekolah yang hanya memiliki GPK tanpa peningkatan kompetensi guru kelas masih menunjukkan keterbatasan dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Demikian pula, penyediaan sarana atau kebijakan sekolah tanpa dukungan implementasi yang memadai belum mampu meningkatkan partisipasi ABK secara optimal. Sebaliknya, sekolah yang mengembangkan dukungan kelembagaan, kompetensi guru, dan layanan pembelajaran secara terpadu menunjukkan partisipasi akademik dan sosial ABK yang lebih baik, ditandai dengan penerapan kurikulum adaptif, pembelajaran individual, penilaian autentik, interaksi sosial yang positif, serta keterlibatan ABK dalam kegiatan sekolah.

## Pembahasan

Penelitian pendidikan inklusif pada jenjang SD/MI di Indonesia menunjukkan adanya kesenjangan metodologi, geografis, dan satuan pendidikan. Dominasi pendekatan kualitatif memperlihatkan bahwa kajian masih berfokus pada eksplorasi implementasi dan pengalaman, sementara penelitian kuantitatif maupun metode campuran yang menguji hubungan antarvariabel masih terbatas. Penelitian juga lebih banyak dilakukan di Pulau Jawa sehingga belum sepenuhnya menggambarkan keberagaman kondisi wilayah lain dari aspek geografis, sosial, budaya, dan sumber daya. Selain itu, kajian pada sekolah dasar jauh lebih dominan dibandingkan madrasah ibtidaiyah, sehingga implementasi pendidikan inklusif di madrasah belum memperoleh perhatian yang seimbang. Keterbatasan tersebut menunjukkan bahwa generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati.

Kompetensi guru menjadi faktor utama dalam kualitas pendidikan inklusif. Hasilnya menunjukkan bahwa persoalan utama bukan hanya kemampuan individual guru, tetapi lemahnya sistem pengembangan kompetensi guru kelas reguler. Pelatihan inklusif masih terbatas dalam akses, frekuensi, dan materi sehingga banyak guru belum siap menghadapi keberagaman ABK (Angreni & Sari, 2020; Falisa & Suri, 2025; Khadafi, 2023; Yuliantari G.D. & Widyasari, 2020). Sebaliknya, sekolah dengan pelatihan berkelanjutan menunjukkan kompetensi guru yang lebih baik (Putri & Hamdan, 2021), bahwa peningkatan kompetensi lebih dipengaruhi dukungan sistem daripada inisiatif individu. Faktor psikologis juga berperan penting, guru dengan *self-efficacy* tinggi cenderung memiliki sikap positif terhadap inklusi, sedangkan tekanan kerja dan burnout berkaitan dengan rendahnya kesiapan guru (Sahna et al., 2024; Yuliantari G.D. & Widyasari, 2020). Temuan ini sejalan dengan *Self-Efficacy Theory* Bandura (1997) bahwa keyakinan diri memengaruhi kemampuan individu dalam menjalankan tugas profesional. Karena itu, penguatan kompetensi guru perlu mencakup keterampilan teknis, kepercayaan diri, motivasi, dan kesiapan menghadapi pembelajaran inklusif.

Ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) turut menentukan keberhasilan implementasi, tetapi masih terdapat ketimpangan antar sekolah. Sebagian sekolah memiliki GPK yang mendukung pembelajaran kolaboratif, sementara sekolah lain tidak memiliki GPK sehingga tanggung jawab sepenuhnya berada pada guru kelas (Agustin, 2024; Alimuddin & Wahyuningsih, 2024; Sakinah & Andry, 2024; Syaifudin, 2021). Kondisi ini berdampak pada asesmen, penyusunan program individual, dan modifikasi pembelajaran, terutama

karena sebagian GPK tidak berlatar belakang pendidikan luar biasa (Alimuddin & Wahyuningsih, 2024; Syaifudin, 2021).

Dukungan sekolah menjadi faktor pembeda antara sekolah yang berkembang dan stagnan, terutama melalui kepemimpinan kepala sekolah (Aprilia et al., 2025; Risaldin, 2022; Romadhon et al., 2021). Namun, kepemimpinan transformasional masih sering berhenti pada tataran wacana tanpa kebijakan operasional yang kuat. Adaptasi kurikulum juga menunjukkan variasi besar, mulai dari modifikasi terstruktur hingga tanpa modifikasi sama sekali (Fitriana et al., 2022; Nasarudin & Syafii, 2022; Rosyidah & Qomarudin, 2025; Syaifudin, 2021), bahwa Kurikulum Merdeka masih membutuhkan panduan teknis yang lebih aplikatif untuk mendukung diferensiasi pembelajaran. Kolaborasi eksternal terbukti membantu sekolah meningkatkan layanan inklusif (Aprilia et al., 2025; Hakiman et al., 2022; Karimah et al., 2024), tetapi ketergantungan terhadap mitra luar menunjukkan belum optimalnya dukungan struktural pemerintah dalam penyediaan layanan inklusi berkelanjutan (Assayyidah & Harsiwi, 2024).

Partisipasi ABK dipengaruhi oleh mekanisme yang berbeda antara aspek akademik dan sosial. Partisipasi akademik sangat bergantung pada pembelajaran berdiferensiasi, ketika diterapkan dengan baik, ABK menunjukkan peningkatan pencapaian dan ketuntasan belajar yang lebih setara dengan siswa reguler (Agustin, 2024; Assayyidah & Harsiwi, 2024; Nasarudin & Syafii, 2022). Sebaliknya, tanpa diferensiasi, ABK cenderung menerima pembelajaran yang sama tanpa penyesuaian sehingga keterlibatan akademiknya rendah (Angreni & Sari, 2020; Fitriana et al., 2022). Partisipasi sosial lebih dipengaruhi budaya sekolah dan penerimaan teman sebaya. Sekolah dengan fasilitas terbatas dapat memiliki iklim sosial yang positif, sementara sekolah dengan GPK tetap menghadapi perundungan dan penolakan sosial (Aprilia et al., 2025; Khadafi, 2023). Temuan pada siswa disabilitas netra juga menunjukkan bahwa dukungan emosional mampu memperkuat partisipasi sosial, meskipun hambatan akademik masih muncul akibat keterbatasan media pembelajaran (Taufan & Abnar, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa sarana dan tenaga pendamping tidak otomatis menjamin keberhasilan inklusi tanpa budaya sekolah yang mendukung penerimaan sosial. Selain itu, minimnya data kuantitatif mengenai tingkat partisipasi ABK menunjukkan bahwa aspek tersebut belum menjadi indikator keberhasilan yang diukur secara sistematis.

Keterkaitan kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi ABK membentuk sistem yang saling memengaruhi sebagaimana dijelaskan melalui Teori Ekologi Perkembangan (Bronfenbrenner, 1979). Sekolah yang berhasil menunjukkan bahwa dukungan kelembagaan yang kuat dan kompetensi guru yang berkembang mampu meningkatkan partisipasi akademik maupun sosial ABK (Agustin, 2024; Karimah et al., 2024). Namun, sebagian besar penelitian masih bersifat deskriptif sehingga belum mampu menjelaskan hubungan kausal secara kuat. Keterbatasan GPK, pelatihan, dan sarana menyebabkan pembelajaran kurang adaptif serta menurunkan partisipasi akademik ABK (Fitriana et al., 2022), sedangkan kepemimpinan yang lemah membuat kompetensi guru bergantung pada inisiatif pribadi dan berpotensi melahirkan praktik eksklusi tersembunyi (Risaldin, 2022).

Secara keseluruhan, pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi kesenjangan antara kebijakan dan implementasi. Regulasi telah tersedia, tetapi belum sepenuhnya diterjemahkan menjadi standar operasional berupa panduan diferensiasi, pemerataan GPK, pelatihan berkelanjutan, dan sistem monitoring partisipasi ABK. Sekolah yang berhasil sering kali berkembang karena mampu mengatasi keterbatasan sistem melalui inovasi lokal dan kolaborasi eksternal. Fasilitas fisik dan keberadaan GPK merupakan faktor pendukung, tetapi bukan penentu tunggal keberhasilan; budaya sekolah yang inklusif menjadi fondasi utama sebagaimana ditegaskan dalam *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Hal ini sejalan dengan temuan Zynuddin et al. (2023) bahwa iklim sekolah memiliki pengaruh yang lebih kuat terhadap keberhasilan siswa dibandingkan faktor fisik semata. Oleh karena itu, diperlukan pergeseran dari pendekatan administratif menuju pendekatan substantif yang menempatkan partisipasi bermakna dan penerimaan sosial sebagai indikator utama keberhasilan. Perluasan penelitian ke wilayah non-Jawa juga penting agar gambaran pendidikan inklusif Indonesia lebih representatif.

## SIMPULAN

Keberhasilan implementasi pendidikan inklusif di SD/MI Indonesia ditentukan oleh keterpaduan tiga dimensi utama, yaitu kompetensi guru, dukungan sekolah, dan partisipasi anak berkebutuhan khusus (ABK), yang saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan. Kompetensi guru masih menghadapi berbagai tantangan, terutama terbatasnya akses pelatihan, kurangnya pemahaman terhadap karakteristik ABK, serta belum optimalnya kemampuan dalam merancang pembelajaran berdiferensiasi. Dukungan sekolah berperan sebagai faktor strategis melalui kepemimpinan kepala sekolah, ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK), dan budaya sekolah yang inklusif, sedangkan partisipasi akademik dan sosial ABK lebih dipengaruhi oleh kualitas pembelajaran adaptif dan iklim sosial yang menerima keberagaman daripada sekadar ketersediaan sarana fisik atau GPK. Temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak cukup diukur dari pemenuhan aspek administratif, tetapi harus ditunjukkan melalui terwujudnya partisipasi bermakna, penerimaan sosial, dan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi dalam memetakan kondisi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia sekaligus mengidentifikasi kesenjangan antara kebijakan dan praktik sebagai dasar penguatan kebijakan dan implementasi pendidikan inklusif yang lebih efektif.

Berdasarkan temuan penelitian, sekolah perlu meningkatkan kompetensi seluruh guru melalui pelatihan berkelanjutan mengenai pembelajaran berdiferensiasi, asesmen kebutuhan ABK, dan pengelolaan kelas inklusif, disertai penguatan budaya sekolah yang inklusif, optimalisasi peran GPK, serta penerapan sistem monitoring partisipasi akademik dan sosial ABK secara berkala. Pemerintah perlu memperkuat implementasi kebijakan melalui penyusunan standar operasional prosedur (SOP) yang lebih aplikatif, penyediaan panduan teknis pembelajaran inklusif, pemerataan distribusi GPK, pengembangan program pelatihan berbasis kebutuhan, serta pengalokasian anggaran yang memadai untuk sarana dan prasarana yang ramah disabilitas. Selain itu, penelitian selanjutnya disarankan memperluas cakupan wilayah di luar Pulau Jawa, serta menggunakan pendekatan *mixed methods* dan desain longitudinal agar diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai hubungan antardimensi dan dampak kebijakan maupun program peningkatan kompetensi guru terhadap partisipasi akademik dan sosial ABK.

## DAFTAR RUJUKAN

- Abdun Nasir, M. F. (2024). Membangun madrasah inklusif: Upaya menuju sekolah ramah diversitas melalui implementasi pendidikan inklusif di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 6(1), 21–44. <https://journal.unipdu.ac.id/index.php/jpdi/article/view/4894>
- Agustin, N. & R. (2024). Peran Guru Kelas dalam Pembelajaran Siswa Slow Learner di Madrasah Ibtidaiyah Ar-Roihan Lawang Malang. *Al-Mudarris: Journal Of Education*, 7(2), 122–136. <https://doi.org/10.32478/m5mzpd49>
- Alimuddin, N., & Wahyuningsih, B. Y. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Negeri 23 Mataram. *Jurnal Teknologi Dan Pendidikan Dasar (JTPD)*, 1(2), 45–49. <https://prospek.unram.ac.id/index.php/JTPD/article/view/1275>
- Angreni, S., & Sari, R. T. (2020). Identifikasi dan implementasi pendidikan inklusi bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar Sumatera Barat. *AULADUNA: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.24252/auladuna.v7i2a4.2020>
- Aprilia, F. N., Ansar, A., Ekayanti, P., Ramadha, W., & Arismunandar. (2025). Implementasi Pendidikan Inklusif di SD Negeri Unggulan Mongisidi I. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Dan Riset Pendidikan*, 4(2), 11433–11440. <https://doi.org/10.31004/jerkin.v4i2.3675>
- Assayyidah, J., & Harsiwi, N. E. (2024). Layanan Pendidikan Inklusi Sekolah Dasar bagi Anak Berkebutuhan Khusus Hidrosefalus. *Multidisciplinary Indonesian Center Journal (MICJO)*, 1(4), 1855–1861. <https://doi.org/10.62567/micjo.v1i4.195>

- Bahroodin, A., Masruroh, L., Widiyati, E., Kibtiyah, A., Muslih, I., & Nuryana, I. K. D. (2025). Kesiapan Guru Madrasah Ibtida'iyah dalam Pendidikan Inklusi: Pengaruh Iklim Sekolah Inklusi dan Peran Motivasi Intrinsik sebagai Mediator. In *Prosiding Seminar Nasional Sains, Teknologi, Ekonomi, Pendidikan dan Keagamaan (SAINSTEKNOPAK)* (Vol. 9, pp. 139–150). <https://ejournal.unhasy.ac.id/index.php/SAINSTEKNOPAK/article/view/10351>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cahyati, R. N., Zahira, K. H., Nabila, V., & Minsih. (2025). Membangun Kesetaraan melalui Pendidikan Inklusif: Peran Sekolah Dasar di Gemolong. *Satya Widya: Jurnal Penelitian Pengembangan Kependidikan*, 41(1), 47–62. <https://doi.org/10.24246/j.sw.2025.v41.i1.p47-62>
- Falisa, N. D., & Suri, D. M. (2025). Peran Dinas Pendidikan Kota Pekanbaru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif tingkat sekolah dasar (Studi Kasus Sekolah Dasar Negeri 40 Kota Pekanbaru). *Journal of Public Administration Review*, 2(1), 191–205. <https://journal.uir.ac.id/index.php/jpar/article/view/21962>
- Fitriana, Lestari, I., & Sapriati, A. (2022). Evaluasi pendidikan inklusi di sekolah dasar Kecamatan Koja Jakarta Utara. *Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 5(2), 191–200. <https://doi.org/10.30605/jsgp.5.2.2022.1677>
- Hakiman, Khuriyah, & Choiriyah, S. (2022). Inclusive madrasahs in Central Java Indonesia: Culture, policy, and practices. *DINIKA: Academic Journal of Islamic Studies*, 7(2), 251–276. <https://doi.org/10.22515/dinika.v7i2.6327>
- Hatimatussa'adah, B. (2025). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam Pembelajaran Inklusif di Sekolah Dasar: Studi Kasus di NTB. *Cendekia: Jurnal Pendidikan Terintegrasi*, 1(1), 1–15. <https://ejournal.lib-institute.com/educendekia/article/view/27>
- Herin, L. O., Apriani, H., Rosita, Sagita, S., & Sumantri, S. (2025). Tantangan Guru Reguler dalam Pendidikan Inklusif dan Pengembangan Modul Ajar sebagai Solusi Pembelajaran ABK di Sekolah Dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 11(4), 257–267. <https://journal.stkipsubang.ac.id/index.php/didaktik/article/view/10202>
- Himawati, K., Najitama, F., & Maryanto. (2023). Implementasi Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar Negeri Pecarikan. *Tarbi: Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 2(3), 772–783. <https://doi.org/10.33507/tarbi.v2i3.670>
- Karimah, I., Suyatno, S., & Sukirman, S. (2024). Strategi Pengorganisasian Pembelajaran Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Dasar. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 10(1), 396–403. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i1.1464>
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*. Kementerian Pendidikan Nasional.
- Khadafi, R. Y. (2023). Evaluasi Program Pendidikan Inklusif. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan Indonesia*, 13(2), 147–157. <https://doi.org/10.23887/jpepi.v13i2.2498>
- Komarodin, & Ubaidillah, M. A. (2025). Strategi Guru Membimbing Siswa Slow Learner pada Pembelajaran di Madrasah Ibtidaiyah. *Perspektif: Jurnal Program Studi Pendidikan Islam*, 18(1), 59–72. <https://doi.org/10.46870/perspektif.v18i1.6333>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. sage.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nasarudin, & Syafii, A. H. (2022). Evaluasi Kurikulum Madrasah Inklusi pada Era Kenormalan Baru. *INKLUSI: Journal of Disability Studies*, 9(1), 99–124. <https://doi.org/10.14421/ijds.090106>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., & Brennan, S. E. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pemerintah Indonesia. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. In *Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2003 Nomor 78* (p. Pasal 3).
- Pemerintah Indonesia. (2020). *Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas*. Pemerintah Indonesia.
- Pratiwi, S. H., & Wahyuni. (2024). Persepsi guru madrasah ibtidaiyah terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusi. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 8(1), 165–178. <https://doi.org/10.30651/else.v8i1.20972>
- Putri, Y., & Hamdan, S. R. (2021). Sikap dan Kompetensi Guru Pada Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 4(2), 138–152. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v4n2.p138-152>
- Risaldin, M. (2022). Mewujudkan Keadilan Sosial dalam Pendidikan Dasar Berbasis Agama: Madrasah Ibtidaiyah dan Tantangan Inklusi. *Cendekiawan: Jurnal Pendidikan Dan Studi Keislaman*, 1(4), 226–232. <https://doi.org/10.61253/cendekiawan.v1i4.415>
- Rokhmawati, A. A., Hastuti, W. D., & Novianti, R. (2025). Pengembangan Guru Pembimbing Khusus sebagai Strategi Meningkatkan Kualitas Pelayanan Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah. *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(3), 279–287. <https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i3.1720>
- Romadhon, M., Marini, A., & Sumantri, M. S. (2021). Kebijakan Pendidikan Inklusi Sebuah Solusi di Sekolah Dasar. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 4(1), 109–115. <https://doi.org/10.31949/jee.v4i1.3085>
- Rosyidah, A. N., & Qomarudin, A. (2025). Telaah Kritis Kurikulum Inklusi dalam Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di MI Ar-Roihan Lawang. *AJMIE: Alhikam Journal of Multidisciplinary Islamic Education*, 6(1), 138–149. <https://doi.org/10.32478/vvmn5m16>
- Sahna, A. R., Ningrum, N. A., Febriati, T., Masfia, I., & Fahmy, Z. (2024). Hubungan Self-Efficacy dan Sikap Guru terhadap Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 11(3), 832–841. <https://doi.org/10.38048/jipcb.v11i3.3745>
- Sakinah, S. F., & Andry, H. (2024). Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Tingkat Sekolah Dasar Penggerak Kota Pekanbaru. *Journal of Public Administration Review*, 1(1), 628–650. <https://journal.uir.ac.id/index.php/jpar/article/view/17705>
- Salamah, I., Dermawan, O., & Ayu, S. M. (2025). Adaptasi Proses Pembelajaran untuk Siswa Inklusif di Kelas Rendah Sekolah Dasar. *Jurnal Caksana: Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 75–90. <https://doi.org/10.31326/jcpaud.v8i1.2214>
- Sholihah, N., & Istikomah. (2025). Peran Shadow Teacher dalam Mendampingi Siswa Inklusi di Sekolah Dasar. *Jiip: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(3), 2848–2855. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i3.7291>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Syaifudin, M. (2021). Implementasi Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah di Jawa Timur. *EL-BANAT: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 11(2), 184–200. <https://doi.org/10.54180/elbanat.2021.11.2.184-200>
- Tamela, B., Bungai, J., & Kartiwa, W. (2020). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Anak Berkebutuhan Khusus (Studi Multi Situs di SDN-4 Palangka dan SDN-3 Langkai Kota Palangka Raya). *Journal of Environment and Management*, 1(2), 134–142. <https://doi.org/10.37304/jem.v1i2.1750>
- Taufan, J., & Abnar, J. (2025). Studi Fenomenologis tentang Hambatan dan Dukungan Pembelajaran Siswa Disabilitas Netra di Sekolah Dasar Penyelenggara Pendidikan Inklusif. *JRIP: Jurnal Riset Dan Inovasi Pembelajaran*, 5(2), 586–600. <https://doi.org/10.51574/jrip.v5i2.3584>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- Yuliantari G.D., P. W., & Widyasari, P. (2020). Peran Efikasi Diri dalam Memediasi Interaksi Mindfulness dan Burnout pada Guru Sekolah Dasar Inklusif. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*, 9(1), 118–139. <https://doi.org/10.30996/persona.v9i1.3373>
- Zynuddin, S. N., Kenayathulla, H. B., & Sumintono, B. (2023). The relationship between school climate and students' non-cognitive skills: A systematic literature review. *Heliyon*, 9(4), e14773. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14773>