

STUDI LITERATUR: METODE SIGNIFIKAN DAN OBYEK PENDIDIKAN INKLUSIF DALAM KEBIJAKAN PEMERINTAH

Dewi Lestari Kristiyaningsih¹, Eti Rohayati², Reni Palupi Ida Rusana³ Fuad Abdillah⁴

^{1,2,3}Prodi Magister Pendidikan, Universitas Ivet, Semarang Indonesia

⁴Prodi PJJ PVTM, Universitas Ivet, Semarang, Indonesia

e-mail: dewiyaning194@gmail.com

Diterima: 29/1/2026; Direvisi: 5/2/2026; Diterbitkan: 16/2/2026

ABSTRAK

Pendidikan inklusif telah muncul sebagai prioritas global untuk memastikan pendidikan yang adil dan berkualitas bagi semua peserta didik. Namun, implementasi kebijakan di Indonesia menghadapi tantangan karena pendekatan desentralisasi dan perspektif sempit yang sering menyamakan inklusi dengan akomodasi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) saja, mengabaikan kelompok rentan lain. Tujuan penelitian ini adalah menganalisis kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, dengan fokus pada obyek sasaran, proses kebijakan yang terdesentralisasi, dan urgensinya terhadap keadilan pendidikan nasional. Penelitian ini menggunakan metode studi kepustakaan (*library research*) dengan pendekatan kualitatif. Prosedur pengumpulan data melibatkan penelaahan kritis dan sistematis terhadap sumber-sumber tertulis yang relevan. Analisis data dilakukan melalui analisis tematik yang dikombinasikan dengan analisis isi, melibatkan tahapan reduksi, kategorisasi, dan interpretasi kritis. Temuan menunjukkan bahwa fokus kebijakan yang sempit (ABK sentris) dan kesenjangan kapasitas sistemik dalam implementasi (seperti kurangnya pelatihan guru dan sumber daya) menghambat efektivitas metode inklusif yang signifikan. Disimpulkan bahwa inklusi yang sesungguhnya membutuhkan transisi dari sekadar penempatan fisik menuju reformasi struktural, didukung oleh investasi berkelanjutan dan perubahan sikap budaya, untuk mencapai keadilan pendidikan. Penelitian ini berkontribusi pada diskursus ekuitas pendidikan regional dengan memperkuat pentingnya koherensi sistemik dan strategi implementasi yang sensitif terhadap konteks sosio-kultural.

Kata kunci : *Pendidikan Inklusif, Kebijakan Publik, Implementasi Anak Berkebutuhan Khusus*

ABSTRACT

Inclusive education has emerged as a global priority in the pursuit of equitable, quality education for all students, regardless of their background or abilities. However, implementation in Indonesia faces significant challenges due to its decentralized governance structure, leading to regional variations and a narrow policy perspective in practice. This research aims to analyze Indonesia's inclusive education policy, focusing specifically on how the object (target) is defined, the decentralized policy process, and its urgency toward achieving national educational justice. The study employed a qualitative library research method, utilizing a content and analytic review approach. Data collection involved the critical and systematic review of officially documented policies (such as Permendiknas No. 70/2009) and relevant secondary literature. Data analysis utilized thematic and content analysis, involving data reduction, thematic categorization, and deep interpretation to construct a cohesive scientific narrative. Principal results reveal that the policy's narrow, disability centric definition of the inclusion object and significant systemic gaps in teacher preparedness and resource distribution compromise the effectiveness of implementation methods. The study concludes that proper



inclusive education requires a transition from mere physical placement to comprehensive systemic reform, supported by continuous investment and fundamental attitudinal change. This research contributes to the discourse on educational equity by highlighting the need to combine centralized guidance with decentralized flexibility to ensure national policy coherence and practical implementation across diverse contexts.

Keywords: *Inclusive Education, Public Policy, Implementation for Children with Special Needs*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif kini telah menempati posisi sentral sebagai prioritas global yang mendesak dalam upaya menciptakan sistem pendidikan yang berkeadilan, berkualitas tinggi, dan setara bagi seluruh peserta didik. Konsep ini hadir untuk meruntuhkan sekat-sekat diskriminasi tanpa memandang latar belakang kemampuan, status sosial, ekonomi, gender, maupun identitas lainnya (Jana & Halder, 2023; Ridwan et al., 2025). Sebagai manifestasi nyata dari hak asasi manusia, pendidikan inklusif menekankan prinsip fundamental non-diskriminasi serta penghormatan mendalam terhadap keberagaman dalam ekosistem pendidikan (Waisath et al., 2024). Komitmen dunia internasional terhadap agenda strategis ini semakin diperkuat melalui berbagai instrumen normatif yang mengikat, salah satunya adalah Pernyataan dan Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas atau *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD). Instrumen ini secara eksplisit menyerukan kepada negara-negara penandatangan untuk membangun sistem pendidikan inklusif pada setiap jenjang pendidikan (Waisath et al., 2024). Hal ini berjalan selaras dengan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan ke-4 (SDG 4), yang menegaskan komitmen kolektif global untuk menjamin pendidikan berkualitas yang inklusif dan merata bagi semua orang pada tahun 2030 mendatang.

Meskipun kerangka normatif global telah terbentuk kuat, realitas di lapangan menunjukkan adanya kesenjangan implementasi yang masih menghambat perwujudan prinsip-prinsip inklusivitas secara utuh. Data global mengungkapkan fakta yang memprihatinkan bahwa hampir **46%** negara di dunia belum memiliki regulasi yang melarang diskriminasi berbasis disabilitas hingga jenjang pendidikan menengah. Selain itu, sekitar **35%** negara belum memberikan jaminan akses terhadap pendidikan terintegrasi yang dilengkapi dengan akomodasi individual yang memadai (Waisath et al., 2024). Dampak dari kondisi ini adalah anak-anak penyandang disabilitas terus menghadapi risiko putus sekolah yang jauh lebih tinggi dibandingkan rekan sebaya mereka, sehingga jurang kesenjangan pendidikan semakin melebar. Praktik pemisahan dalam pendidikan, seperti sistem sekolah khusus yang tersegregasi, kini dipahami sebagai pendekatan yang bertentangan dengan semangat non-diskriminasi (Waisath et al., 2024). Oleh karena itu, literatur kontemporer menegaskan bahwa kesuksesan inklusi tidak cukup hanya bergantung pada payung hukum semata, melainkan menuntut reformasi sistemik yang menyentuh konten kurikulum, metode pengajaran, struktur sekolah, hingga strategi pedagogis yang diterapkan (Tah et al., 2024).

Dalam konteks nasional Indonesia, komitmen terhadap pendidikan inklusif telah dituangkan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009. Regulasi ini menjamin hak setiap peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kelainan fisik atau bakat istimewa, untuk mendapatkan pendidikan bermutu di lingkungan sekolah reguler (Ridwan et al., 2025). Namun, implementasi kebijakan ini menghadapi tantangan kompleks akibat sistem desentralisasi pendidikan yang memberikan otonomi luas kepada pemerintah daerah. Hal ini memicu inkonsistensi praktik,



ketimpangan alokasi sumber daya, dan disparitas kompetensi guru antarwilayah (Ridwan et al., 2025). Lebih jauh lagi, pemaknaan inklusi sering direduksi hanya sebatas layanan bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), mengabaikan dimensi lain seperti status sosial-ekonomi atau geografis. Data statistik hingga tahun 2012 menunjukkan realitas yang kontras, di mana hanya **4,06% SD** dan **2,04% SMP** yang menerapkan pendidikan inklusif. Di tingkat operasional, sekolah menghadapi kendala infrastruktur, minimnya pelatihan guru, dan stigma sosial, sementara sistem segregasi melalui Sekolah Luar Biasa (SLB) masih berjalan paralel, menciptakan ambiguitas arah kebijakan (Krasniqi et al., 2022; Nabiela & Ulfatin, 2023).

Kajian teoretis modern memandang pendidikan inklusif bukan sekadar perpindahan fisik siswa berkebutuhan khusus ke sekolah umum, melainkan sebuah gerakan reformasi sistemik untuk menciptakan lingkungan yang responsif terhadap segala bentuk keragaman (Tah et al., 2024). Pendekatan ini menempatkan keadilan sosial sebagai fondasi utama transformasi struktural sistem pendidikan (Zhavoronkova, 2022). Keberhasilan implementasi inklusi ditopang oleh empat pilar utama. Pertama, peningkatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan mengenai diferensiasi instruksi dan *Universal Design for Learning* (UDL) (Whitley & Hollweck, 2020). Kedua, alokasi sumber daya yang berkeadilan, termasuk pendanaan dan infrastruktur yang aksesibel (Ridwan et al., 2025). Ketiga, dukungan sistemik seperti Program Pendidikan Individual (IEP) dan koordinasi lintas sektor (Erva Karimatunisa & Taufik Muhtarom, 2024). Keempat, partisipasi aktif komunitas dan orang tua, meskipun sering terhambat oleh stigma budaya (Ridwan et al., 2025; Vanderschuren & Nnene, 2021). Perbandingan regional antara Indonesia dan Malaysia memperlihatkan bahwa tata kelola terpusat cenderung lebih terstandarisasi, sedangkan desentralisasi berisiko menciptakan fragmentasi layanan, menegaskan perlunya keseimbangan otonomi dan pengawasan pusat (Mudgal, 2021; Ridwan et al., 2025).

Berdasarkan analisis literatur dan kebijakan, teridentifikasi tiga kesenjangan kritis antara idealisme normatif dan praktik nyata di lapangan. Pertama, kesenjangan konseptual di mana kebijakan nasional cenderung membatasi objek inklusi hanya pada ABK, sehingga gagal mengatasi diskriminasi struktural yang lebih luas berbasis gender atau ekonomi. Kedua, kesenjangan implementasi yang terlihat dari belum optimalnya pelebagaan metode signifikan seperti pelatihan guru dan monitoring nasional. Pendekatan desentralisasi sering kali justru memperlebar jurang disparitas, di mana banyak sekolah hanya menerapkan inklusi secara fisik tanpa dukungan pedagogis yang memadai, menciptakan fenomena "eksklusi dalam inklusi" (Walton et al., 2022). Ketiga, kesenjangan strategis di mana kebijakan masih terjebak pada "model defisit individu" yang memandang hambatan ada pada keterbatasan anak, bukan pada kegagalan sistem untuk beradaptasi. Akibatnya, masalah mendasar seperti stigma dan fragmentasi layanan tidak tertangani, menyebabkan tingkat partisipasi siswa rentan tetap rendah meskipun akses pendaftaran sekolah telah dibuka (Jana & Halder, 2023).

Berangkat dari latar belakang global, dinamika nasional, serta identifikasi kesenjangan tersebut, penelitian ini hadir dengan tujuan yang komprehensif untuk menawarkan kebaruan perspektif. Tujuan pertama penelitian ini adalah menganalisis definisi objek pendidikan inklusif dalam kebijakan nasional, khususnya Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, serta implikasinya terhadap cakupan keadilan pendidikan di Indonesia. Tujuan kedua berfokus pada pengkajian proses perumusan dan implementasi kebijakan, dengan menyoroti peran tata kelola desentralisasi dan kolaborasi multi-pihak dalam menentukan metode pembelajaran yang signifikan di tingkat sekolah. Tujuan ketiga adalah mengevaluasi urgensi kebijakan pendidikan inklusif dalam konteks keadilan pendidikan nasional. Evaluasi ini diarahkan untuk merumuskan



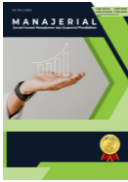
solusi atas hambatan sistemik dan kesenjangan sumber daya, serta mendorong transisi paradigma dari pendekatan defisit individu menuju reformasi struktural yang inklusif. Melalui penelitian ini, diharapkan lahir rekomendasi strategis yang mampu menjembatani kesenjangan antara kebijakan dan praktik demi terwujudnya sistem pendidikan yang benar-benar setara bagi seluruh anak bangsa.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menerapkan metode studi kepustakaan sebagai bentuk riset non-lapangan yang menitikberatkan pada penelaahan kritis terhadap berbagai sumber tertulis. Pendekatan yang digunakan adalah kualitatif untuk mengeksplorasi secara mendalam nuansa konseptual serta kompleksitas operasional dalam kebijakan pendidikan inklusif. Fokus utama kajian diarahkan pada analisis definisi kelompok sasaran dalam regulasi pemerintah serta strategi mekanisme implementasi di tingkat lapangan. Peneliti memposisikan diri untuk mengungkap kesenjangan antara komitmen normatif pemerintah dengan realitas praktis yang terjadi, guna mengidentifikasi implikasinya terhadap keadilan pendidikan nasional. Melalui metode ini, fenomena kebijakan publik tidak hanya dilihat sebagai teks hukum semata, melainkan dibedah berdasarkan konteks tata kelola dan tantangan struktural yang melingkupinya. Pendekatan kualitatif ini memastikan bahwa setiap data yang ditemukan dapat diinterpretasikan secara sistematis untuk membangun pemahaman teoretis yang kuat mengenai ekuitas pendidikan di Indonesia.

Prosedur pengumpulan data dilakukan melalui penelaahan sistematis terhadap literatur sekunder yang dipilih secara sengaja berdasarkan relevansi dan aktualitas topik. Sumber data utama mencakup dokumen kebijakan resmi seperti Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional dan peraturan menteri terkait, khususnya yang mengatur tentang pendidikan inklusif. Selain dokumen negara, peneliti juga mengumpulkan artikel ilmiah dari jurnal nasional maupun internasional serta laporan kebijakan dari lembaga kredibel seperti *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* dan Bank Dunia. Pencarian literatur dilakukan secara digital melalui basis data seperti Google Scholar dan Sinta dengan membatasi waktu terbitan dalam lima tahun terakhir, yakni antara tahun 2020 hingga 2025. Pembatasan ini bertujuan untuk menjamin bahwa data yang dianalisis tetap relevan dengan dinamika kebijakan terkini serta praktik terbaru di lapangan. Teknik ini memungkinkan peneliti menyaring informasi yang paling krusial terkait hambatan sistemik dan kapasitas pendidik dalam sistem inklusi.

Analisis data dilaksanakan dengan menggabungkan pendekatan analisis tematik dan analisis isi kualitatif untuk mengidentifikasi pola-pola yang muncul secara konsisten. Proses analisis dimulai dengan reduksi data, di mana peneliti menyaring informasi inti mengenai definisi objek inklusi serta karakteristik metode implementasinya. Tahap berikutnya adalah kategorisasi tematik untuk mengelompokkan data ke dalam isu-isu spesifik, seperti keterbatasan infrastruktur, kapasitas guru, serta pengaruh desentralisasi terhadap fragmentasi kebijakan. Selanjutnya, dilakukan interpretasi mendalam dengan membandingkan standar kebijakan ideal terhadap realitas empiris yang dilaporkan dalam berbagai studi. Untuk memperkuat keabsahan temuan, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber dengan melakukan pengecekan silang antara dokumen regulasi hukum, laporan lembaga, dan literatur akademik. Langkah ini memastikan bahwa hasil analisis memiliki validitas yang tinggi, bersifat holistik, serta terhindar dari bias interpretatif perseorangan dalam memahami fenomena pendidikan inklusif secara menyeluruh.



HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Temuan penelitian ini disajikan berdasarkan analisis kritis terhadap kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, dengan fokus pada tiga aspek utama: (1) definisi dan cakupan objek sasaran kebijakan, (2) proses kebijakan dan metode implementasi yang dominan, serta (3) urgensi kebijakan tersebut dalam mewujudkan keadilan pendidikan nasional. Temuan dikembangkan melalui sintesis dokumen kebijakan, laporan empiris, dan studi komparatif yang relevan, serta dikontraskan dengan prinsip inklusi universal sebagaimana diamanatkan dalam kerangka hak asasi manusia dan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDG 4).

Temuan utama menunjukkan adanya penyempitan konseptual dalam definisi objek sasaran kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia. Meskipun landasan normatifnya kuat terutama melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 implementasi kebijakan justru membatasi inklusi pada kelompok yang memiliki “kelainan” atau “bakat istimewa”, yang dalam praktiknya diterjemahkan secara eksklusif sebagai Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Hal ini menciptakan kesenjangan mendasar antara semangat universal inklusi yang bersifat inklusif terhadap seluruh bentuk marginalisasi dan realitas operasional yang bersifat defisit dan medis. Dua implikasi kritis muncul dari penyempitan ini. Pertama, kebijakan gagal mengakomodasi kelompok rentan lain yang mengalami hambatan akses karena faktor sosial-ekonomi, gender, etnis, agama, atau lokasi geografis. Akibatnya, pendidikan inklusif tidak berfungsi sebagai instrumen keadilan sosial yang holistik, melainkan hanya sebagai layanan khusus bagi penyandang disabilitas. Kedua, penggunaan terminologi seperti “kelainan” versus “peserta didik normal” dalam dokumen kebijakan mereproduksi dikotomi eksklusif yang bertentangan dengan prinsip penghormatan terhadap keragaman.

Proses implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia berlangsung dalam kerangka desentralisasi pendidikan, yang secara teoretis memungkinkan respons lokal namun dalam praktiknya menghasilkan fragmentasi kebijakan dan ketimpangan layanan. Temuan menunjukkan bahwa metode-metode signifikan yang seharusnya menjadi pilar implementasi seperti kapasitas guru, alokasi sumber daya, adaptasi kurikulum, dan sistem pendukung masih belum terlembaga secara merata dan sistematis.

Secara rinci, kapasitas guru menjadi hambatan utama: banyak pendidik di sekolah reguler melaporkan ketidaksiapan mengelola kelas inklusif karena minimnya pelatihan profesional dalam diferensiasi instruksi atau *Universal Design for Learning* (UDL). Alokasi sumber daya juga tidak merata; sekolah di daerah terpencil kerap kekurangan Guru Pembimbing Khusus (GPK), infrastruktur aksesibel, dan dana operasional. Akibatnya, Program Pendidikan Individual (IEP) dan modifikasi kurikulum—yang seharusnya menjadi inti pendekatan inklusif hanya diterapkan secara sporadis. Selain itu, keberadaan sistem segregatif (SLB) yang berjalan paralel menciptakan ambiguitas konseptual: apakah inklusi berarti integrasi penuh atau sekadar pilihan tambahan? Terakhir, sistem monitoring dan evaluasi yang terfragmentasi akibat desentralisasi menghambat akuntabilitas nasional dan pembelajaran kebijakan lintas wilayah.

Temuan terakhir menyoroti ketegangan mendasar antara pencapaian akses formal dan realisasi keadilan substantif dalam pendidikan inklusif. Meskipun terdapat peningkatan jumlah siswa ABK yang terdaftar di sekolah reguler, angka putus sekolah tetap tinggi, terutama di



jenjang menengah. Data menunjukkan bahwa Tingkat Partisipasi Sekolah (TPS) untuk kelompok usia 16–18 tahun masih rendah (63,27% pada 2013), mengindikasikan bahwa sistem pendidikan gagal mempertahankan keberlanjutan akses bagi kelompok rentan.

Pembahasan

Dari Inklusi Universal ke Pendekatan ABK-Sentris

Temuan mengonfirmasi bahwa kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia meskipun berpijak pada landasan hukum yang kuat (UU Sisdiknas No. 20/2003; Permendiknas No. 70/2009) telah mengalami penyempitan makna dalam praktik. Sebagaimana diungkapkan, kebijakan cenderung menyamakan inklusi dengan layanan bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), sehingga mengabaikan dimensi inklusi yang lebih luas: yakni, penghapusan hambatan sistemik terhadap semua bentuk marginalisasi, termasuk yang berbasis status sosial-ekonomi, gender, etnis, atau geografi (Waisath et al., 2024 ; Ridwan et al., 2025). Padahal, sebagaimana ditegaskan dalam CRPD dan SDG 4.5 (Silecchia, 2014), inklusi bukan sekadar akomodasi disabilitas, melainkan reformasi sistemik untuk memastikan partisipasi penuh semua peserta didik. Seperti dikemukakan (Sapon Shevin, 2013), inklusi pada hakikatnya adalah isu keadilan sosial, bukan isu teknis pendidikan khusus. Pergeseran paradigma ini menuntut kebijakan nasional yang tidak hanya berfokus pada integrasi fisik, tetapi juga pada transformasi budaya sekolah untuk menghargai keberagaman dan menghapus stigma sosial yang menghambat partisipasi penuh (Amaliyah et al., 2025; Ratnaningrum et al., 2025).

Kesenjangan ini berdampak pada dua hal mendasar. Pertama, kebijakan gagal menjangkau kelompok rentan non-disabilitas yang mengalami diskriminasi struktural misalnya, anak miskin di daerah terpencil atau perempuan dari komunitas adat (Jana & Halder, 2023). Kedua, penggunaan dikotomi seperti kelainan versus “peserta didik normal” dalam Permendiknas No. 70/2009 mereproduksi stigma yang justru ingin dihapus oleh inklusi. Hal ini memperkuat paradigma defisit individu, di mana anak dipandang sebagai “masalah” yang perlu diperbaiki, bukan sistem pendidikan yang perlu direformasi. Dengan demikian, definisi sempit tentang objek kebijakan menjadi penghambat utama dalam merealisasikan visi inklusi sebagai instrumen keadilan sosial yang holistik. Untuk mengatasi hambatan struktural dan kultural tersebut, penguatan regulasi nasional harus disertai dengan penyediaan sumber daya yang memadai serta peningkatan kapasitas tenaga pendidik secara berkelanjutan (Amaliyah et al., 2025; Angga et al., 2021; B, 2023; Qomariyah et al., 2025; Ratnaningrum et al., 2025; Sari & Hendriani, 2021).

Desentralisasi dan Fragmentasi Implementasi

Temuan kedua menyoroti bahwa model tata kelola desentralisasi di Indonesia, meski memberikan ruang bagi respons lokal, justru menjadi sumber utama inkonsistensi dan disparitas regional dalam implementasi kebijakan inklusif (Ridwan et al., 2025). Perbandingan dengan Malaysia menunjukkan bahwa negara dengan pendekatan lebih terpusat mampu menciptakan standarisasi layanan, pelatihan guru yang sistematis, dan alokasi sumber daya yang merata faktor kunci keberhasilan inklusi (Ridwan et al., 2025). Di Indonesia, sebaliknya, Ketimpangan kapasitas guru: banyak pendidik reguler tidak memiliki pelatihan memadai dalam diferensiasi instruksi atau Universal Design for Learning (UDL), sehingga merasa tidak siap mengelola kelas inklusif, Ketidakmerataan sumber daya: sekolah di daerah terpencil kekurangan Guru Pembimbing Khusus (GPK), infrastruktur aksesibel, dan dana operasional (Nabiela & Ulfatin, 2023); Implementasi sporadis terhadap IEP: Program Pendidikan Individual yang seharusnya menjadi inti layanan personalisasinya diterapkan secara terbatas karena keterbatasan keahlian dan sumber daya (Erva Karimatunisa & Taufik Muhtarom, 2024); Ambiguitas konseptual:



keberadaan Sekolah Luar Biasa (SLB) yang berjalan paralel menciptakan kebingungan apakah inklusi berarti integrasi penuh atau sekadar opsi tambahan. Akibatnya, seperti diingatkan (Co, 2017), inklusi di banyak sekolah hanya menjadi penempatan fisik bukan reformasi pedagogis. Tanpa dukungan sistemik, praktik semacam ini berisiko menciptakan “eksklusi dalam inklusi”, di mana siswa berada di kelas umum tetapi tidak menerima layanan yang sesuai.

Urgensi Reformasi Struktural

Temuan terakhir menegaskan bahwa urgensi kebijakan inklusif tidak terletak pada perluasan akses semata, tetapi pada kemampuannya mencapai keadilan substantif. Data menunjukkan bahwa meskipun jumlah ABK yang terdaftar di sekolah reguler meningkat, tingkat putus sekolah tetap tinggi, terutama di jenjang menengah (TPS usia 16–18 tahun hanya 63,27% pada 2013). Hal ini mengindikasikan kegagalan sistem dalam mempertahankan keberlanjutan akses. Dua hambatan struktural utamanya Adalah Stigma sosial dan budaya terhadap disabilitas, yang memengaruhi persepsi orang tua dan komunitas (Nabiela & Ulfatin, 2023); Kurangnya dukungan pedagogis, seperti GPK dan modifikasi kurikulum, yang membuat penempatan fisik tidak bermakna (Co, 2017). Oleh karena itu, kebijakan inklusif harus bertransisi dari model defisit individu menuju reformasi struktural yang menjamin. Akomodasi yang wajar, Sistem dukungan intersektoral, Perubahan sikap budaya melalui kampanye inklusi, Koherensi kebijakan nasional yang memadukan standarisasi kualitas dengan fleksibilitas kontekstual. Sebagaimana disarankan (Ridwan et al., 2025).

Kebijakan inklusif di Indonesia berada pada persimpangan antara komitmen normatif dan realitas implementasi yang terfragmentasi. Selama objek kebijakan tetap sempit, tata kelola tidak terkoordinasi, dan dukungan sistemik tidak merata, inklusi akan tetap menjadi retorika hukum yang tidak berdampak nyata. Untuk mewujudkan keadilan pendidikan nasional, diperlukan redefinisi filosofis: inklusi bukan tentang “menempatkan ABK di kelas reguler”, tetapi tentang membangun sistem pendidikan yang responsif terhadap seluruh bentuk keragaman manusia.

KESIMPULAN

Analisis menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia (Permendiknas No. 70 Tahun 2009) mencapai tujuan legal formal dalam menjamin hak pendidikan bagi semua warga negara. Namun, kebijakan ini mendefinisikan obyek sasaran secara sempit, berfokus pada peserta didik dengan "kelainan" (disabilitas) dan bakat istimewa, sehingga sering disalahpahami hanya untuk mengakomodasi penyandang disabilitas (ABK) dan gagal mencakup cakupan inklusi universal yang lebih luas terhadap faktor marginalisasi seperti status sosial-ekonomi atau gender. Dalam proses kebijakan, model tata kelola yang terdesentralisasi menyebabkan inkonsistensi dan disparitas regional dalam implementasi, khususnya terkait metode signifikan seperti penyediaan pelatihan guru yang memadai (banyak guru merasa tidak siap), distribusi sumber daya yang tidak merata, dan monitoring yang kurang terstandarisasi. Akibatnya, urgensi kebijakan terhadap keadilan pendidikan nasional terhambat; janji inklusi sering tereduksi menjadi penempatan fisik (*placement*) tanpa dukungan pedagogis dan akomodasi yang wajar, berisiko menyebabkan eksklusi fungsional dan memperkuat stigma budaya.

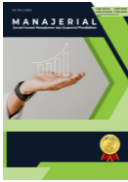
Penelitian ini berkontribusi dengan menganalisis secara kritis kesenjangan antara kebijakan ideal dan realitas implementasi di tingkat sekolah, menyoroti kebutuhan akan koherensi sistemik untuk memastikan pendidikan yang bermakna. Keterbatasan utama studi ini adalah sifatnya sebagai *library research* yang mengandalkan dokumen publik dan literatur,



yang mungkin tidak sepenuhnya menangkap praktik informal di lapangan. Sebagai rekomendasi ke depan, Indonesia perlu mengadopsi pendekatan hibrida yang menggabungkan panduan kebijakan terpusat untuk standarisasi dan pendanaan yang merata dengan fleksibilitas desentralisasi. Prioritas harus diberikan pada investasi berkelanjutan dalam kapasitas guru dan pengembangan sistem dukungan inter-sektoral, sekaligus memastikan bahwa filosofi inklusi diartikulasikan secara luas sebagai masalah keadilan sosial, bukan hanya penempatan berbasis disabilitas.

DAFTAR PUSTAKA

- Amaliyah, H., Oktapia, E., & Mastio, R. (2025). Kurikulum merdeka sebagai upaya dalam mewujudkan pendidikan inklusif di Indonesia. *MANAJERIAL Jurnal Inovasi Manajemen Dan Supervisi Pendidikan*, 5(1), 37. <https://doi.org/10.51878/manajerial.v5i1.4738>
- Angga, P. D., Kardiyanto, D. W., Sugiharto, S., Merawati, D., Budi, A. W. S., & Imaniar, F. (2021). Rintisan kelompok belajar anak disabilitas di desa kromengan kabupaten malang. *Community Development Journal Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 2(3), 839. <https://doi.org/10.31004/cdj.v2i3.2629>
- B, A. A. (2023). Pentingnya pendidikan inklusif: Menciptakan lingkungan belajar yang ramah bagi semua siswa. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Psikologi*, 1(1), 12. <https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i1.10>
- Jana, S., & Halder, T. (2023). Approaches and concerns of national education policy 2020 towards inclusive education. *International Journal of Research and Review*, 10(1), 248–255. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20230127>
- Karimatunisa, E., & Muhtarom, T. (2024). Kebijakan pemerintah terhadap pendidikan inklusif. *Journal Innovation In Education*, 2(3), 101–107. <https://doi.org/10.59841/inoved.v2i3.1369>
- Krasniqi, V., Zdravkova, K., & Dalipi, F. (2022). Impact of assistive technologies to inclusive education and independent life of down syndrome persons: A systematic literature review and research agenda. *Sustainability (Switzerland)*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/su14084630>
- Mudgal, A. (2021). Inclusive education: A roadmap for the qualitative transformation in education. *Information Technology in Industry*, 9(1), 42–48. <https://doi.org/10.17762/itii.v9i1.89>
- Nabiela, H. S., & Ulfatin, N. (2023). Inclusive education policy in Indonesia: Best practices, challenges, and future directions. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 4(6), 1007–1012. <https://doi.org/10.51601/ijersc.v4i6.739>
- Qomariyah, U., Neina, Q. A., Baehaqie, I., & Sumartini, S. A. (2025). To what extent does inclusive education in Indonesia achieve equality for dyslexic and dysgraphia students? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1579551>
- Ratnaningrum, I., Hidayat, W., & Annisa, T. R. (2025). Analisis problematika guru dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus (ABK) terhadap implementasi pendidikan inklusi. *MANAJERIAL Jurnal Inovasi Manajemen Dan Supervisi Pendidikan*, 5(2), 319. <https://doi.org/10.51878/manajerial.v5i2.5379>
- Ridwan, M., Luqman, M., & Nabhan, A. N. (2025). Comparative analysis of inclusive education policies in ASEAN countries: Case studies of Indonesia and Malaysia.



- Journal of Education and Social Science*, 2(1), 1–6.
<https://doi.org/10.70716/jess.v2i1.176>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 71–85.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735233&info=resumen&idioma=SPA>
- Sari, C. N., & Hendriani, W. (2021). Hambatan pendidikan inklusi dan bagaimana mengatasinya: Telaah kritis sistematis dari berbagai negara. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 9(1), 97. <https://doi.org/10.22219/jipt.v9i1.14154>
- Silecchia, L. A. (2014). The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Reflections on four flaws that tarnish its promise. *Journal of Contemporary Health Law & Policy*, 30(1). <https://scholarship.law.edu/jchlp/vol30/iss1/10>
- Tah, J., Raptopoulou, A., Tajic, D., & Gani Dutt, K. (2024). Inclusive education policy in differentiated contexts: A comparison between Bosnia and Herzegovina, Cameroon, Greece, India and Sweden. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1), 167–184. <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.143939>
- Vanderschuren, M. J. W. A., & Nnene, O. A. (2021). Inclusive planning: African policy inventory and South African mobility case study on the exclusion of persons with disabilities. *Health Research Policy and Systems*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12961-021-00775-1>
- Waisath, W., McCormack, M., Stek, P., & Heymann, J. (2024). Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: An examination of national laws and policies across 193 countries. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2088–2103. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058623>
- Walton, E., Carrington, S., Saggars, B., Edwards, C., & Kimani, W. (2022). What matters in learning communities for inclusive education: A cross-case analysis. *Professional Development in Education*, 48(1), 134–148. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689525>
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3–4), 297–312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- Zhavoronkova, L. V. (2022). Multilevel management of the development of the regional inclusive education system. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(125), 8–16. <https://doi.org/10.20323/1813-145x-2022-2-125-8-16>