

Disparitas Kebijakan dan Realita Manajemen Inklusi di Sekolah Dasar Reguler

Nurman Yulianto, Kurnia Arum Setiani, Yuyun Budiarti, Dewi Indrapangastuti, Murwani Dewi Wijayanti

Universitas Sebelas Maret
nurmanyulianto@student.uns.ac.id

Article History

accepted 1/7/2026

approved 1/8/2026

published 21/9/2026

Abstract

This study aims to analyze the disparity between government policy and the reality of inclusive education management in regular primary schools in Kebumen Regency. Using a descriptive mixed-methods approach, data were collected through structured questionnaires distributed to 22 schools and in-depth interviews based on source triangulation (madrasah principal, classroom teacher, and parent) at MIN 3 Kebumen. The quantitative findings revealed substantial operational gaps: 50% of schools lacked Special Education Teachers (GPK), and 40.9% had not adapted their curriculum and assessment systems. The qualitative findings indicated that internal policy, human resource readiness, curriculum adaptation, and infrastructure accessibility were not yet aligned with national regulations, as the school had no written inclusion decree or standard operating procedure, no special education teacher, no Individualized Education Program, and no accessible facilities. In contrast, the teacher–parent partnership was considered aligned owing to intensive personal communication that functioned as social capital. In conclusion, inclusive education in the region has begun to be implemented but remains suboptimal, requiring systemic improvements to align with national regulations.

Keywords: Inclusive Education, Policy Disparity, Special Education Teacher, School Management.

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis disparitas antara kebijakan pemerintah dan realita manajemen pendidikan inklusif di sekolah dasar reguler Kabupaten Kebumen. Dengan pendekatan deskriptif metode campuran (mixed-methods), data dikumpulkan melalui kuesioner terstruktur kepada 22 instansi sekolah serta wawancara mendalam berbasis triangulasi sumber (kepala madrasah, guru kelas, dan orang tua) di MIN 3 Kebumen. Hasil kuantitatif menunjukkan kesenjangan operasional yang substansial, yaitu 50% sekolah tidak memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK) dan 40,9% belum mengadaptasi kurikulum serta sistem penilaian. Hasil kualitatif menunjukkan bahwa aspek kebijakan internal, kesiapan SDM, adaptasi kurikulum, dan aksesibilitas sarana prasarana masih kurang sesuai dengan regulasi nasional karena sekolah belum memiliki SK dan SOP inklusi tertulis, GPK, Program Pembelajaran Individual (PPI), maupun fasilitas yang aksesibel. Sebaliknya, kemitraan antara guru dan orang tua tergolong sesuai berkat komunikasi personal yang intensif sebagai modal sosial. Kesimpulannya, implementasi inklusi di daerah sudah mulai berjalan, tetapi belum optimal sehingga membutuhkan pembenahan sistemik agar selaras dengan regulasi nasional.

Kata Kunci: Pendidikan Inklusif, Disparitas Kebijakan, Guru Pendamping Khusus, Manajemen Sekolah.



PENDAHULUAN

Menurut Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 Pasal 1, pendidikan inklusif di sekolah reguler didefinisikan sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik, baik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, maupun yang memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam satu lingkungan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009). Penyelenggaraan pendidikan inklusif di sekolah reguler juga diperkuat oleh Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas (Pemerintah Republik Indonesia, 2016) dan Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas, yang mewajibkan satuan pendidikan dasar untuk memfasilitasi kurikulum, media, serta lingkungan belajar yang adaptif demi mewujudkan kesamaan hak tanpa diskriminasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Sapon-Shevin (2007) juga menyebutkan bahwa pendidikan inklusi merupakan sistem layanan yang mensyaratkan agar seluruh anak berkebutuhan khusus dilayani secara nondiskriminatif di sekolah terdekat dan ditempatkan di kelas reguler bersama teman seusianya, sehingga lingkungan sekolah regulerlah yang harus beradaptasi untuk merangkul keunikan setiap murid, bukan anak yang dipaksa mengikuti sistem yang kaku.

Pendidikan inklusi di sekolah dasar (SD) reguler idealnya menjadi pelopor dalam mewujudkan kesetaraan akses dan mutu pendidikan bagi setiap anak, tanpa memandang keterbatasan fisik maupun kognitif mereka (UNESCO, 2020). Melalui pengelolaan yang komprehensif, setiap Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) semestinya mendapatkan stimulasi edukatif yang adaptif agar potensi mereka dapat berkembang secara optimal berdampingan dengan siswa reguler lainnya dalam lingkungan yang suportif. Booth dan Ainscow (2011) menegaskan bahwa sekolah inklusif perlu dibangun melalui tiga dimensi yang saling terkait, yaitu penciptaan budaya inklusif, penyusunan kebijakan inklusif, dan pengembangan praktik inklusif.

Namun, realita di lapangan menunjukkan adanya disparitas yang tajam antara regulasi yang dicanangkan pemerintah dan implementasi di tingkat sekolah. Banyak SD reguler yang terkesan dipaksa menyandang status "inklusi" demi pemenuhan kuota administratif, tanpa dibarengi kesiapan sumber daya manusia (SDM) dan anggaran yang memadai (Rasmitadila dkk., 2020). Guru kelas reguler kerap mengalami kesulitan karena harus memikul tanggung jawab ganda tanpa bekal keterampilan pembelajaran di kelas inklusi, sementara GPK tidak tersedia (Kurniawati dkk., 2014; Sheehy & Budiyanto, 2015). Akibatnya, sekolah yang semula bertujuan menciptakan ruang belajar yang setara justru kerap terjebak dalam formalitas birokrasi yang memicu pembiaran terselubung di dalam ruang kelas. Fenomena ini sejalan dengan konsep *street-level bureaucracy* yang menjelaskan bahwa wujud nyata suatu kebijakan publik pada akhirnya ditentukan oleh keputusan para pelaksana di garis depan yang bekerja dengan sumber daya terbatas (Lipsky, 2010).

Di tengah belum terselesaikannya permasalahan tersebut, kajian mengenai manajemen inklusi di sekolah dasar reguler menjadi mendesak, terutama seiring diterapkannya fleksibilitas Kurikulum Merdeka. Ainscow (2020) mengemukakan bahwa keberhasilan inklusi tidak cukup diukur dari ketersediaan dokumen regulasi, tetapi dari kapasitas kepemimpinan sekolah dalam memanfaatkan sumber daya dan jejaring yang ada untuk merespons keberagaman peserta didik. Sementara itu, kajian yang memadukan pemetaan kuantitatif lintas sekolah dengan pendalaman kualitatif di tingkat satuan pendidikan masih relatif terbatas. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk (1) memetakan tingkat kesesuaian implementasi manajemen pendidikan inklusif di SD/MI reguler Kabupaten Kebumen terhadap regulasi nasional; (2) menganalisis secara mendalam faktor-faktor penyebab disparitas antara kebijakan dan realita operasional

melalui studi kasus di MIN 3 Kebumen; dan (3) merumuskan rekomendasi perbaikan tata kelola inklusi agar selaras dengan kebijakan nasional.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif dengan metode campuran (*mixed-methods descriptive approach*) untuk menggabungkan data kuantitatif makro dan analisis kualitatif mikro secara komprehensif. Desain yang digunakan mengacu pada desain sekuensial eksplanatori, yaitu data kuantitatif dikumpulkan dan dianalisis terlebih dahulu, kemudian diperdalam melalui data kualitatif untuk menjelaskan temuan kuantitatif tersebut (Creswell & Plano Clark, 2018).

1. Populasi dan Sampel

- Fase Kuantitatif: Responden terdiri dari 22 instansi sekolah dasar reguler (SD/MI) di wilayah Kabupaten Kebumen yang diwakili oleh unsur Kepala Sekolah dan Guru Kelas.
- Fase Kualitatif (Studi Kasus): Penyelidikan mendalam dilakukan di MIN 3 Kebumen dengan teknik *purposive sampling* untuk menentukan narasumber kunci demi kebutuhan triangulasi sumber (Denzin, 2012), meliputi: Kepala Madrasah, Guru Kelas VI A, dan Orang Tua dari siswa berkebutuhan khusus dengan kategori *slow learner*.

2. Pengumpulan Data

- Kuesioner Terstruktur: Digunakan untuk memetakan persentase sebaran respons pada 6 indikator kunci manajemen inklusif (kebijakan, tim khusus, GPK, kurikulum, sarpras, dan kemitraan).
- Wawancara Mendalam (*In-Depth Interview*): Dilakukan secara tatap muka dan direkam secara verbatim untuk menangkap potret riil, hambatan psikologis, serta kendala teknis pelaksanaan inklusi di lapangan.

3. Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis menggunakan teknik statistik deskriptif berupa distribusi frekuensi dan persentase (Sugiyono, 2019). Sementara itu, data kualitatif dari transkrip wawancara dianalisis melalui tahapan kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles dkk., 2014). Hasil analisis kemudian diklasifikasikan ke dalam matriks kualitatif terkuantifikasi berdasarkan instrumen standar regulasi nasional (Permendiknas No. 70 Tahun 2009) untuk menilai derajat kesesuaian realita lapangan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Temuan Penelitian: Profil Deskriptif Implementasi Pendidikan Inklusif

Penelitian ini bermaksud mengeksplorasi secara mendalam tata kelola dan pola aktualisasi sistem pendidikan inklusif pada tingkat pendidikan dasar (SD/MI) di Kabupaten Kebumen. Melalui instrumen kuesioner terstruktur yang diisi oleh 22 responden instansi (Kepala Sekolah dan Guru), seluruh indikator dikelompokkan ke dalam komponen kebijakan, sumber daya manusia (SDM), adaptasi kurikulum, aksesibilitas fisik, serta ekosistem budaya inklusif.

Untuk memetakan pola sebaran respons secara kuantitatif sebelum dilakukan analisis kualitatif mendalam (*mixed-method descriptive approach*), ringkasan persentase data dari indikator kunci disajikan dalam Tabel 1 berikut:

Tabel 1. Persentase Sebaran Respons Indikator Kunci Manajemen Inklusif Sekolah (N = 22)

No	Indikator Kunci Manajemen Inklusif	Sangat Sesuai	Sesuai	Kurang Sesuai	Tidak Sesuai	Tidak Ada / Ditemukan
1	Adanya Dokumen Kebijakan Pendidikan Inklusif	4,5% (1)	59,1% (13)	27,3% (6)	4,5% (1)	4,5% (1)
2	Pembentukan Tim Inklusi Khusus di Sekolah	4,5% (1)	45,5% (10)	31,8% (7)	4,5% (1)	13,6% (3)
3	Ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK)	0,0% (0)	9,1% (2)	22,7% (5)	50,0% (11)	18,2% (4)
4	Adaptasi Kurikulum dan Sistem Penilaian	0,0% (0)	13,6% (3)	36,4% (8)	40,9% (9)	9,1% (2)
5	Aksesibilitas Sarana dan Prasarana Fisik	4,5% (1)	18,2% (4)	45,5% (10)	22,7% (5)	9,1% (2)
6	Kemitraan dan Forum Kolaborasi Orang Tua	0,0% (0)	22,7% (5)	40,9% (9)	27,3% (6)	9,1% (2)

Data pada Tabel 1 mengindikasikan bahwa walaupun secara administratif kebijakan formal tampak telah dipahami atau dimiliki oleh mayoritas sekolah (59,1%), terdapat penurunan drastis pada aspek operasional substantif. Ketidakpastian dan ketidaksiapan paling mencolok terlihat pada ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK) di mana 50% sekolah menyatakan tidak sesuai, serta pada adaptasi kurikulum dan penilaian (40,9% tidak sesuai). Profil deskriptif ini mengonfirmasi adanya kesenjangan yang lebar antara regulasi makro dengan kapasitas eksekusi di tingkat satuan pendidikan dasar.

Temuan kuantitatif tersebut menguatkan hasil riset terdahulu yang menunjukkan bahwa ketersediaan dokumen kebijakan tidak otomatis diikuti oleh kesiapan implementasi. Rasmitadila dkk. (2020) menemukan bahwa hambatan utama sekolah dasar inklusif berakar pada lemahnya penerjemahan regulasi nasional menjadi instrumen teknis operasional di tingkat sekolah. Kekurangan GPK dan rendahnya adaptasi kurikulum juga konsisten dengan kajian Kurniawati dkk. (2014) yang menyatakan bahwa program penyiapan guru sekolah dasar belum sepenuhnya membekali guru dengan keterampilan praktis pembelajaran inklusif. Forlin dan Chambers (2011) serta Sharma dkk. (2008) menegaskan bahwa pelatihan yang memadai berpengaruh terhadap sikap, kepercayaan diri, dan kesiapan guru dalam mengajar peserta didik berkebutuhan khusus, sedangkan Avramidis dan Norwich (2002) menunjukkan bahwa sikap positif guru terhadap inklusi sangat dipengaruhi oleh tersedianya dukungan sumber daya dan tenaga ahli. Dengan demikian, kesenjangan antara kebijakan formal dan kapasitas operasional di Kabupaten Kebumen bukan fenomena yang berdiri sendiri, melainkan mencerminkan pola umum implementasi kebijakan inklusi yang bersifat *top-down* tanpa diikuti penguatan kapasitas pelaksana di tingkat sekolah (Lipsky, 2010).

B. Pembahasan Temuan: Analisis Triangulasi Kualitatif Kedalaman (Studi Kasus MIN 3 Kebumen)

Guna mengonfirmasi, memperdalam, dan memvalidasi potret kuantitatif sebaran respons dari 22 instansi sekolah dasar di Kabupaten Kebumen mengenai disparitas implementasi pendidikan inklusif tersebut, telah dilakukan analisis kualitatif mendalam (*mixed-method descriptive approach*). Pendekatan ini diaktualisasikan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*) berbasis triangulasi sumber kepada pemangku kepentingan kunci di salah satu lokus penelitian, yaitu MIN 3 Kebumen, yang melibatkan: Kepala Madrasah (N=1), Guru Kelas (N=1), dan Orang Tua siswa berkebutuhan khusus (N=1).

Untuk memberikan gambaran yang terukur mengenai hasil wawancara dari ketiga komponen aktor utama tersebut, seluruh pernyataan diklasifikasikan dan dikuantifikasikan ke dalam 5 (lima) parameter kesesuaian terhadap standar regulasi nasional (Permendiknas No. 70 Tahun 2009). Hasil kuantifikasi aspek wawancara tersebut disajikan pada Tabel 2 berikut:

Tabel 2. Matriks Kualitatif Terkuantifikasi Hasil Wawancara Pemangku Kepentingan MIN 3 Kebumen (N=3)

No	Parameter Analisis Inklusi	Intisari Respons Hasil Wawancara Aktor Utama	Skor / Jumlah Aktor yang Sepakat	Persentase Kesesuaian Realita	Kategori Realitas Lapangan
1	Kebijakan & SOP Operasional Tertulis	Kepala Madrasah, Guru, dan Orang Tua menegaskan tidak ada dokumen SK Inklusi, panduan penanganan ABK, atau SOP tertulis. Kebijakan penerimaan hanya didasarkan atas arahan lisan "sebisanya mungkin".	1 dari 3 Aktor	33,3%	Kurang Sesuai (Kekosongan Sebagian Regulasi Internal)
2	Ketersediaan & Kesiapan SDM Ahli	Madrasah tidak memiliki Guru Pendamping Khusus (GPK). Guru kelas tidak pernah mendapatkan pelatihan formal inklusi dan terpaksa mengajar secara otodidak. Orang tua merasa berjuang sendirian.	1 dari 3 Aktor	33,3%	Kurang Sesuai (Krisis Kesiapan Kompetensi Tenaga Ahli)
3	Adaptasi Kurikulum & Sistem Penilaian	Materi, kurikulum, tugas, hingga instrumen penilaian harian/ujian disamakan sepenuhnya dengan siswa reguler. Guru belum mampu menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI).	1 dari 3 Aktor	33,3%	Kurang Sesuai (Modifikasi Akademik Belum Optimal)
4	Aksesibilitas Sarana	Kondisi fisik gedung penuh anak tangga, tidak tersedia bidang	1 dari 3 Aktor	33,3%	Kurang Sesuai (Infrastruktur

No	Parameter Analisis Inklusi	Intisari Respons Hasil Wawancara Aktor Utama	Skor / Jumlah Aktor yang Sepakat	Persentase Kesesuaian Realita	Kategori Realitas Lapangan
	Prasarana (Sarpras)	miring (<i>ramp</i>), toilet tidak aksesibel untuk disabilitas, dan nihil alat bantu ajar khusus untuk jenis kebutuhan <i>slow learner</i> .			Masih Konvensional)
5	Kemitraan & Forum Kolaborasi Orang Tua	Sekolah belum memiliki forum formal maupun agenda sosialisasi regulasi inklusi bagi orang tua. Namun, guru kelas dan orang tua menjalin komunikasi personal yang intensif mengenai perkembangan belajar dan kondisi psikologis anak.	2 dari 3 Aktor	66,7%	Sesuai (Kemitraan Kolaboratif Mulai Terbangun)

1. Aspek Struktural-Operasional (Kategori Kurang Sesuai): Tantangan pada Fase Transisional

Berdasarkan Tabel 2, empat parameter krusial, yakni kebijakan operasional, kesiapan SDM, adaptasi kurikulum, serta sarana prasarana, berada pada kategori Kurang Sesuai. Temuan ini menggambarkan bahwa baru sebagian aktor, terutama Kepala Madrasah atau Guru Kelas, yang merasakan adanya upaya adaptasi, sementara payung sistemik program inklusi belum menjangkau seluruh pihak.

- Kebijakan dan Kekosongan SOP: Landasan penerimaan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) dengan hambatan belajar (*slow learner*) di madrasah ini masih didasarkan pada instruksi lisan atau komitmen moral keagamaan "sebisa mungkin" dan belum diterjemahkan ke dalam SK Tim Inklusi maupun SOP penanganan tertulis. Ketiadaan panduan teknis ini membuat operasional sekolah berjalan tanpa pedoman yang jelas.
- Krisis Kesiapan SDM Ahli: Tidak tersedianya Guru Pendamping Khusus (GPK) berlatar belakang Pendidikan Luar Biasa (PLB) memaksa guru kelas reguler memikul beban penanganan ganda secara otodidak. Kesenjangan ini sejalan dengan temuan Rasmitadila dkk. (2020) bahwa hambatan terbesar sekolah dasar inklusi berakar dari lemahnya komunikasi kebijakan birokrasi, yakni regulasi nasional tidak diturunkan menjadi instrumen teknis operasional yang adaptif di tingkat lokal sehingga memicu kebingungan di tingkat manajemen sekolah. Kondisi ini juga berdampak pada tingginya kelelahan psikologis guru kelas reguler yang terpaksa menangani ABK tanpa dukungan tim ahli di sekolah (Pribadi & Amka, 2024).
- Modifikasi Kurikulum dan Kendala Sarpras: Karena guru belum mendapatkan pelatihan intensif mengenai penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI), penyamaan standar kurikulum, tugas, hingga instrumen penilaian terpaksa dilakukan demi pemenuhan administrasi kelulusan (Pratiwi, 2021; Handayani, 2023). Secara infrastruktur fisik, gedung sekolah yang didominasi tangga konvensional tanpa bidang miring (*ramp*) mencerminkan sudut pandang lama yang menganggap keterbatasan sebagai masalah personal siswa, bukan tanggung jawab institusi untuk menyediakan akomodasi lingkungan belajar yang aksesibel (Amka, 2022). Cara pandang tersebut

bertentangan dengan model sosial disabilitas yang menempatkan hambatan lingkungan, bukan kondisi individu, sebagai sumber utama keterbatasan partisipasi (Oliver, 2013), serta prinsip *Universal Design for Learning* yang menuntut rancangan pembelajaran dan lingkungan belajar yang fleksibel sejak awal (CAST, 2018).

2. Kekuatan Modal Sosial (Kategori Sesuai)

Berbeda dengan aspek struktural yang masih lemah, aspek kemitraan dan komunikasi dengan orang tua justru berada pada kategori Sesuai. Kesesuaian ini muncul dari kesamaan pandangan antara Guru Kelas dan Orang Tua siswa dengan hambatan belajar (*slow learner*). Meskipun sekolah belum membentuk forum atau paguyuban formal bagi orang tua ABK, komunikasi personal antara guru dan orang tua berlangsung secara akrab dan intensif. Keduanya rutin bertukar informasi mengenai perkembangan belajar anak, kondisi psikologisnya, hingga penyesuaian pola belajar di sekolah dan di rumah. Kolaborasi ini menunjukkan bahwa kedekatan emosional sebagai modal sosial di tingkat akar rumput dapat berfungsi sebagai penyangga yang menutupi keterbatasan anggaran sekolah serta ketiadaan GPK dari pemerintah.

Temuan ini sejalan dengan konsep modal sosial Coleman (1988) yang menjelaskan bahwa relasi saling percaya, norma, dan saluran informasi antara orang tua dan pendidik merupakan sumber daya yang mendukung perkembangan anak. Epstein (2011) juga menempatkan komunikasi dua arah serta keterlibatan orang tua dalam kegiatan belajar di rumah sebagai bentuk kemitraan sekolah, keluarga, dan masyarakat yang berpengaruh terhadap keberhasilan belajar siswa. Namun, Hornby dan Lafaele (2011) mengingatkan bahwa keterlibatan orang tua yang hanya bertumpu pada relasi personal rentan terhambat apabila tidak didukung oleh kebijakan dan struktur sekolah. Selain itu, Ramadhani dan Jauhari (2024) menunjukkan bahwa kohesi sosial di lingkungan sekolah, termasuk interaksi dengan teman sebaya, turut memperkuat penerimaan dan partisipasi ABK di kelas inklusif. Oleh karena itu, praktik baik komunikasi guru dan orang tua di MIN 3 Kebumen perlu dilembagakan melalui forum orang tua ABK dan pelibatan orang tua dalam penyusunan PPI.

3. Sintesis Temuan: Dari Inklusi Formal menuju Inklusi Substantif

Data survei di 22 sekolah dan hasil wawancara mendalam di lapangan saling melengkapi. Temuan bahwa 50% sekolah tidak memiliki GPK dan 40,9% sekolah belum mengadaptasi kurikulum menunjukkan bahwa implementasi inklusi di daerah berada pada fase transisi yang masih bertumpu pada inisiatif mandiri sekolah. Kondisi ini dapat disebut sebagai "ilusi inklusi", yaitu ABK telah hadir secara fisik di kelas reguler, tetapi hak mereka atas layanan pembelajaran yang bermutu belum terpenuhi. Implementasi yang berlangsung saat ini lebih banyak ditopang oleh komitmen kemanusiaan guru dan dukungan orang tua daripada oleh dukungan sistemik dari pemerintah. Oleh karena itu, diperlukan sinergi lintas sektor antara Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah (Kemendikdasmen) dan Kementerian Agama, penyederhanaan birokrasi penyediaan GPK, serta keleluasaan bagi sekolah untuk mengalokasikan anggaran operasional inklusi dalam rencana kegiatan dan anggaran sekolah.

Sintesis ini sejalan dengan pandangan Florian dan Black-Hawkins (2011) bahwa pedagogi inklusif tidak berhenti pada penempatan ABK di kelas reguler, tetapi menuntut perluasan praktik pembelajaran agar dapat diakses oleh semua peserta didik. Booth dan Ainscow (2011) menegaskan bahwa inklusi yang bermakna memerlukan keterpaduan antara budaya, kebijakan, dan praktik sekolah; dalam konteks penelitian ini, dimensi budaya telah tumbuh melalui kemitraan guru dan orang tua, sedangkan dimensi kebijakan dan praktik masih tertinggal. Laporan UNESCO (2020) juga menunjukkan bahwa kesenjangan antara komitmen kebijakan dan implementasi pendidikan inklusif di banyak negara berkaitan erat dengan keterbatasan pendanaan, tenaga pendukung, dan pelatihan guru. Temuan ini menguatkan argumen Handayani (2023) mengenai fenomena "inklusi tanpa substansi", serta temuan Sheehy dan Budiyanto (2015) bahwa keyakinan pedagogis guru berperan penting dalam membentuk praktik pembelajaran di

sekolah inklusif Indonesia. Dengan demikian, transformasi dari inklusi formal menuju inklusi substantif menuntut penguatan kapasitas di tingkat sekolah serta kepemimpinan yang mampu menggerakkan sumber daya lokal (Ainscow, 2020).

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah dasar reguler Kabupaten Kebumen berada pada fase transisi yang masih bertumpu pada inisiatif mandiri sekolah. Pertama, secara kuantitatif, dokumen kebijakan inklusi telah dimiliki oleh sebagian besar sekolah, tetapi ketersediaan GPK dan adaptasi kurikulum masih menjadi kesenjangan terbesar. Kedua, secara kualitatif, aspek struktural-operasional, yaitu kebijakan tertulis, kesiapan guru, adaptasi kurikulum, dan aksesibilitas fasilitas fisik, masih kurang sesuai dengan regulasi nasional karena belum didukung sistem dan anggaran yang memadai, sehingga sekolah baru mencapai tahap "inklusi fisik". Sebaliknya, kemitraan guru dan orang tua berjalan baik dan menjadi modal sosial yang menjaga keberlangsungan hak belajar ABK. Ketiga, agar sekolah tidak terjebak dalam formalitas, diperlukan sinergi lintas sektor antara Kemendikdasmen dan Kementerian Agama untuk menyederhanakan birokrasi penyediaan GPK, menyelenggarakan pelatihan berkelanjutan bagi guru kelas, serta memberikan keleluasaan bagi sekolah dalam menyusun anggaran operasional inklusi. Penelitian ini memiliki keterbatasan karena pendalaman kualitatif hanya dilakukan di satu madrasah dengan tiga informan. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak sekolah dan informan, termasuk dinas pendidikan dan kantor kementerian agama, untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Amka, A. (2022). *Akomodasi layak sarana dan prasarana dalam pendidikan inklusif berbasis universal design for learning*. PT RajaGrafindo Persada.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Handayani, W. (2023). Potret "inklusi tanpa substansi": Tantangan pemenuhan akomodasi yang layak bagi peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah dasar. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 42(2), 312–325.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi*.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Pemerintah Republik Indonesia. (2016). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas*.
- Pratiwi, J. C. (2021). Sekolah inklusif untuk pendidikan berkeadilan: Analisis kesiapan pengajaran diferensiasi. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 17(1), 12–25.
- Pribadi, F. S., & Amka, A. (2024). Analisis beban kerja psikologis guru kelas dalam menghadapi anak berkebutuhan khusus tanpa pendampingan GPK. *Jurnal Ortopedagogia*, 10(1), 56–68.
- Ramadhani, A. S., & Jauhari, M. N. (2024). Kohesi sosial dan interaksi teman sebaya dalam kelas inklusif tingkat sekolah dasar. *Jurnal Khusus Pendidikan*, 11(2), 89–102.
- Rasmitadila, R., Widyasari, W., Humaira, M. A., & Tambunan, A. R. S. (2020). Isu dan tantangan implementasi sistem pendidikan inklusif di sekolah dasar: Sebuah studi kualitatif. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 4(1), 22–37.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

- Sheehy, K., & Budiyanto. (2015). The pedagogic beliefs of Indonesian teachers in inclusive schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 469–485. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1061109>
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.