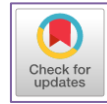


Mewujudkan *equity* melalui pendidikan inklusi: Sebuah tinjauan literatur sistematis tentang siswa disabilitas



Ines Alifah Wachidatun Chasanah ^{1, a *}, Saliman Saliman ^{2, b}, Riko Septiantoko ^{3, c}

Universitas Negeri Yogyakarta. Jl. Colombo No. 1 Yogyakarta, 55281, Indonesia

^a inesalifah.2024@student.uny.ac.id; ^b salimanjaper@uny.ac.id; ^c rikoseptiantoko@uny.ac.id;

* Corresponding Author

Receipt: 6 October 2025; Revision: 4 December 2025; Accepted: 16 December 2025

Abstrak: Tujuan penelitian ini adalah menganalisis peran pendidikan inklusi dalam mewujudkan prinsip *equity* bagi siswa dengan disabilitas. Metode yang digunakan adalah *Systematic Literature Review* (SLR) terhadap artikel nasional dan internasional yang terindeks Scopus dan Google Scholar, terbit pada rentang 2015–2025. Proses seleksi dilakukan melalui tahap identifikasi, penyaringan, eligibilitas, dan analisis tematik terhadap 27 artikel terpilih. Hasil penelitian menunjukkan bahwa publikasi mengenai pendidikan inklusif berprinsip *equity* mengalami fluktuasi, namun meningkat signifikan sejak 2021 seiring menguatnya perhatian terhadap keadilan substantif bagi siswa disabilitas. Temuan utama mengungkapkan bahwa *equity* tidak sekadar menekankan pemerataan akses, tetapi juga keadilan dalam proses pembelajaran dan capaian hasil belajar. Prinsip *equity* ditentukan oleh tiga aspek utama, yaitu akses input, proses instruksional, dan luaran pembelajaran. Simpulan penelitian menegaskan bahwa pendidikan inklusi berprinsip *equity* berperan strategis dalam meningkatkan mutu pendidikan sekaligus membangun sistem pendidikan yang berkeadilan sosial.

Kata Kunci: *equity*; Pendidikan inklusi; Siswa dengan disabilitas; Pedagogi inklusif; keadilan sosial

Realizing equity through inclusive education: A systematic literature review on students with disabilities

Abstract: The purpose of this study is to analyze the role of inclusive education in realizing equity for students with disabilities. The method employed was a Systematic Literature Review (SLR) of national and international articles indexed in Scopus and Google Scholar, published between 2015 and 2025. The selection process followed identification, screening, eligibility, and thematic analysis stages, resulting in 27 selected articles. The results indicate that publications on equity-based inclusive education fluctuated but increased significantly after 2021, reflecting growing attention to substantive justice for students with disabilities. The findings reveal that equity extends beyond equal access to encompass fairness in instructional processes and learning outcomes. Equity-oriented inclusive education is shaped by three key dimensions: input access, instructional processes, and learning outputs. The conclusion confirms that implementing equity principles in inclusive education not only enhances educational quality through improved learning outcomes but also serves as a strategic instrument for developing a socially just education system.

Keywords: equity; inclusive education; students with disabilities; inclusive pedagogy; social justice

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak dasar yang melekat pada setiap individu tanpa memandang latar belakang sosial, budaya, ekonomi, maupun kondisi fisik seseorang. Sebagai hak dasar, pendidikan berperan penting untuk membentuk individu yang dapat berkembang secara optimal dalam aspek intelektual maupun sosial (Zendeli, 2017). Hal ini menegaskan bahwa setiap individu berhak mendapatkan kesempatan belajar yang sama tanpa terkecuali. Freire (1972) menjelaskan dalam bukunya *Pedagogy of the Oppressed* bahwa pendidikan sejatinya harus menjadi praktik pembebasan yang mampu membebaskan siswa dari belenggu ketidakadilan sosial. Gagasan pembebasan Freire, sejalan dengan konsep pendidikan kesetaraan yang memberikan kesempatan setiap individu untuk mengakses pendidikan, tanpa memandang latar belakang sosial, budaya, maupun fisik. Pendidikan kesetaraan dapat menjadi jalan keluar bagi terwujudnya pendidikan yang inklusif. Sebagaimana Hornby dan Kauffman (2024) menjelaskan bahwa pendidikan inklusi memiliki hubungan yang erat dengan pendidikan kesetaraan, yang mana keduanya menekankan pada pemberian akses dan dukungan belajar yang adil dan setara bagi seluruh siswa termasuk siswa disabilitas. Pendidikan inklusi merupakan instrumen strategis, tidak hanya untuk membangun pendidikan yang setara dan adil bagi setiap individu, tetapi juga untuk menjembatani prinsip hak asasi manusia dan penyelenggaraan pendidikan (Garcia & Michels, 2021). Sehingga, pendidikan inklusif diharapkan dapat menjadi jalan keluar untuk menciptakan lingkungan belajar yang ramah terhadap keberagaman, serta menghapus stigma sosial terhadap siswa dengan disabilitas.

Universal Declaration of Human Right tahun 1948 pasal 26, menegaskan pendidikan sebagai hak fundamental bagi setiap individu (Scahabas, 2013). Komitmen ini kemudian ditegaskan melalui *UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities (UNCRPD)* yang dirumuskan oleh *United Nations* pada 13 Desember 2006, secara khusus dalam pasal 24 yang menyatakan bahwa penyandang disabilitas memiliki hak memperoleh pendidikan inklusif yang berkualitas dan bebas diskriminasi dalam setiap jenjang pendidikan, melalui dukungan individual, akomodasi yang wajar, dan penghapusan hambatan fisik, sosial, maupun kultural. Prinsip ini memiliki keselarasan dengan agenda *Sustainable Development Goals (SDGs)*, khususnya tujuan 4 tentang pendidikan berkualitas, yang bertujuan untuk menjamin penyelenggaraan pendidikan yang inklusif, adil, dan berkualitas serta mendorong kesempatan belajar sepanjang hayat (UNESCO, 2015). Di Indonesia, komitmen ini dilakukan melalui serangkaian kebijakan pendidikan nasional yang menempatkan inklusi sebagai agenda prioritas. Kurikulum Merdeka berupaya memberikan ruang adaptasi pembelajaran melalui asesmen diagnostik dan penguatan Profil Pelajar Pancasila yang menghargai keberagaman sebagai kerangka pedagogis dalam mendorong partisipasi semua siswa, termasuk siswa dengan disabilitas (Kahfi et al., 2025). Hal ini juga diperkuat melalui Rencana Aksi Nasional Penyandang Disabilitas (RAN PD) 2020-2024 yang mengatur langkah konkret peningkatan layanan pendidikan, penyediaan akomodasi yang layak, dan penguatan kapasitas guru bagi penyandang disabilitas (Badan Perencanaan Pembangunan Nasional, 2021). Hal ini menunjukkan keselarasan komitmen global dan nasional yang menunjukkan bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusi bukan hanya mandat internasional, tetapi juga prioritas transformatif dalam sistem pendidikan di Indonesia

Komitmen ini dilakukan untuk mengatasi permasalahan pendidikan inklusi dalam konteks global maupun nasional. *United Nations Children's Fund/ UNICEF* (2021) melaporkan terdapat sekitar 240 juta anak di seluruh dunia, atau 1 dari 10 anak di dunia,

merupakan anak dengan disabilitas. Di Indonesia, berdasarkan Survei Sosial Ekonomi Nasional, estimasi jumlah anak penyandang disabilitas yang berada pada rentang usia 2 hingga 17 tahun berjumlah 1.994.245, hal ini berarti bahwa sejumlah 0.6% anak di Indonesia merupakan anak dengan disabilitas (BAPPENAS, 2021). Kesenjangan antara siswa reguler dan siswa dengan disabilitas menjadi hambatan serius dalam mengakses pendidikan, yang mana 49% dari data tersebut menunjukkan bahwa anak dengan disabilitas tidak pernah bersekolah. Kondisi ini dipengaruhi oleh stigma dan diskriminasi sosial yang membuat mereka tidak sepenuhnya diterima dalam komunitas atau lingkungan sekolah (Vuuren & Aldersey, 2020). Pandangan ini dapat menghambat terciptanya lingkungan belajar yang setara dan membatasi siswa dengan disabilitas dalam mengakses pendidikan. Laporan UNICEF (2021) juga menunjukkan kesenjangan antara negara berkembang dan negara maju dalam menyediakan pendidikan inklusi yang memadai. Negara-negara berkembang di Asia dan Afrika masih menghadapi persoalan dasar, seperti akses fisik di sekolah, ketersediaan guru, dan pengembangan teknologi asistif dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, sementara negara-negara maju di Eropa dan Amerika lebih berfokus pada peningkatan kualitas layanan. Data ini menjelaskan bahwa anak dengan disabilitas di negara-negara berkembang memiliki hambatan yang lebih besar dalam mengakses pendidikan jika dibandingkan dengan negara-negara maju. Meskipun demikian, data tersebut menunjukkan bahwa pendidikan inklusi masih menemui sejumlah hambatan dalam pelaksanaannya, tidak hanya di negara-negara berkembang, tetapi juga di negara-negara maju.

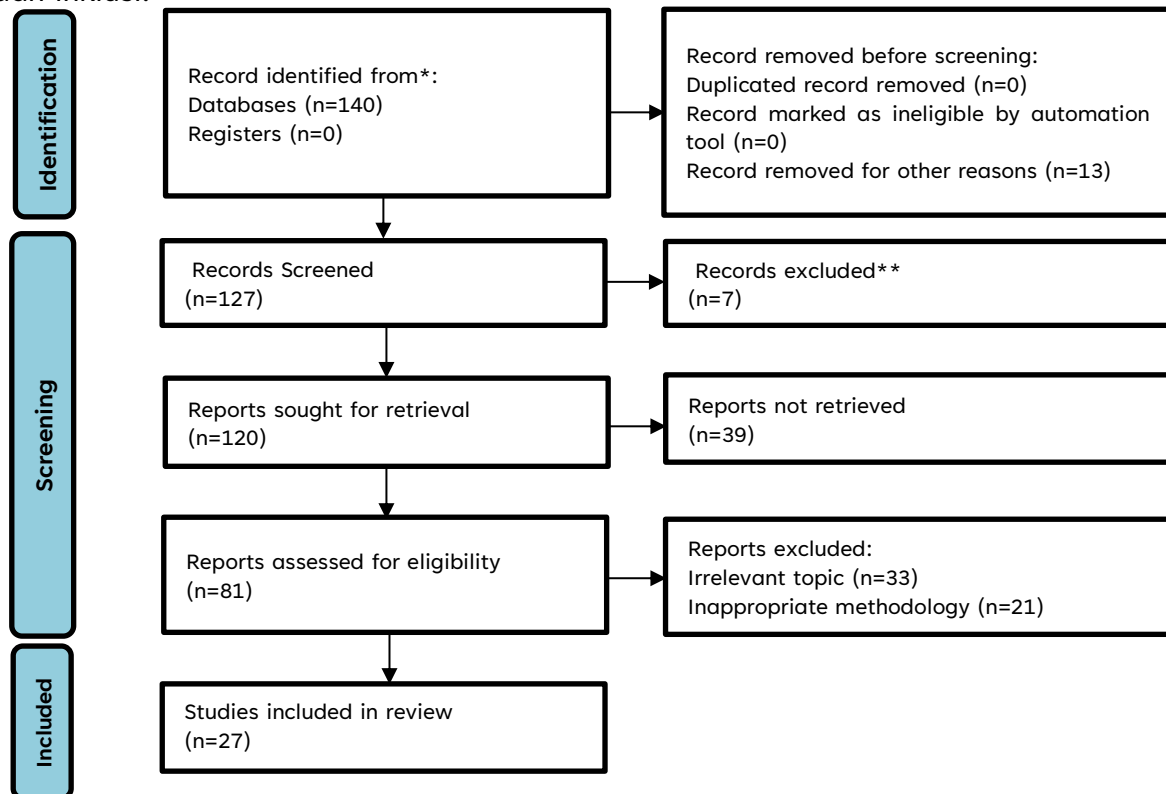
Implementasi pendidikan inklusi di berbagai instansi pendidikan, sering kali diartikan sebagai upaya menghadirkan siswa dengan berbagai latar belakang, termasuk siswa dengan disabilitas dalam ruang kelas yang sama (*equality*) (Jardinez & Natividad, 2024). Akan tetapi, hal tersebut tidak menjamin bahwa siswa dengan disabilitas memiliki kesempatan yang setara. Peder Haug (2017) menjelaskan praktik pendidikan inklusi di berbagai negara, banyak berhenti di tahap *equality*, belum menunjukkan *equity* dalam aspek kualitas pembelajaran dan partisipasi pembelajaran bagi setiap siswa. Pendidikan kesetaraan menuntut adanya transformasi dari *equality* menuju *equity*. Guru memiliki peran besar sebagai agen inklusi yang tidak berhenti pada *equality* (akses dan kehadiran) tetapi bergerak menuju *equity* (keadilan substansif) (Pantić & Florian, 2015). Pendidikan inklusi yang menekankan prinsip *equity* menjadi instrumen strategis dalam mewujudkan pendidikan yang memberikan kesempatan sepenuhnya kepada setiap siswa untuk berkembang sesuai dengan potensi dan kebutuhannya.

Studi ini berangkat dari meningkatnya kebutuhan akan penyelenggaraan pendidikan inklusi yang tidak hanya memberikan akses (*equality*), tetapi juga menjamin keadilan secara substansif (*equality*) bagi siswa dengan disabilitas. Meskipun telah banyak penelitian yang membahas mengenai pendidikan inklusi, akan tetapi penelitian yang mengaitkan pendidikan inklusi dengan prinsip *equity* relatif sedikit. Penelitian-penelitian sebelumnya mengkaji prinsip *equity* dalam proses input, instruksional, dan luaran secara terpisah, sehingga belum memberikan gambaran terpadu mengenai bagaimana prinsip *equity* diimplementasikan dalam praktik inklusi. Melalui *Systematic Literature Review (SLR)*, studi ini memberikan kebaruan yang menunjukkan gambaran integrasi dan keterpaduan tiga aspek utama dalam pendidikan inklusi berprinsip *equity*, meliputi input, proses instruksional, dan luaran yang belum dianalisis pada penelitian sebelumnya. Demikian bahwa studi ini bertujuan untuk mengidentifikasi tren global penelitian mengenai pendidikan inklusi berprinsip *equity* bagi siswa dengan disabilitas dalam

satu dekade terakhir serta menganalisis keterpaduan tiga aspek utama dalam pendidikan inklusi berprinsip *equity*. Sehingga studi ini diharapkan dapat menjadi landasan akademik sebagai menjadi rekomendasi strategis bagi pembuat kebijakan, instansi pendidikan, dan praktisi pendidikan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi yang berorientasi pada prinsip *equity*.

METODE

Studi ini menggunakan pendekatan systematic literature review (SLR) dengan tujuan untuk mendapatkan data serta menggali isu-isu penting yang relevan dengan ruang lingkup studi secara eksplisit (Gough et al., 2019). Studi ini fokuskan pada temuan-temuan penelitian sebelumnya yang berkaitan dengan kontribusi pendidikan inklusi terhadap tercapainya *equity* yang mengedepankan prinsip kesetaraan peluang dalam pendidikan. Pencarian penelitian-penelitian sebelumnya dilakukan secara sistematis menggunakan kata kunci "*inclusive education, equity, student with disabilities, dan social justice*". Tahapan proses systematic literature review (SLR) diadaptasi dari PRISMA (2020) atau *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses* dengan model yang terdiri dari tahapan identifikasi, penyaringan, kelayakan, dan inklusi.



Gambar 1. Tahapan Proses SLR menggunakan PRISMA model

Pada tahap identifikasi, proses pencarian artikel bersumber dari database ternama seperti Scopus dan Google Scholar. Tahap ini ditelusuri melalui jurnal-jurnal dari hasil pencarian menggunakan aplikasi Publish or Perish dan didapatkan data sejumlah 140 artikel. Pada tahap ini harus dikeluarkan sejumlah 13 artikel, karena artikel bukan dalam bahasa yang ditentukan (Inggris dan Indonesia) serta bukan merupakan artikel jurnal atau *proceeding*. Tahap penyaringan dilakukan pada artikel yang diterbitkan dalam satu dekade terakhir dari tahun 2015 hingga 2025, sehingga dikeluarkan 7

artikel dengan tahun publikasi di luar batas yang ditetapkan. Hal ini dilakukan untuk mengetahui perkembangan terkini dan relevan sesuai dengan konteks pendidikan inklusi saat ini. Artikel yang digunakan merupakan artikel *full text* dan *open acces*, sehingga sejumlah 39 artikel harus dikeluarkan dengan tujuan agar data dapat diakses kembali oleh pembaca tanpa batasan. Pada tahap akhir, yaitu tahapan inklusi dilakukan analisis secara tematik untuk memastikan artikel-artikel berdasarkan pada tema pendidikan inklusi dan keterkaitannya terhadap *equity* (akses, partisipasi, pembelajaran, dan keadilan sosial). Dari proses tersebut, diperoleh sejumlah 27 artikel yang akan menjadi sumber data dalam studi ini. kualitas artikel telah ditelaah menggunakan panduan *JBI Critical Appraisal Tools*, sehingga hasil sintesis didasarkan pada literatur yang reliabel.

Tabel 1. Subjek Penelitian berdasarkan negara

Indeks Artikel	Judul Artikel (Penulis dan Tahun Publikasi)	Negara
Scopus	• Teacher education, Inexclusion, and the Implicit Ideology of Separate but Equal: An Invitation to a Dialogue (Lalvani et al., 2015)	USA
	• Leaders' Social and Disability Justice Drive to Cultivate Inclusive Schooling (Tracy-Bronson, 2024)	USA
	• Putting AI in Fair: A Framework for Equity in AI-driven Learner Models and Inclusive Assessments (Sato et al., 2024)	USA
Google Scholar	• Problems Identification and Efforts of Inclusive Elementary Schools in Service Improvement (Muntamah et al., 2022)	Indonesia
	• Implementation of Inclusive Education in Indonesian Regular School (Wahyuni et al., 2021)	Indonesia
	• A Systematic Review on Teacher Competencies and the Implementation of Inclusive Education in Indonesia (Basuki et al., 2025)	Indonesia
	• Mapping the Trends of Inclusive Education in Higher Education: A Bibliometric Review Using R Software (Nisa et al., 2023)	Indonesia
	• Young People's Experiences with Flexible and Inclusive Education in Australia: A Review of the Literature (Bateson & Casley, 2025)	Australia
	• Implementation of Inclusive Education Policies in Indonesia: a State administration Perspective (Todapa, 2024)	Indonesia
	• Navigating Higher Education Challenges: A Review of Strategies among Student with Disabilities in Indonesia (Rahajeng & Hendriani, 2024)	Indonesia
	• Aksesibilitas Disabilitas untuk Mewujudkan Pendidikan yang Inklusif di Lingkungan Pendidikan Tinggi (Sulaeman, 2024)	Indonesia
	• Literature Study: The Development of Inclusive Education (Kusuma, 2021)	South Korea, Thailand
	• Prototype Curriculum: Opportunities and Challenges of Inclusive School in Implementing Education for All in the Metaverse Era (Bakhri & Sofyan, 2022)	Indonesia
	• The Next Generation of Quality Indicators for Group Design Research in Special Education (Toste et al., 2023)	USA
	• School-Based Inclusive Education Management as a Quality Assurance System in Indonesia (Riowati et al., 2022)	Indonesia
	• Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers (Fitas, 2025)	Germany
	• Understanding Inclusive Education in Chile: An Overview of Policy and Educational Research (Manghi et al., 2020)	Chile
	• Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice? (Rajendran et al., 2020)	India

Indeks Artikel	Judul Artikel (Penulis dan Tahun Publikasi)	Negara
	Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United State (McCabe & Ruppap, 2022)	USA
	High Quality Systematic Literature Review in Special Education: Promoting Coherence, Contextualization, Generativity, and Transparency (Cumming et al., 2023)	USA
	A Systematic Review of Meta Analyses in Special Education: Exploring the Evidence Base for High Leverage Practice (Nelson et al., 2022)	USA
	Inclusive Education through Technology: a Systematic Review of Types, Tools, and Characteristics (Navas-Bonilla et al., 2025)	Ecuador
	Function Based Intervention in Inclusive School Settings: A Meta Analysis (Walker et al., 2018)	USA
	How do Students Experiences Inclusive Assessment? A Critical Review of Contemporary Literature (Tai et al., 2024)	Australia
	A Meta Analysis of Interventions to Promote Self Determination for Students With Disabilities (Burke et al., 2020)	USA
	Strategies in Supporting Inclusive Education for Autistic Students: A Systematic Review of Qualitative Research (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022)	Sweden
	Addressing and Preventing Disproportionality in Exclusionary Discipline Practise for Students of Color with Disabilities (Green et al., 2019)	USA

Sumber: dianalisis oleh peneliti

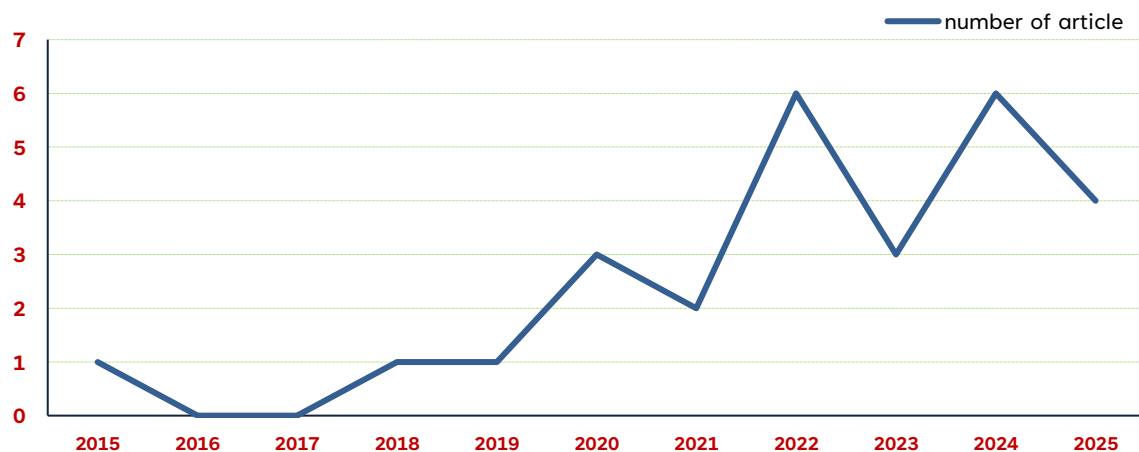
Pada tahapan selanjutnya, dilakukan analisis dan interpretasi data dan informasi yang bersumber dari 27 artikel yang telah diseleksi. Analisis dilakukan tidak hanya menekankan pada identifikasi artikel-artikel yang telah diseleksi, tetapi juga membandingkan dan mensintesis perspektif dari keseluruhan artikel yang telah diseleksi.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Tren Publikasi Pendidikan Inklusi Berprinsip *Equity*

Tren publikasi berdasarkan tahun pada artikel bertema pendidikan inklusi berprinsip *equity* menunjukkan pola yang fluktuatif dari tahun ke tahun. Berikut representasi publikasi berdasarkan tahun penerbitan dari tahun 2015 hingga 2025 ditampilkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Tren Publikasi Pendidikan Inklusi berprinsip *equity* berdasarkan tahun

Tabel 2. Temuan Konsisten

Negara	Kebijakan	Kompetensi Guru	Tantangan	Keberhasilan
Amerika Serikat	Individual With Disabilities Education Act (IDEA) 2004	• Penyusunan Individualized Education Program (IEP) • Kolaborasi multi-disiplin • Manajemen layanan pendukung	• Ketimpangan kualitas antar-distrik • Proses administratif IEP sangat kompleks	• Model IEP diakui global dan dijadikan rujukan banyak negara • Sistem layanan dan fasilitas pendukung komprehensif
Australia	<i>Flexible Learning Options (FLO/Flexischools)</i>	• Pembelajaran fleksibel • Menggunakan asesmen alternatif yang menyesuaikan kebutuhan siswa • Memberikan dukungan psikososial	• Perbedaan kebijakan antar negara bagian • Pendanaan tidak konsisten	• Fleksibilitas tinggi • Menurunkan angka putus sekolah
Chile	<i>School Inclusive Law 2015</i>	• Menyajikan kerangka desain pembelajaran bagi seluruh siswa • Asesmen kebutuhan khusus • Kolaborasi tim psikolog dan guru khusus	• Kurangnya tenaga profesional, seperti psikolog dan guru khusus • Terdapat kesenjangan antar sekolah	• Integrasi pendidikan inklusi dan eksklusi menjadi model dukungan kolaboratif efektif
Ecuador	<i>Organic Law of Intercultural Education (LOEI)</i>	• Adaptasi kurikulum sesuai dengan kebutuhan siswa • Pedagogi interkultural yang mengakui keberagaman • Asesmen holistik mencakup aspek kognitif, sosial emosional, perilaku, dan keterampilan	• Layanan pendukung pendidikan berada dalam kualitas rendah • Di wilayah pedesaan terdapat ketimpangan dalam layanan disabilitas	• Kerangka inklusi dan interkultural diakui di Amerika Latin
India	<i>Right of Persons with Disabilities Act 2016</i>	• Kurikulum multigrade yang menyesuaikan dua atau lebih tingkat kelas dalam satu ruang belajar • Diferensiasi pembelajaran dalam kelas yang heterogen	• Rasio jumlah murid dan guru terlalu tinggi, karna kelas terlalu besar • Pelatihan guru untuk manajemen kelas besar terbatas	• Tingkat partisipasi siswa dengan disabilitas dalam proses pembelajaran tinggi
Indonesia	<i>Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 Tahun 2020 RAN-PD 2020-2024</i>	• Pembelajaran berdiferensiasi • Kolaborasi dengan guru pendamping khusus • Asesmen autentik	• Terbatasnya guru pendamping khusus • Sarana dan prasarana bagi siswa dengan disabilitas tidak merata	• Peningkatan jumlah dan perluasan sekolah inklusi

Negara	Kebijakan	Kompetensi Guru	Tantangan	Keberhasilan
Korea Selatan	<i>Act on Special Education for Person with Disabilities Act 2008</i>	• Layanan pembelajaran diberikan sejak dini • Proses penilaian melibatkan berbagai profesional seperti psikolog, terapis, dsb • Dukungan transisi menuju tahap selanjutnya	• Kompetensi guru belum merata • Tekanan akademik tinggi • Kesenjangan fasilitas antar wilayah	• Layanan transisi terbaik di Asia • Sistem dukungan berjenjang
Sweden	<i>Education Act 2010</i>	• Pedagogi kolaboratif melalui interkasi sosial bermakna • <i>Non segregated support</i> yang mendukung siswa dengan disabilitas dalam kelas reguler	• Tantangan integrasi imigran dalam sistem pendidikan, karena perbedaan latar belakang budaya • Kebutuhan dukungan bahasa karena integrasi imigran dalam sistem pendidikan	• Dukungan negara yang stabil • Sistem inklusi tanpa segregasi yang diakui
Thailand	<i>Education Provision for People with Disabilities Act 2008</i>	• Penggunaan teknologi asistif • Adaptasi pembelajaran melalui diferensiasi strategi, materi, tugas dsb • Kolaborasi antar komunitas	• Keterbatasan pelatihan guru • Perbedaan sarana dan fasilitas antar sekolah	• Terdapat dana khusus bagi peningkatan layanan disabilitas • Adopsi teknologi bantu meningkat

Sumber: dianalisis oleh peneliti

Gambar 1 mencerminkan bahwa publikasi mengenai pendidikan inklusi berprinsip *equity* mengalami fluktuasi, akan tetapi memiliki kecenderungan peningkatan setelah tahun 2021. Hal ini mengindikasikan bahwa isu pendidikan inklusi terutama yang berprinsip *equity* semakin mendapatkan perhatian dari para akademisi. Tren ini menunjukkan arah positif terhadap kesadaran akan prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi dengan semakin meningkatnya artikel yang membahas mengenai ketiada kadil an akses, upaya mengurangi kesenjangan, dan rekomendasi kebijakan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Adapun kecenderungan peningkatan sejak tahun 2021 memiliki keterkaitan dengan kebijakan dan regulasi di setiap negara tentang penyelenggaraan pendidikan inklusi. Selain itu penciptaan dan perkembangan teknologi asistif yang membantu siswa dengan disabilitas dalam proses pembelajaran, memunculkan tema-tema baru dalam publikasi, seperti inklusi berbasis teknologi dan AI (*artificial intelligence*). Publikasi di bidang pendidikan inklusif berupaya menghadirkan bukti empiris mengenai kerangka kebijakan dan strategi pedagogi untuk menghasilkan sistem pendidikan yang memberikan sumber daya dan peluang (aksesibilitas) adil dan setara bagi siswa dengan disabilitas, sehingga dapat mencapai hasil akhir yang sama.

Kebijakan pendidikan inklusi di berbagai negara menegaskan orientasi yang berbeda, akan tetapi memiliki tujuan yang sama untuk memberikan akses yang setara bagi

siswa dengan disabilitas. Kerangka regulasi tersebut, menjadi landasan bagi setiap negara dalam menciptakan lingkungan belajar melalui dukungan layanan bagi siswa dengan disabilitas. Gambaran komparatif mengenai kebijakan-kebijakan setiap negara disajikan dalam Tabel 2.

Implementasi pendidikan inklusi dalam berbagai negara menunjukkan setiap negara memiliki kerangka kebijakan yang berbeda-beda. Hal ini menegaskan pentingnya diferensiasi pembelajaran, asesmen kebutuhan khusus, dan kolaborasi multi-pihak dalam praktik pendidikan inklusi. Adapun tantangan umum, seperti ketimpangan akses dan fasilitas, keterbatasan profesional dan guru khusus, serta perbedaan implementasi antar wilayah menunjukkan bahwa pendidikan inklusi masih memerlukan penguatan struktural untuk memastikan layanan setara dan berkelanjutan bagi setiap siswa. Meskipun demikian, setiap negara menunjukkan keberhasilan dalam implementasi pendidikan inklusi, seperti Amerika Serikat dengan *Individualized Educational Programs (IEP)*, Australia dengan *Flexible Learning Option (FLO)* atau *flexi school*, Swedia dengan *non segregated support*, Korea Selatan dengan dukungan transisi yang kuat, serta Indonesia dan Thailand yang memperluas akses melalui dukungan kebijakan nasional. Secara keseluruhan, pola ini menjelaskan bahwa implementasi pendidikan inklusi sangat bergantung pada konsistensi kebijakan, kompetensi guru, dan aksesibilitas fasilitas yang mendukung pembelajaran bagi siswa dengan disabilitas.

Input Struktural: Kebijakan, Kompetensi Guru, dan Aksesibilitas

Kerangka pendidikan inklusif, input merupakan landasan utama untuk membangun kebijakan dan praktik yang berjalan secara efektif. Aspek ini meliputi kebijakan dan regulasi dari pemerintah dan institusi pendidikan, kompetensi guru sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran, dukungan fasilitas dan infrastruktur yang memadai, dan nilai kepemimpinan yang mengarahkan sekolah untuk menciptakan *equity* bagi siswa dengan disabilitas. Temuan-temuan penelitian terkait aspek input pendidikan inklusi berprinsip *equity* dijabarkan dalam Tabel 2.

Setiap negara memiliki regulasi dan kebijakan yang berbeda dalam menciptakan pendidikan inklusi yang berprinsip *equity*. Hal ini menunjukkan bahwa kebijakan suatu negara memiliki peran yang fundamental tidak hanya sebagai legitimasi formal, tetapi juga sebagai dasar penetapan standar pelayanan bagi siswa dengan disabilitas. Meskipun regulasi dan kebijakan pendidikan inklusi telah dilaksanakan, diperlukan upaya penguatan kebijakan yang sistematis untuk meningkatkan prinsip *equity* dan akses yang setara dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Berdasarkan hasil temuan, upaya penguatan kebijakan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi yang berprinsip *equity* dilakukan untuk menjawab tantangan kesenjangan antara regulasi dan praktik pendidikan inklusi. Upaya tersebut mencakup, *pertama* mengevaluasi kebijakan dan berkomitmen secara eksplisit pada prinsip *equity* agar memberikan akses yang luas bagi siswa dengan disabilitas. *Kedua* mendukung *Evidence-based Decision Making* menggunakan *Multitiered Systems of Support (MTSS)* untuk memantau siswa, guru, dan sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. *Ketiga* merumuskan aturan khusus tidak hanya berkaitan penerimaan dan perlindungan siswa dengan disabilitas, tetapi juga advokasi dan sosialisasi pentingnya pendidikan inklusi dalam instansi pendidikan. *Keempat* perbaikan kebijakan secara holistik meliputi kurikulum, infrastruktur, dan sumber daya manusia yang menjamin prinsip *equity* sehingga siswa disabilitas dapat berpartisipasi penuh dalam pendidikan.

Tabel 3. Analisis Input Pendidikan Inklusi berprinsip *equity*

No.	Aspek Input	Temuan	(Penulis, Tahun)
1.	Kebijakan dan Regulasi	• <i>Individual with Disabilities Education Act (IDEA)</i> 2004 di Amerika Serikat • <i>Flexible Learning Option (FLO)</i> atau <i>flexischools</i> di Australia • <i>School Inclusive Law 2015</i> di Chili • <i>Organic Law of Intercultural Education (LOEI)</i> di Ecuador • <i>Act on Special Education for Person with Disabilities 2007</i> di Korea Selatan • <i>Right of Persons with Disabilities Act 2016</i> di India • Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) No.70 tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusi di Indonesia • <i>Education Act 2010</i> di Swedia • <i>Education Provision for People with Disabilities Act 2008</i> di Thailand	(Green et al., 2019), (Kusuma, 2021), (Muntamah et al., 2022), (Manghi et al., 2020; Navas-Bonilla et al., 2025; Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022)
2.	Kompetensi Guru	• Kompetensi pedagogi inklusif • Kompetensi profesional • Kompetensi manajerial di kelas inklusif • Kompetensi <i>social emosional</i> • Kompetensi kolaboratif • Kompetensi teknologi asistif	(Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022), (Wahyuni et al., 2021), (Muntamah et al., 2022), (Basuki et al., 2025)
3.	Fasilitas dan Infrastruktur	• Aksesibilitas fisik (<i>ramp</i> atau jalur landai kursi roda, jalur pemandu, penataran ruang kelas, toilet, tangga khusus atau lift, dan ruang bimbingan) • Sarana belajar (meja dan kursi yang disesuaikan, buku braille, perangkat augmentative, dsb) • Teknologi asistif • Fasilitas <i>self development</i>	Muntamah et al., (2022); Sulaeman, (2024)
4.	Nilai dan Kepemimpinan	• <i>Inclusive leadership</i> • Kepemimpinan kolaboratif • Kepemimpinan transformasional	Todapa, (2024); Sato et al., (2024); Sulaeman, (2024) ; Tracy Bronson, (2024)

Sumber: dianalisis oleh peneliti

Kompetensi guru menjadi salah satu kunci keberhasilan penyelenggaraan Pendidikan inklusi yang berprinsip *equity*. Kompetensi ini mencakup, *pertama* kompetensi pedagogi inklusif atau kemampuan untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran yang berdiferensiasi agar setiap siswa termasuk siswa dengan disabilitas dapat belajar sesuai dengan kebutuhannya. *Kedua*, kompetensi profesional yang bertujuan agar guru menguasai materi yang diajarkan sekaligus memiliki pemahaman terhadap regulasi dan prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi, sehingga guru dapat menerjemahkan kebijakan dalam pembelajaran di kelas. *Ketiga*, guru dituntut memiliki kompetensi manajerial di kelas inklusif yang bertujuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman, ramah, dan nondiskriminatif terhadap siswa dengan disabilitas. *Keempat*, guru dituntut mengembangkan kompetensi sosial emosional, seperti empati, sabar, dan toleran sehingga dapat membangun hubungan positif antara siswa reguler dan siswa dengan disabilitas. *Kelima*, guru perlu menguasai kompetensi teknologi asistif melalui pemanfaatan perangkat digital, media pembelajaran, dan teknologi lain yang membantu meningkatkan aksesibilitas siswa dengan disabilitas dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, guru merupakan aktor utama dalam penyelenggara-

an pendidikan inklusi. Tanpa peningkatan kompetensi dan kesiapan guru di sekolah inklusi, pendidikan inklusi hanya berjalan sebagai wacana formalitas.

Keadaan fasilitas dan infrastruktur inklusi dapat menentukan aksesibilitas fisik dan kualitas pengalaman belajar siswa dengan disabilitas, sehingga ketersediaan fasilitas dan infrastruktur menjadi prasyarat bagi terselenggaranya pendidikan inklusi. Aspek ini meliputi aksesibilitas fisik, seperti ketersediaan *ramp* atau jalur landai bagi pengguna kursi roda, jalur pemandu bagi tunanetra, *toilet* khusus tangga atau *lift* yang memungkinkan siswa dengan disabilitas melakukan mobilisasi di lingkungan sekolah. Tidak hanya itu, sekolah juga perlu menyediakan sarana belajar yang inklusif seperti penggunaan meja dan kursi yang dapat disesuaikan tinggi rendahnya, buku dalam huruf *braille*, hingga perangkat pembelajaran yang mendukung kebutuhan siswa dengan disabilitas. Perkembangan teknologi asistif berbasis perangkat lunak dapat menjadi jalan terbuka bagi siswa dengan disabilitas yang memudahkan proses pembelajaran dapat berlangsung dengan adil dan setara dengan siswa reguler. Selain itu, penting bagi sekolah menyediakan sarana pengembangan diri melalui ruang konseling, pengembangan keterampilan sosial, dan kegiatan ekstrakurikuler, sehingga menumbuhkan rasa percaya diri, kemandirian, dan partisipasi sosial bagi siswa dengan disabilitas. Prinsip *equity* tidak hanya diterapkan dalam ranah kebijakan tetapi juga terwujud dalam lingkungan sekolah yang adil dan setara.

Untuk mendorong prinsip *equity* dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, nilai dan kepemimpinan seorang kepala sekolah juga menjadi elemen yang penting. Seorang kepala sekolah hendaknya memiliki nilai *inclusive leadership* yang berorientasi untuk mewujudkan budaya sekolah yang ramah, nondiskriminasi, dan memberikan ruang bagi setiap siswa untuk berpartisipasi. Kepala sekolah juga perlu menciptakan ruang kolaboratif antara sekolah, guru kelas, guru pendamping, orang tua, dan psikolog atau terapis (jika diperlukan) untuk bekerja sama menyediakan dukungan bagi siswa dengan disabilitas. Selain itu kepemimpinan yang transformatif dibutuhkan untuk menggerakkan visi inklusi berprinsip *equity* di sekolah, serta memotivasi seluruh warga sekolah agar berkomitmen terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusi di lingkungan sekolah. Demikian, nilai dan kepemimpinan tersebut berperan untuk memastikan bahwa prinsip *equity* tidak hanya sebagai wacana normatif dalam kebijakan nasional, tetapi juga terimplementasi dalam kebijakan sekolah.

Proses Instruksional: Diferensiasi, Pengajaran Kolaboratif, dan Keterlibatan Orang Tua

Penyelenggaraan pendidikan inklusi berprinsip *equity*, proses instruksional menuntut adanya pembelajaran berdiferensiasi, pengajaran kolaboratif, dan keterlibatan orang tua agar setiap siswa termasuk siswa dengan disabilitas mendapatkan pengalaman belajar sesuai dengan kebutuhan siswa. pembelajaran berdiferensiasi merupakan strategi pembelajaran yang berorientasi pada penyesuaian materi, metode, dan evaluasi yang sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan gaya belajar siswa. Bagi siswa dengan disabilitas, hal ini mendorong kesempatan belajar yang adil dan setara. Di Indonesia strategi pembelajaran berdiferensiasi memiliki hubungan yang erat dengan Kurikulum Merdeka. Hal ini mendorong proses pembelajaran yang berlandaskan pada asesmen diagnostik sebagai awal untuk mengidentifikasi pengetahuan dan kebutuhan setiap siswa termasuk siswa dengan disabilitas. Di Amerika Serikat, diferensiasi menjadi prinsip dalam kerangka *Individualized Education Program (IEP)* yang merupakan rancangan pembelajaran dengan menyesuaikan kemampuan dan kebutuhan setiap

siswa. Penyusunan IEP melibatkan kolaborasi multi-pihak seperti guru kelas, guru pendamping khusus, orang tua, dan psikolog atau terapis yang bertujuan tidak hanya pada pencapaian akademis tetapi juga partisipasi siswa dengan disabilitas dalam lingkungan sekolah. Terdapat empat aspek diferensiasi dalam IEP meliputi, konten (materi pembelajaran), proses (metode pembelajaran), produk (asesmen yang fleksibel), dan lingkungan belajar yang aksesibel.

Co-Teaching (collaborative teaching) merupakan strategi pembelajaran dalam pendidikan inklusi berprinsip *equity* yang menekankan pada kolaborasi antarguru dan pemangku kebijakan. Hal ini dilakukan untuk memastikan setiap siswa termasuk siswa dengan disabilitas memperoleh dukungan, akses, dan pengalaman belajar yang adil dan setara di lingkungan sekolah. Strategi ini menekankan proses pembelajaran yang melibatkan setidaknya dua guru (guru kelas dan guru pendamping) yang bertujuan untuk merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran. Keterlibatan guru pendamping bertujuan agar siswa dengan disabilitas mendapat dukungan langsung tanpa dipisahkan dari kelas reguler. Kolaborasi ini juga dilakukan dengan sekolah, orang tua, psikolog atau konselor, dan terapis untuk menyediakan dukungan eksternal bagi siswa dengan disabilitas.

Kolaborasi orang tua dalam pendidikan inklusi memiliki dampak positif bagi siswa dengan disabilitas. Orang tua merupakan bagian dari *equity team* yang bertugas sebagai penghubung antara budaya sekolah dengan nilai-nilai masyarakat yang bertujuan untuk menyusun rencana pembelajaran bersama guru dan mengevaluasi kebijakan sekolah. Keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah memberikan dukungan moral yang menumbuhkan kemandirian dan rasa percaya diri siswa dengan disabilitas. Sehingga, mewujudkan instruksional proses dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi menjadi kewajiban dari banyak pihak yang bekerja sama untuk menciptakan lingkungan belajar yang adil dan setara.

Luaran Pendidikan Inklusi: Kemajuan Belajar, Integrasi Sosial, dan Penguatan Nilai-nilai Demokratis

Berdasarkan hasil temuan, implementasi pendidikan inklusi menghasilkan berbagai luaran yang mendorong siswa dengan disabilitas dalam aspek akademik, sosial, dan nilai-nilai kemasyarakatan. Integrasi aspek input dan proses pembelajaran berprinsip *equity* meningkatkan kompetensi akademis siswa dengan disabilitas. Kompetensi guru dalam *co-teaching*, IEP, dan pedagogi inklusif berpengaruh terhadap pengembangan konten, proses, dan evaluasi pembelajaran yang menekankan prinsip *equity*. Sehingga, siswa dengan disabilitas dapat mencapai tujuan belajar secara optimal walaupun memiliki kebutuhan yang beragam. Dalam sudut pandang integrasi sosial, pendidikan inklusi memberi ruang dan lingkungan belajar bagi siswa dengan disabilitas untuk berinteraksi dan berpartisipasi dalam lingkungan sekolah. Kolaborasi sekolah, guru, orang tua, psikolog atau terapis, dan teman sebaya mendorong tumbuhnya sikap empati, kerja sama, dan solidaritas. Dalam hal penguatan nilai-nilai demokratis, pendidikan inklusi menjadi wahana akademik dan arena sosialisasi dimana setiap siswa mengembangkan pengetahuan dan pemahaman mengenai prinsip kesetaraan hak dan partisipasi aktif. Hal ini mendorong penguatan nilai-nilai demokrasi seperti keadilan, toleransi, dan demokrasi yang sejalan dengan prinsip *equity*, sehingga siswa dengan disabilitas tetap dapat berpartisipasi dalam lingkungan masyarakat.

Pembahasan

Temuan SLR Pendidikan Inklusi dalam Perspektif Paulo Freire

Dalam perspektif Freire, siswa dengan disabilitas dipandang sebagai kaum tertindas yang termarginalisasi dalam sistem pendidikan. Prinsip *dialogical education* yang diutarakan oleh Freire memiliki keterkaitan dengan proses instruksional melalui pembelajaran berdiferensiasi, *co-teaching*, dan kolaborasi multi-pihak. Proses instruksional ini menjadi wujud nyata dari upaya membangun proses belajar yang dialogis dan partisipatif seperti yang digagas oleh Freire. Melalui proses instruksional menunjukkan penolakan sistem pendidikan inklusi terhadap model *banking education* yang menempatkan siswa sebagai penerima pasif dari transfer pengetahuan. Meskipun demikian Temuan SLR menunjukkan bahwa tantangan pendidikan inklusi di berbagai negara pada hakikatnya bersumber dari ketidakseimbangan antara akses input dan kualitas proses instruksional. Hal ini tampak dari ketersediaan fasilitas, kerangka regulasi, dan peningkatan kompetensi guru yang tidak selaras dengan strategi pembelajaran yang adaptif dan kolaborasi multi pihak. Menurut Paulo Freire, hal ini menunjukkan relasi kuasa dalam pendidikan yang tidak peka terhadap kebutuhan peserta didik yang justru melanggengkan bentuk penindasan baru dalam praktik inklusi. Dalam konteks ini, pendidikan inklusi diposisikan sebagai proyek pembebasan belum sepenuhnya terwujud karena implementasi kebijakan sering kali terjebak pada pendekatan administratif, bukan transformasi pedagogis yang dialogis.

Hasil SLR menunjukkan bahwa aspek luaran, pendidikan inklusi tidak hanya menghadirkan kemajuan akademis, tetapi juga pengembangan nilai-nilai sosial dan demokratis bagi siswa dengan disabilitas. Hal ini sejalan dengan gagasan Freire mengenai *conscientization* yang diartikan sebagai kesadaran kritis siswa dalam realitas sosial dan partisipasi aktif dalam masyarakat. Akan tetapi, di negara berkembang, beberapa studi menegaskan bahwa penyediaan sarana dan fasilitas tidak selalu diikuti dengan kesiapan pedagogis guru dalam menerapkan metode diferensiasi, asesmen formatif adaptif, dan strategi kolaboratif. Akibatnya siswa dengan disabilitas memang hadir dalam kelas-kelas reguler, tetapi tetap mengalami isolasi akademik dan sosial karena proses belajar tidak memenuhi kebutuhan mereka. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusi masih berada dalam level *equality* yang memberikan akses yang sama tanpa mengarah pada *equity* yang menuntut pada penyesuaian berdasarkan kebutuhan. Studi di negara-negara maju seperti Amerika Serikat dan Australia memperlihatkan peningkatan akses dan keberlanjutan layanan serta fasilitas belajar. Akan tetapi juga memperlihatkan ketegangan baru, model *co-teaching* dan kolaborasi multi pihak memunculkan resistensi guru reguler yang kurang kompeten untuk bekerja sama dengan guru khusus. Meskipun pendidikan inklusi di negara maju telah lebih mapan dalam ketersediaan akses, fasilitas belajar yang sesuai kebutuhan, dan penggunaan teknologi asistif, tetapi kesenjangan kompetensi guru dalam proses instruksional menandakan bahwa pendidikan inklusi belum sepenuhnya mampu menghasilkan relasi yang setara, kesadaran kritis, dan kolaborasi. Demikian menunjukkan bahwa prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi perlu adanya sinergi antara aspek input dan proses pembelajaran sehingga tidak hanya terbatas pada kehadiran siswa dengan disabilitas dalam kelas reguler, tetapi juga keterlibatan multi pihak yang memberi ruang kepada mereka untuk mencapai potensi akademik dan sosial yang adil dan setara dengan siswa lainnya.

Keterkaitan Aspek Input, Proses Instruksional, dan Luaran Pendidikan Inklusi

Berdasarkan hasil temuan dan pembahasan sebelumnya, ketiga aspek meliputi input, proses, dan luaran memiliki keterkaitan satu sama lain dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi yang berprinsip *equity*. Tantangan-tantangan pendidikan inklusi di negara maju, seperti Amerika, Australia, dan Korea Selatan secara umum mengacu pada peningkatan kualitas proses pembelajaran, sementara di negara berkembang seperti Indonesia dan Thailand tantangan ini masih berkelembung pada peningkatan fasilitas dan infrastruktur yang memadai bagi siswa dengan disabilitas. Hal ini dipengaruhi oleh beberapa faktor, diantaranya dalam sisi pendanaan, negara maju memiliki kapasitas pembiayaan yang stabil sehingga memungkinkan ketersediaan akses, fasilitas pembelajaran, dan kehadiran teknologi asistif, yang memungkinkan keberlanjutan proses pendidikan inklusi. Faktor sosial budaya juga turut memperlebar kesenjangan ini, studi dari Indonesia dan Thailand menunjukkan bahwa stigma penerimaan masyarakat terhadap siswa dengan disabilitas masih rendah. Hal ini mempengaruhi kesiapan siswa, sekolah, dan guru dalam menerapkan pendekatan pembelajaran yang inklusif. Kerangka kebijakan juga menjadi faktor penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi, negara maju dengan regulasi inklusi bersifat mengikat secara hukum, sehingga sekolah berkewajiban menyediakan layanan sesuai dengan kebutuhan siswa. Di negara berkembang, regulasi berkembang secara normatif tanpa implementasi dan penegakan yang kuat, sehingga praktik pendidikan inklusi banyak bergantung pada inisiasi lokal, seperti kepala sekolah ataupun guru, serta sering kali tidak merata. Secara keseluruhan, temuan SLR menunjukkan bahwa kesenjangan dalam pendidikan inklusi bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga berkaitan dengan kebijakan, kompetensi pendidik, dan stigma masyarakat.

Hal ini berarti upaya menciptakan prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi tidak hanya mengacu pada salah satu aspek saja, tetapi berorientasi pada keseluruhan aspek baik input maupun proses pembelajaran sehingga menghasilkan luaran yang diharapkan, yaitu kemajuan akademik dan peningkatan nilai-nilai sosial dan demokrasi bagi siswa dengan disabilitas. Menuju pada prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi, negara-negara maju selangkah lebih terdepan dengan ketersediaan fasilitas dan infrastruktur yang memadai. Hal ini menunjukkan bahwa aspek input seperti, kebijakan, kompetensi guru, fasilitas dan infrastruktur, dan nilai kepemimpinan merupakan fondasi awal dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi.

Namun kehadiran fasilitas dan infrastruktur saja menunjukkan bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusi masih berada dalam tahap *equality* (menghadirkan siswa dengan disabilitas dan fasilitas serta infrastruktur semata), dalam kerangka pendidikan inklusi diperlukan pilar-pilar utama yang membangun prinsip *equity*, seperti proses (pendekatan dan strategi) pembelajaran yang berdiferensiasi dan kolaborasi multipihak yang mendukung aksesibilitas siswa dengan disabilitas. Dapat disimpulkan bahwa aspek input dan proses instruksional merupakan aspek yang saling berkaitan dalam mewujudkan hasil atau luaran bagi kemajuan akademik dan pengembangan nilai-nilai sosial dan demokrasi siswa dengan disabilitas. Hasil ini tidak akan mencapai potensi yang maksimal apabila salah satu dari aspek input dan proses tidak dihadirkan dalam pendidikan inklusi. Sehingga, prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi diwujudkan dengan sinergi antara aspek input dan proses instruksional yang menghasilkan kemajuan akademik dan partisipasi sosial siswa dengan disabilitas.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil *systematic literature review* terhadap 27 artikel menegaskan bahwa pendidikan inklusi memiliki peran penting dalam mewujudkan prinsip *equity* bagi siswa dengan disabilitas. Prinsip *equity* menekankan keadilan substansif tidak dalam kesempatan belajar, partisipasi, dan hasil pembelajaran, tidak hanya mencakup kesetaraan akses (*equality*). Penerapan pendidikan inklusi berprinsip *equity* memerlukan sinergi antara aspek input dan proses instruksional sehingga menghasilkan luaran yang diharapkan. Pada aspek input, keberhasilan pendidikan inklusi ditentukan oleh kebijakan yang berorientasi pada keadilan, kompetensi guru dalam pedagogi inklusif, ketersediaan fasilitas dan infrastruktur yang aksesibel, serta kepemimpinan sekolah yang inklusif dan kolaboratif. Dalam aspek proses instruksional, upaya ini diwujudkan melalui strategi pembelajaran yang berdiferensiasi, *co-teaching*, dan kolaborasi multi-pihak untuk menciptakan pengalaman belajar yang adil dan partisipatif bagi setiap siswa. Aspek luaran mendorong kemajuan belajar, memperkuat nilai sosial dan demokrasi yang empati dan toleran. Pendidikan inklusi tidak hanya menjadi sarana untuk menghilangkan diskriminasi bagi siswa dengan disabilitas, tetapi juga mewujudkan sistem pendidikan yang berprinsip *equity*.

Sebagai rekomendasi untuk mewujudkan prinsip *equity* dalam pendidikan inklusi, Pemerintah perlu memperkuat kebijakan yang tidak hanya menekankan pemerataan akses (*equality*) tetapi juga menjamin keadilan substansif bagi siswa dengan disabilitas melalui kebijakan afirmatif, layanan pendidikan berbasis kebutuhan, dan penyediaan sumber daya yang sesuai dengan karakteristik siswa. Upaya ini juga perlu dilakukan di institusi pendidikan melalui kepemimpinan kepala sekolah yang berorientasi pada kesetaraan dan keadilan agar budaya sekolah mampu menanamkan visi inklusif dalam manajemen sekolah. Guru juga memiliki peran kunci dalam pendidikan inklusif, untuk itu diperlukan pengembangan kompetensi guru dalam pedagogi inklusif tidak hanya bagi guru pendamping, tetapi setiap guru harus berkomitmen menciptakan pembelajaran berdiferensiasi. Strategi *co-teaching* atau *Individualized Education Program (IEP)* yang diterapkan di Amerika Serikat dapat diadaptasi dalam pelaksanaan pendidikan inklusif agar setiap siswa memiliki pengalaman belajar yang adil dan bermakna. Pemerintah dan instansi pendidikan juga perlu melibatkan kolaborasi multi-pihak, seperti sekolah, guru, orang tua, psikolog atau terapis dalam mewujudkan lingkungan belajar yang inklusif. Upaya ini tidak hanya menekankan pengembangan fasilitas dan sarana infrastruktur, tetapi juga penguatan kebijakan, peningkatan kapasitas guru dan kolaborasi multi-pihak yang saling terkait dalam menciptakan sistem pendidikan inklusif yang berorientasi pada keadilan substansif bagi siswa dengan disabilitas.

DAFTAR REFERENSI

- Badan Perencanaan Pembangunan Nasional. (2021). *Peraturan Menteri Perencanaan Pembangunan Nasional/Kepala Badan Perencanaan Pembangunan Nasional Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2021*. https://formasidisabilitas.id/wp-content/uploads/2021/07/2021_Permen_PPN_003.pdf
- Bakhri, S., & Sofyan, M. A. (2022). *Prototype curriculum: Opportunities and challenges of inclusive school in implementing education for all in the metaverse era* (pp. 158–177).
- BAPPENAS. (2021). *Analisis lanskap tentang anak penyandang disabilitas di*

Indonesia.

- Basuki, A., Wardoyo, C., & Hermawan, A. (2025). A systematic review on teacher competencies and the implementation of inclusive education in Indonesia. *Journal of Educational Analytics*, 4(1), 147–156.
<https://doi.org/10.55927/jeda.v4i1.26>
- Bateson, M., & Casley, M. (2025). Young people's experiences with flexible and inclusive education in Australia: a review of the literature. In *Australian Educational Researcher* (Vol. 52, Issue 2). Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00763-8>
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>
- Cumming, M. M., Bettini, E., & Chow, J. C. (2023). High-quality systematic literature reviews in special education: promoting coherence, contextualization, generativity, and transparency. *Exceptional Children*, 89(4), 412–431.
<https://doi.org/10.1177/00144029221146576>
- Fitas, R. (2025). *Inclusive education with AI: Supporting special needs and tackling language barriers*. 1–63. <http://arxiv.org/abs/2504.14120>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of oppressed*. Herder & Herder.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2021). Education and inclusion: Equity and learning as capital strategies. *Educacao and Realidade*, 46(3), 1–21.
<https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2019). Clarifying differences between reviews within evidence ecosystems. *Systematic Reviews*, 8(1), 1–15.
- Green, A. L., Cohen, D. R., & Stormont, M. (2019). Addressing and preventing disproportionality in exclusionary discipline practices for students of color with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 54(4), 241–245.
<https://doi.org/10.1177/1053451218782437>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, Intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2).
<https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Jansen-van Vuuren, J., & Aldersey, H. M. (2020). Stigma, acceptance and belonging for people with IDD across cultures. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 163–172. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00206-w>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Kahfi, A., Aidah, R. N., Agustin, R. D., & Syafi, I. (2025). Pengelolaan kelas inklusif dalam Kurikulum Merdeka untuk meningkatkan motivasi belajar peserta didik berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 9(2), 127–138.
<https://doi.org/10.24036/jpkk.v9i2.910>

- Kusuma, D. F. (2021). Literature study : The development of inclusive education in South Korea , Thailand, and Indonesia. *Buana Gender: Jurnal Studi Gender Dan Anak*, 6(2). <https://doi.org/10.22515/bg.v6i2.4067>
- Lalvani, P., Broderick, A. A., Fine, M., Jacobowitz, T., & Michelli, N. (2015). Teacher education, InExclusion, and the implicit ideology of Separate but Equal: An invitation to a dialogue. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(2), 168–183. <https://doi.org/10.1177/1746197915583935>
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K., & Gómez, A. L. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- McCabe, K. M., & Ruppert, A. L. (2022). Rural inclusive education for students with disabilities in the United States: A narrative review of research. *Rural Educator*, 44(1), 40–55. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1361>
- Muntamah, B. S., Nawangsari, N. A. F., & Yoenanto, N. H. (2022). Problems identification and efforts of inclusive elementary schools in service improvement: An integrative literature review. *Psychology for Sustainable Recovery in the Life after the Pandemic*, 2022.
- Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10(February). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Nelson, G., Cook, S. C., Zarate, K., Powell, S. R., Maggin, D. M., Drake, K. R., Kiss, A. J., Ford, J. W., Sun, L., & Espinas, D. R. (2022). A systematic review of meta-analyses in special education: Exploring the evidence base for high-leverage practices. *Remedial and Special Education*, 43(5), 344–358. <https://doi.org/10.1177/07419325211063491>
- Nisa, K., Syahwela, M., Tjalla, A., Sarifah, I., & Halifah, S. (2023). Mapping the trends of inclusive education in higher education: A bibliometric review using R software. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan Islam*, 21(2), 59–69. <https://doi.org/10.35905/alishlah.v21i2.7283>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism and Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- PRISMA. (2020). *PRISMA flow diagram*. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>
- Rahajeng, U. W., & Hendriani, W. (2024). Navigating higher education challenges : A review of strategies among students with disabilities in Indonesia. *Disabilities*, 4(3), 678–695. <https://doi.org/10.3390/disabilities4030042>
- Rajendran, P., Athira, B. ., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169–182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>

- Riowati, R., Hendriani, W., & Paramita, P. P. (2022). School-based inclusive education management as a quality assurance system in Indonesia (Systematic literature review). *Jurnal Kependidikan : Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran, Dan Pembelajaran*, 8(2), 437–449. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i2.4363>
- Sato, E., Shyyan, V., Chauhan, S., & Christensen, L. (2024). Putting AI in fair: A framework for equity in AI-driven learner models and inclusive assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 15, 263–281. <https://doi.org/10.21031/epod.1526527>
- Scahabas, W. A. (2013). The universal declaration of human rights. In *Law Herald of Dagestan State University* (1st ed., Vol. 53, Issue 1). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.21779/2224-0241-2025-53-1-56-61>
- Sulaeman, M., & Trustisari, H. (2024). Aksesibilitas disabilitas untuk mewujudkan pendidikan yang inklusif di lingkungan pendidikan tinggi. *Jurnal Ilmiah Nusantara*, 1(5), 65–72. <https://doi.org/10.61722/jinu.v1i5.2429>
- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2024). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1936–1953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Todapa, D. T. (2024). Systematic literature review: implementation of inclusive education policies in Indonesia: a state administration perspective. *JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 10(3), 73. <https://doi.org/10.29210/020244343>
- Toste, J. R., Logan, J. A. R., Shogren, K. A., & Boyd, B. A. (2023). The next generation of quality indicators for group design research in special education. *Exceptional Children*, 89(4), 359–378. <https://doi.org/10.1177/00144029221150801>
- Tracy-Bronson, C. P. (2024). Leaders' social and disability justice drive to cultivate inclusive schooling. *Education Sciences*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/educsci14040424>
- UNESCO. (2015). *Sustainable development goals*. <https://www.unesco.org/en/sdgs>
- United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. In *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/0924051917722294>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *Seen, counted, included (Using data to shed light on the well-being of children with disabilities)*. 1–176. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- Wahyuni, T., Sowiyah, & Hariri, H. (2021). Implementation of Inclusive Education in Indonesian Regular School. *Social Science Studies*, 1(2), 65–77. <https://doi.org/10.47153/sss12.1932021>
- Walker, V. L., Chung, Y. C., & Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 203–216. <https://doi.org/10.1177/1098300717718350>
- Zendeli, E. (2017). The right to education as a fundamental human right. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(4), 158–166. <https://doi.org/10.18844/cerj.v7i4.2718>