

Sistem Pendidikan Inklusif di Indonesia: Tinjauan Kepustakaan tentang Perkembangan, Capaian, dan Tantangan Implementasi

Ahmad Hanafi Nurmawansyah¹, Rustam Ibrahim²

^{1,2} UIN Raden Mas Said, Surakarta, Indonesia
ahmad25.hanafi@gmail.com

Abstract

Inclusive education is an educational paradigm that ensures access and participation for every learner—including children with special needs—within an equitable learning environment. This article aims to examine the development, achievements, and challenges of the inclusive education system in Indonesia. The study employs a literature review methodology, analyzing regulations, official government data, and relevant journal articles through a descriptive-qualitative approach. The findings indicate that since the 2004 Bandung Declaration and the issuance of the Minister of National Education Regulation No. 70 of 2009, the number of educational institutions implementing inclusive education has risen sharply; furthermore, inclusive education is now positioned as a key indicator of human resource development in the 2025–2029 National Medium-Term Development Plan (RPJMN). However, these quantitative gains have not been matched by equitable quality; the availability of specialized support teachers remains severely limited, the participation of children with special needs in formal education is still low, and regional disparities persist. The article concludes that strengthening teacher capacity, ensuring adequate facilities, fostering inter-institutional synergy, and conducting data-driven evaluations are essential for inclusive education to evolve into a system that is not only open but also equitable and of high quality.

Keywords: inclusive education; children with special needs; education policy; Indonesia; literature review

Abstrak

Pendidikan inklusif merupakan paradigma penyelenggaraan pendidikan yang menjamin akses dan partisipasi setiap peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), dalam satu lingkungan belajar yang setara. Artikel ini bertujuan menelaah perkembangan, capaian, dan tantangan sistem pendidikan inklusif di Indonesia. Penelitian menggunakan metode studi kepustakaan (*library research*) dengan menelaah regulasi, data resmi pemerintah, serta artikel jurnal terkait yang dianalisis secara deskriptif-kualitatif. Hasil telaah menunjukkan bahwa sejak Deklarasi Bandung 2004 dan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, jumlah satuan pendidikan penyelenggara inklusi meningkat pesat, dan pendidikan inklusif kini ditempatkan sebagai indikator utama pembangunan sumber daya manusia dalam RPJMN 2025–2029. Namun, capaian kuantitatif tersebut belum diimbangi pemerataan kualitas: ketersediaan guru pembimbing khusus masih sangat terbatas, partisipasi ABK pada jalur pendidikan formal masih rendah, dan terdapat kesenjangan antarwilayah. Artikel menyimpulkan bahwa penguatan kapasitas guru, pemenuhan sarana, sinergi antarlembaga, serta evaluasi berbasis data merupakan kunci agar pendidikan inklusif berkembang menjadi sistem yang tidak hanya terbuka, tetapi juga berkeadilan dan bermutu.

Kata kunci: pendidikan inklusif; anak berkebutuhan khusus; kebijakan pendidikan; Indonesia; studi kepustakaan

Copyright (c) 2026 Ahmad Hanafi Nurmawansyah, Rustam Ibrahim

✉ Corresponding author: Ahmad Hanafi Nurmawansyah

Email Address: ahmad25.hanafi@gmail.com (UIN Raden Mas Said, Surakarta, Indonesia)

Received 20 Mei 2025, Accepted 29 Mei 2026, Published 1 Juli 2026

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak asasi setiap warga negara yang dijamin konstitusi. Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 Pasal 31 menegaskan bahwa setiap warga negara berhak memperoleh pendidikan tanpa terkecuali. Jaminan tersebut dipertegas oleh Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang mengakui hak peserta didik dengan kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, maupun mereka yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat

istimewa, untuk memperoleh pendidikan yang bermutu. Komitmen normatif ini menjadi landasan bagi gagasan pendidikan inklusif sebagai jalan mewujudkan *education for all* (Mulyah & Khoiri, 2023).

Pendidikan inklusif pada hakikatnya bukan sekadar kebijakan teknis-pedagogis, melainkan juga merupakan manifestasi dari komitmen terhadap keadilan sosial dan pengakuan atas keberagaman individu dalam dunia pendidikan (Putri & Pahrudin, 2016). Berbeda dengan model segregatif yang menempatkan anak berkebutuhan khusus pada lembaga terpisah seperti Sekolah Luar Biasa (SLB), serta model integratif yang menuntut anak menyesuaikan diri dengan kurikulum umum, pendidikan inklusif menempatkan keberagaman peserta didik sebagai keniscayaan yang harus diakomodasi oleh sekolah. Dalam paradigma ini, sistemlah yang menyesuaikan diri dengan kebutuhan anak, bukan sebaliknya (Juntak et al., 2023). Lingkungan belajar dirancang agar ramah, adaptif, dan memberi kesempatan partisipasi yang setara bagi semua peserta didik, termasuk melalui penyediaan sarana aksesibilitas, alat bantu pembelajaran, serta tenaga pendidik yang terlatih (Sofiani et al., 2025).

Secara global, momentum pendidikan inklusif dikuatkan oleh sejumlah kesepakatan internasional, mulai dari Deklarasi Universal Hak Asasi Manusia 1948, Pernyataan Salamanca 1994 yang secara eksplisit mendorong penyelenggaraan sekolah inklusif, Konvensi Hak-Hak Penyandang Disabilitas (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities/CRPD*), hingga Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (*Sustainable Development Goals/SDGs*) yang menempatkan pendidikan berkualitas dan inklusif sebagai sasaran keempat (UNESCO, 1994). Selain itu, UNESCO (2009) menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya berarti menempatkan siswa berkebutuhan khusus dalam sekolah umum, tetapi juga memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan dukungan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhannya (Tantangan dan Strategi Guru Profesional, 2024). Sejalan dengan arus tersebut, Indonesia menyelenggarakan konvensi nasional pada 2004 yang menghasilkan Deklarasi Bandung, dan menindaklanjutinya melalui Rekomendasi Bukittinggi 2005.

Pada tataran kebijakan nasional, regulasi pendidikan inklusif di Indonesia terus diperkuat dari waktu ke waktu. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya. Regulasi ini diperkuat oleh Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak bagi Peserta Didik Penyandang Disabilitas. Lebih jauh, Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2025–2029 menempatkan pendidikan inklusif sebagai salah satu indikator utama pembangunan sumber daya manusia. Pada tahun 2025, Permendikdasmen Nomor 12 Tahun 2025 juga memberi perhatian serius pada pendidikan inklusif, di mana peserta didik berkebutuhan khusus diberikan materi umum seperti pembinaan hidup sehat, adaptasi, dan kemandirian, serta materi khusus sesuai dengan kekhususan disabilitasnya.

Meskipun kerangka kebijakan terus diperkuat, data empiris menunjukkan adanya jarak yang cukup signifikan antara regulasi dan kondisi di lapangan. Data per Desember 2023 menunjukkan terdapat 40.164 sekolah yang memiliki peserta didik berkebutuhan khusus, namun hanya ada 5.956 sekolah atau 14,83 persen dari total sekolah tersebut yang memiliki guru pembimbing khusus bagi anak berkebutuhan khusus. Kesenjangan ini mencerminkan persoalan struktural yang mendasar. Dari estimasi sekitar 2,19 juta anak usia 5–19 tahun penyandang disabilitas, data Kemendikbudristek menunjukkan bahwa peserta didik pada jalur SLB dan inklusif baru mencapai 269.398 anak, atau sekitar 12,26 persen dari total populasi anak penyandang disabilitas usia sekolah. Angka ini jauh dari ideal dan menunjukkan betapa besar kelompok anak yang masih tersisih dari sistem pendidikan formal.

Kondisi tersebut tidak lepas dari berbagai tantangan implementasi yang bersifat multidimensional. Di banyak sekolah reguler, implementasi pendidikan inklusif masih menghadapi keterbatasan fasilitas pendukung dan kurangnya jumlah serta kompetensi guru pendamping khusus. Lebih dari itu, tantangan yang muncul bukan hanya bersifat teknis-pedagogis, tetapi juga mencakup aspek struktural, kultural, dan psikososial, serta ketidaksiapan guru dalam menghadapi keberagaman karakteristik siswa di dalam kelas—terutama di wilayah 3T (terdepan, terluar, tertinggal). Di sisi kultural, masih ada resistensi di masyarakat terhadap gagasan pendidikan inklusif, di mana sebagian orang tua siswa reguler merasa khawatir jika anaknya satu kelas dengan siswa berkebutuhan khusus, yang sering kali berasal dari ketidaktahuan dan berdampak pada penerimaan kebijakan.

Berbagai persoalan tersebut mempertegas paradoks yang diidentifikasi Anwar et al. (2025): secara normatif Indonesia memiliki landasan hukum yang kuat, tetapi secara praktis orientasi kebijakan yang cenderung administratif belum sepenuhnya merefleksikan prinsip keadilan sosial dalam praktik nyata di lapangan. Evaluasi kebijakan selama lebih dari satu dekade menunjukkan bahwa pendidikan inklusif memang telah membawa perubahan positif dalam sistem pendidikan nasional, namun tantangan terkait pemerataan kualitas, kesiapan tenaga pendidik, dan penerimaan sosial masih perlu ditangani secara serius.

Berangkat dari persoalan tersebut, artikel ini bertujuan menelaah secara kepustakaan tiga hal pokok: (1) konsep dan landasan pendidikan inklusif; (2) perkembangan historis serta capaian terkini; dan (3) tantangan implementasi beserta rekomendasi kebijakan. Telaah ini diharapkan memberi gambaran komprehensif mengenai sejauh mana pendidikan inklusif telah berkembang di Indonesia, sekaligus menjadi bahan refleksi bagi perumus kebijakan, praktisi, dan peneliti guna mendorong terwujudnya sistem pendidikan yang benar-benar berkeadilan bagi seluruh anak bangsa tanpa terkecuali.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode studi kepustakaan (*library research*) yang merupakan serangkaian kegiatan yang berkenaan dengan metode pengumpulan data pustaka melalui analisis teks atau wacana untuk mendapatkan fakta-fakta konseptual maupun teoretis (Zed, 2014), dan dengan

pendekatan deskriptif-kualitatif. Sumber data berupa data sekunder yang dihimpun dari tiga kelompok dokumen: (1) regulasi dan dokumen kebijakan, seperti Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009, serta dokumen perencanaan pembangunan terbaru; (2) data resmi yang dipublikasikan kementerian dan lembaga pemerintah; dan (3) artikel ilmiah pada jurnal nasional yang relevan dengan tema pendidikan inklusif di Indonesia.

Data dikumpulkan melalui penelusuran dokumen dan literatur, kemudian dianalisis menggunakan teknik analisis isi (content analysis) yang mencakup reduksi data, penyajian tematik, dan penarikan simpulan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber (Sugiyono, 2017). Tahapan analisis meliputi reduksi data dengan memilah informasi yang relevan dengan rumusan masalah, penyajian data secara tematik ke dalam aspek konsep, sejarah, capaian, dan tantangan, serta penarikan kesimpulan. Untuk menjaga keabsahan, peneliti melakukan triangulasi sumber dengan membandingkan informasi dari regulasi, data pemerintah, dan temuan penelitian terdahulu sehingga simpulan tidak bertumpu pada satu sumber tunggal.

Pemilihan metode studi kepustakaan didasarkan pada karakteristik permasalahan yang bersifat luas dan lintas waktu, sehingga lebih tepat ditelaah melalui sintesis berbagai sumber daripada pengumpulan data lapangan yang terbatas pada satu lokasi (Hamzah, 2020). Pendekatan ini memungkinkan peneliti memetakan perkembangan kebijakan dan capaian secara menyeluruh, sekaligus menempatkan temuan penelitian terdahulu dalam satu kerangka pembahasan yang utuh. Meski demikian, keterbatasan metode ini terletak pada ketergantungan terhadap ketersediaan dan kemutakhiran data sekunder, sehingga interpretasi dilakukan secara hati-hati dengan memperhatikan tahun dan konteks penerbitan masing-masing sumber.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konsep dan Landasan Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif dapat dipahami sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberi kesempatan kepada semua peserta didik, termasuk yang berkebutuhan khusus maupun yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat istimewa, untuk mengikuti pembelajaran dalam satu lingkungan bersama peserta didik pada umumnya. Inti gagasannya adalah kesetaraan akses, keadilan, dan partisipasi aktif setiap anak tanpa diskriminasi atas dasar kondisi fisik, mental, sosial, maupun ekonomi (Mulyah & Khoiri, 2023).

Penting digarisbawahi bahwa cakupan pendidikan inklusif tidak terbatas pada anak dengan disabilitas. Dalam pengertian yang lebih luas, inklusi juga merangkul anak dari daerah terpencil, kelompok ekonomi lemah, serta anak dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa (Juntak et al., 2023). Dengan demikian, inklusi merupakan respons terhadap seluruh bentuk hambatan belajar dan partisipasi. Pergeseran paradigma dari segregasi menuju inklusi menuntut perubahan cara pandang: keberagaman bukan masalah yang harus diseragamkan, melainkan kekayaan yang harus difasilitasi melalui kurikulum adaptif, penilaian yang fleksibel, dan dukungan pembelajaran yang memadai.

Penyelenggaraan pendidikan inklusif di Indonesia berpijak pada tiga landasan utama. Pertama, landasan filosofis, yang memandang setiap manusia memiliki harkat dan martabat yang setara sehingga berhak atas layanan pendidikan yang bermutu. Kedua, landasan yuridis, yang tercermin dalam UUD 1945 Pasal 31, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, dan Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009. Ketiga, landasan empirik, yang menunjukkan bahwa pembelajaran bersama mendorong perkembangan sosial-emosional ABK serta menumbuhkan sikap toleran dan empatik pada lingkungan belajar (Sofiani et al., 2025).

Perkembangan Historis Pendidikan Inklusif di Indonesia

Sebelum menelaah konteks nasional, penting memahami akar perkembangan pendidikan inklusif secara global. Gagasan ini pada mulanya diprakarsai negara-negara Skandinavia, kemudian berkembang di Amerika Serikat pada 1960-an melalui konsep *mainstreaming* dan *least restrictive environment*, dan diperkenalkan di Inggris melalui kebijakan pendidikan awal 1990-an yang menandai pergeseran dari model segregatif menuju integratif. Puncaknya, Pernyataan Salamanca 1994 menegaskan secara internasional perlunya sekolah yang mampu menerima semua anak (UNESCO, 1994). Arus global ini memengaruhi arah kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia.

Perjalanan pendidikan inklusif di Indonesia berlangsung panjang dan bertahap. Pada era 1960–1970-an, layanan bagi ABK masih bercorak integrasi: anak ditempatkan di sekolah reguler namun diperlakukan sebagai kelompok terpisah dan hanya dapat mengikuti pembelajaran apabila dianggap mampu menyesuaikan diri dengan kurikulum umum (Hafiz, 2017). Pendekatan ini menuai kritik karena belum memberikan kesempatan belajar yang adil dan setara.

Pada periode 1978–1986 diselenggarakan proyek pendidikan terpadu sebagai upaya menempatkan ABK di sekolah umum, meskipun program ini kemudian kurang berkembang. Memasuki era 1990-an, kesadaran akan hak pendidikan bagi semua anak meningkat seiring lahirnya Pernyataan Salamanca 1994. Sejak awal 2000-an, pemerintah menghidupkan kembali gagasan pendidikan inklusif yang lebih utuh, ditandai dengan berdirinya rintisan sekolah inklusif di sejumlah kota (Mulyah & Khoiri, 2023).

Tonggak penting berikutnya adalah Deklarasi Bandung 2004 yang menegaskan komitmen Indonesia menuju pendidikan inklusif, disusul Rekomendasi Bukittinggi 2005. Penegasan secara hukum hadir melalui Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 yang menjadi payung kebijakan penyelenggaraan pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan. Pada perkembangan terbaru, pendidikan inklusif tidak lagi diposisikan sebagai program tambahan, melainkan kebijakan utama dalam sistem pendidikan nasional dan ditempatkan sebagai salah satu indikator pembangunan sumber daya manusia dalam RPJMN 2025–2029 (Kemendikbudristek, 2024).

Capaian dan Perkembangan Terkini

Secara kuantitatif, perkembangan pendidikan inklusif di Indonesia menunjukkan tren yang positif. Jumlah satuan pendidikan penyelenggara inklusi meningkat tajam dibanding satu dekade sebelumnya yang masih berkisar di bawah 10.000 sekolah. Data Kemendikbudristek per Desember

2023 mencatat 40.164 satuan pendidikan formal yang memiliki peserta didik berkebutuhan khusus, sementara data 2024 menyebut lebih dari 35.000 sekolah telah menerapkan sistem inklusi (Kemendikbudristek, 2024). Dari sisi peserta didik, data Kemendikdasmen per Oktober 2025 mencatat sekitar 245,3 ribu peserta didik penyandang disabilitas pada seluruh jenjang pendidikan (Kemendikdasmen, 2025). Gambaran ringkas capaian tersebut dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 1. Ringkasan capaian penyelenggaraan pendidikan inklusif di Indonesia

Indikator	Capaian	Sumber/Tahun
Sekolah dengan peserta didik berkebutuhan khusus	40.164 satuan pendidikan	Kemendikbudristek, 2023
Sekolah penyelenggara sistem inklusi	> 35.000 sekolah	Kemendikbudristek, 2024
Peserta didik penyandang disabilitas (semua jenjang)	± 245,3 ribu peserta didik	Kemendikdasmen, 2025
Sekolah yang memiliki Guru Pembimbing Khusus	5.956 sekolah (14,83%)	Kemendikbudristek, 2023
Perkiraan ABK mengakses pendidikan formal	± 12%	Kemendikbudristek, 2023

Apabila ditinjau menurut jenjang, sebaran peserta didik penyandang disabilitas menunjukkan partisipasi yang relatif berkelanjutan. Berdasarkan data Kemendikdasmen (2025), sekitar 67,8 ribu anak dengan disabilitas terdaftar pada jenjang pendidikan dasar, sementara sekitar 151,7 ribu anak melanjutkan ke jenjang pendidikan menengah. Sebagian lainnya, sekitar 6,9 ribu anak, mengikuti pendidikan berbasis masyarakat. Layanan diselenggarakan melalui SLB maupun satuan pendidikan inklusif, yang menunjukkan kedua jalur masih berjalan beriringan dalam sistem pendidikan nasional.

Selain pertumbuhan kuantitatif, sejumlah daerah telah menunjukkan praktik baik. Beberapa sekolah di Surabaya, Yogyakarta, dan Bandung berhasil mengintegrasikan anak dengan disabilitas ke dalam kegiatan belajar bersama melalui kurikulum adaptif dan dukungan guru pembimbing khusus (GPK). Pemerintah daerah juga mulai mengembangkan Sekolah Rujukan Inklusi sebagai pusat pelatihan, konsultasi, dan inovasi pembelajaran (Anwar et al., 2025). Penguatan tata kelola didorong pula melalui Rapor Pendidikan dan Indeks Standar Pelayanan Minimal yang menampilkan capaian layanan pendidikan secara lebih transparan (Kemendikdasmen, 2025).

Tantangan Implementasi

Di balik capaian kuantitatif tersebut, kualitas penyelenggaraan masih menghadapi sejumlah tantangan mendasar. Tantangan pertama berkaitan dengan ketersediaan tenaga pendukung. Data Kemendikbudristek (2023) menunjukkan hanya sekitar 14,83% atau 5.956 sekolah yang memiliki GPK bagi ABK. Kesenjangan antara jumlah sekolah penyelenggara inklusi dengan ketersediaan guru pendamping ini berdampak langsung pada mutu layanan di kelas. Kondisi ini diperburuk oleh fakta bahwa banyak guru reguler tidak memiliki keterampilan yang cukup dalam menghadapi ABK (Sofiani et al., 2025).

Tantangan kedua adalah masih rendahnya partisipasi ABK pada pendidikan formal. Berbagai kajian memperkirakan hanya sekitar 12% ABK yang menempuh pendidikan formal, angka yang jauh

tertinggal dibandingkan negara maju di mana proporsi tersebut dapat mencapai lebih dari 70% (Juntak et al., 2023). Hal ini mengindikasikan bahwa persoalan tidak semata terletak pada ketersediaan sekolah, melainkan juga pada keterjangkauan layanan, kesiapan keluarga, dan dukungan ekosistem di sekitar anak.

Tantangan ketiga adalah kesenjangan mutu antarwilayah. Pertumbuhan sekolah inklusi belum diiringi pemerataan kualitas, sehingga praktik baik di kota besar belum tentu tercermin di daerah terpencil yang aksesnya terhadap pelatihan guru dan sarana penunjang masih terbatas. Sofiani et al. (2025) mencatat bahwa di Indonesia, kasus diskriminasi atau pengabaian terhadap siswa disabilitas masih ditemukan lantaran belum semua sekolah memiliki program pendidikan karakter yang kuat. Kurikulum yang kurang fleksibel juga menjadi hambatan bagi peserta didik yang memerlukan pendekatan khusus.

Tantangan keempat bersifat struktural pada tataran kebijakan. Anwar et al. (2025) menyoroti keterbatasan pelatihan guru, infrastruktur yang belum memadai, lemahnya koordinasi lintas lembaga, serta minimnya mekanisme pemantauan dan evaluasi berbasis data. Hal ini sejalan dengan pandangan *street-level bureaucracy* (Lipsky, 1980 dalam Anwar et al., 2025) yang menjelaskan bahwa kebijakan sering kali dibentuk ulang oleh pelaksana di lapangan sesuai keterbatasan dan persepsi mereka, bukan berdasarkan desain ideal pembuat kebijakan. Akibatnya, kebijakan inklusi yang secara konseptual bersifat transformasional kerap berubah menjadi praktik yang sekadar administratif.

Arah Kebijakan dan Rekomendasi Kritis

Telaah terhadap berbagai persoalan di atas menunjukkan bahwa penguatan pendidikan inklusif di Indonesia tidak cukup hanya bersifat numerik, menambah jumlah sekolah atau angka partisipasi tanpa disertai transformasi sistemik yang menyentuh akar masalah. Persoalan inti justru terletak pada kesenjangan antara eksistensinya regulasi dan tidak memadainya kapasitas pelaksana. Anwar et al. (2025) menegaskan bahwa tanpa pendekatan kebijakan berbasis evaluasi kontekstual, reformasi pendidikan inklusif akan terus berputar pada pemenuhan indikator administratif semata, bukan pada capaian keadilan dan kualitas pembelajaran yang sesungguhnya.

Rekomendasi pertama dan paling mendesak adalah transformasi kapasitas guru. Guru adalah aktor kunci sekaligus titik terlemah dalam rantai implementasi pendidikan inklusif. Sofiani et al. (2025) mencatat bahwa lemahnya kompetensi pedagogis guru dalam diferensiasi pembelajaran menjadi hambatan multidimensional yang bersifat struktural. Oleh karena itu, pelatihan tidak boleh hanya bersifat seremonial satu kali, melainkan harus dirancang sebagai program berjenjang dan berkelanjutan yang menjangkau guru di seluruh wilayah, termasuk daerah terpencil. Program Pendidikan Berjenjang Pendidikan Inklusif yang diluncurkan Kemendikbudristek perlu memperluas cakupannya dan disertai mekanisme evaluasi dampak yang terukur agar tidak sekadar menjadi dokumen perencanaan (Kemendikbudristek, 2024).

Rekomendasi kedua menyangkut pemenuhan infrastruktur dan sarana aksesibel. Ketersediaan alat bantu belajar, aksesibilitas fisik bagi siswa berkebutuhan khusus, serta dukungan tenaga ahli seperti

psikolog dan terapis masih sangat minim (Anwar et al., 2025). Ini bukan persoalan teknis semata, melainkan cerminan pilihan anggaran. Sebuah sistem yang mengklaim inklusif tetapi tidak memastikan lingkungan fisiknya aksesibel sesungguhnya masih mereproduksi eksklusi dalam bentuk lain. Pemerintah pusat dan daerah perlu menetapkan standar minimum fasilitas inklusif yang bersifat mengikat, disertai alokasi dana yang memadai dan mekanisme audit berkala.

Rekomendasi ketiga adalah reformasi kurikulum menuju desain yang benar-benar adaptif. Juntak et al. (2023) menekankan bahwa kurikulum inklusif harus memuat elemen yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan individu setiap peserta didik. Dalam praktik, implementasi Kurikulum Merdeka membuka ruang yang lebih besar untuk diferensiasi pembelajaran, namun belum disertai panduan teknis yang cukup bagi guru inklusif. Tanpa instrumen pedagogis yang konkret dan terstandar, fleksibilitas kurikulum hanya menjadi narasi kebijakan yang tidak berdampak di ruang kelas.

Rekomendasi keempat adalah penguatan koordinasi lintas lembaga dan pemerintah daerah. Fragmentasi kebijakan antara pemerintah pusat, dinas pendidikan, dan satuan pendidikan menyebabkan layanan inklusif tidak merata (Sofiani et al., 2025). Perluasan peran Sekolah Rujukan Inklusi sebagai simpul dukungan, pelatihan, dan inovasi merupakan langkah strategis, tetapi hanya efektif apabila disertai kewenangan dan sumber daya yang memadai. Model kolaborasi antara sekolah, pemerintah daerah, perguruan tinggi, dan organisasi penyandang disabilitas perlu dilembagakan, bukan sekadar berjalan secara sporadis.

Rekomendasi kelima adalah pembangunan sistem pemantauan dan evaluasi berbasis data yang kritis dan partisipatif. Anwar et al. (2025) merekomendasikan perlunya evaluasi kebijakan berbasis konteks lokal agar kebijakan lebih responsif terhadap kebutuhan riil di lapangan. Data yang tersedia saat ini, seperti jumlah sekolah inklusif dan jumlah ABK yang terlayani, baru mengukur aspek akses, bukan kualitas layanan. Sistem pemantauan yang komprehensif harus mencakup indikator mutu pembelajaran, kepuasan peserta didik dan orang tua, serta dampak jangka panjang terhadap kemandirian dan partisipasi sosial lulusan. Tanpa basis data yang kuat, evaluasi kebijakan akan tetap dangkal dan reformasi akan terus bersifat reaktif.

Secara keseluruhan, kelima rekomendasi ini menempatkan pendidikan inklusif bukan sebagai program sosial yang bersifat karitatif, melainkan sebagai kewajiban negara yang harus dijalankan secara sistematis, terukur, dan berkeadilan. Perubahan nyata hanya mungkin terjadi jika komitmen politik diterjemahkan ke dalam alokasi anggaran yang proporsional, kapasitas pelaksana yang memadai, dan mekanisme akuntabilitas yang kuat (Anwar et al., 2025).

KESIMPULAN

Telaah kepustakaan ini menunjukkan bahwa sistem pendidikan inklusif di Indonesia telah mengalami perkembangan yang signifikan, baik secara konseptual, historis, maupun kebijakan. Dari model integratif pada era 1960-an, pendidikan inklusif berkembang melalui Deklarasi Bandung 2004, diperkuat Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, hingga ditempatkan sebagai kebijakan utama dan

indikator pembangunan sumber daya manusia dalam RPJMN 2025–2029. Secara kuantitatif, jumlah sekolah penyelenggara inklusi dan peserta didik berkebutuhan khusus yang terlayani terus meningkat.

Namun, capaian kuantitatif tersebut belum sepenuhnya diimbangi pemerataan kualitas. Keterbatasan GPK, rendahnya partisipasi ABK pada pendidikan formal, kesenjangan antarwilayah, serta lemahnya koordinasi dan evaluasi berbasis data masih menjadi hambatan utama. Oleh karena itu, transformasi kapasitas guru, pemenuhan infrastruktur aksesibel, reformasi kurikulum adaptif, penguatan koordinasi lintas lembaga, dan pembangunan sistem pemantauan berbasis data menjadi prasyarat mendesak agar pendidikan inklusif di Indonesia berkembang menjadi sistem yang terbuka, berkeadilan, sekaligus bermutu bagi semua peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Anwar, C., Komariyah, L., Aznem, A., Hasbar, H., Payung, L. T., & Kesuma, A. H. (2025). Evaluasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia: Pendekatan CIPP dan perspektif keadilan sosial. *Journal of Education Research*, 6(3), 739–750. <https://doi.org/10.37985/jer.v6i3.2576>
- Hafiz, A. (2017). Sejarah dan perkembangan pendidikan inklusif di Indonesia. *Jurnal As-Salam*, 1(3), 9–15.
- Juntak, J. N. S., Rynaldi, A., Sukmawati, E., Arafah, M., & Sukomardojo, T. (2023). Mewujudkan pendidikan untuk semua: Studi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. *Ministrate: Jurnal Birokrasi dan Pemerintahan Daerah*, 5(2), 205–214. <https://doi.org/10.15575/jbpd.v5i2.26904>
- Kementerian Koordinator Bidang Pembangunan Manusia dan Kebudayaan. (2023, Oktober). *Kini sudah 44 ribu sekolah inklusi di tahun 2023*. ANTARA News. <https://www.antarane.ws.com/berita/3758190/kemenko-pmk-kini-sudah-44-ribu-sekolah-inklusi-di-tahun-2023>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024, April). *40.164 sekolah di Indonesia punya siswa disabilitas*. Kompas.com. <https://www.kompas.com/edu/read/2024/04/02/160427971/kemendikbud-40164-sekolah-di-indonesia-punya-siswa-disabilitas>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). Data satuan pendidikan dan peserta didik berkebutuhan khusus. Kemendikbudristek.
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). Data peserta didik penyandang disabilitas berdasarkan jenjang. Kemendikdasmen. <https://data.kemendikdasmen.go.id>
- Leksmiani, N. D., dkk. (2024). Implementasi kebijakan pendidikan inklusif dan tantangannya di sekolah menengah atas. *EDUKATIF: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(6), 5789–5800.
- Mulyah, S., & Khoiri, Q. (2023). Kebijakan pemerintah terhadap pendidikan inklusif. *Journal on Education*, 5(3), 8270–8280. <https://jonedu.org/index.php/joe/article/view/1615>

- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. (2009). Kementerian Pendidikan Nasional.
- Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Permendikdasmen) Nomor 12 Tahun 2025 tentang Standar Isi. (2025). Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.
- Putri, D. P., & Pahrudin, A. (2016). Pendidikan inklusif sebagai manifestasi keadilan sosial dalam pendidikan. *Jurnal Pendidikan Luar Biasa*, 12(2), 78–90.
- Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2025–2029. (2025). Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional/Bappenas Republik Indonesia.
- Sofiani, I. K., Fazli, M., & Syafiq, M. (2025). Mengurai problematika pendidikan inklusif: Perbandingan Indonesia dan Inggris dalam menghadapi tantangan disabilitas dan keadilan sosial. *Jurnal Analysis*, 3(2), 197–205. <https://ejournal.edutechjaya.com/index.php/analysis/article/view/1584>
- Sukomardojo, T. (2023). Mewujudkan pendidikan untuk semua: Studi implementasi pendidikan inklusif di Indonesia. *Jurnal Birokrasi & Pemerintahan Daerah*, 5(2), 205–214.
- Syarifah, F. (2023, Maret 16). *Jumlah anak berkebutuhan khusus terus bertambah tapi hanya 12 persen yang sekolah formal*. Liputan6.com. <https://www.liputan6.com/disabilitas/read/5233102>
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. (2003). Sekretariat Negara.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>