

Optimalisasi Intervensi pada Peran Guru dalam Pendidikan Inklusi: Sebuah Systematic Literature Review Berbasis Index for Inclusion

Alifa Fauziah Hardiani¹, Wiwin Hendriani¹

¹Universitas Airlangga, Surabaya, Indonesia

ABSTRACT

Purpose – This study aims to explore interventions implemented to optimize the role of teachers in inclusive education through a systematic literature review.

Method – This study adopts a Systematic Literature Review (SLR) guided by PRISMA and structured using the PICO framework. From an initial pool of 63 articles, 13 were selected through a multistage screening process. Data were analyzed using a narrative synthesis approach, based on the Index for Inclusion framework (Booth & Ainscow, 2002), encompassing the dimensions of culture, policy, and practice in inclusive education.

Findings – The review reveals that most interventions focused on teacher training—both theoretical and practical—to enhance pedagogical competence and responsiveness to student diversity. Several studies also emphasized the importance of inclusive values, attitudes, and stakeholder collaboration. The practice dimension appeared in 85% of articles, culture in 92%, and policy in 54%. These findings underscore the need for a systemic approach to inclusive education that integrates instructional strategies, supportive policies, and an inclusive school culture.

Research Implications – This study highlights the need for teacher development programs that integrate policy frameworks, technical training which includes psychosocial approaches, and inclusive school culture in a cohesive manner. It also underscores the importance of long-term evaluation and structural reforms to sustain inclusive practices, especially in developing countries.

 OPEN ACCESS

ARTICLE HISTORY

Received: 16-05-2025

Revised: 20-06-2025

Accepted: 23-06-2025

KEYWORDS

inclusive education,
teacher role,
intervention,
systematic literature
review, inclusion index

Corresponding Author:

Alifa Fauziah Hardiani

Universitas Airlangga, Surabaya, Indonesia

Email: alifa.fauziah.hardiani-2023@psikologi.unair.ac.id

Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah menjadi perhatian utama dalam wacana pendidikan global. Menurut Booth dan Ainscow (2002), pendidikan inklusif menekankan pentingnya sekolah mengakomodasi kebutuhan belajar yang beragam agar semua siswa memiliki akses setara terhadap pembelajaran, tanpa memandang latar belakang atau kemampuan. Keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada implementasinya di lapangan, yang menuntut perubahan sistemik di sekolah, terutama dalam hal sikap dan praktik guru. Peran guru menjadi elemen kunci dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif. Sikap, kompetensi, dan kesiapan mereka dalam menyesuaikan metode, materi, serta lingkungan pembelajaran menentukan sejauh mana prinsip inklusi dapat diwujudkan (Srivastava et. al., 2017; Themane & Thobejane, 2019; Khayati et. al., 2020). Namun, banyak guru masih menghadapi kesulitan dalam mengintegrasikan nilai-nilai inklusi ke dalam praktik sehari-hari. Hal ini sering disebabkan oleh kesenjangan antara pelatihan teoretis dan penerapan praktis. Model seperti pengajaran bersama (*co-teaching*) terbukti efektif di kelas inklusif, namun pelaksanaannya memerlukan dukungan administratif dan pengembangan profesional yang berkelanjutan (Pancsofar & Petroff, 2016; Paulsrud & Nilholm, 2020; Jurkowski et. al., 2023).

Di Indonesia, tantangan dalam menerapkan pendidikan inklusif mencakup rendahnya kesiapan guru dan keterbatasan jumlah guru pendamping khusus. Data menunjukkan hanya 4.695 guru pendamping tersedia untuk mendampingi lebih dari 135.000 siswa penyandang disabilitas di lebih dari 40.000 sekolah inklusi (Kompas.com, 2023). Hanya sekitar 14,8% sekolah memiliki guru pembimbing khusus (Suaramerdeka.com, 2024). Sementara sebagian besar guru belum memiliki pengalaman memadai dalam mengajar anak berkebutuhan khusus (Mujiati & Yoenanto, 2023). Pelatihan yang tersedia pun sering kali tidak cukup untuk memfasilitasi penyusunan program pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Berbagai upaya telah dilakukan untuk mengatasi tantangan ini, termasuk pelatihan guru inklusif oleh pemerintah, strategi pengajaran adaptif, serta penerapan model kolaboratif seperti *co-teaching*. Meskipun strategi-strategi tersebut menjanjikan, efektivitasnya tetap bergantung pada dukungan kelembagaan dan keberlanjutan intervensi (Pancsofar & Petroff, 2016; Jurkowski et. al., 2023; Suaramerdeka.com, 2024).

Meskipun berbagai studi telah membahas implementasi pendidikan inklusif di Indonesia, sebagian besar fokusnya masih pada aspek kebijakan dan administrasi, dengan keterbatasan dalam mengeksplorasi peran guru secara mendalam. Misalnya, Todapa (2024) menyoroti tantangan dalam implementasi kebijakan pendidikan inklusif dari perspektif administrasi negara, namun tidak secara khusus membahas intervensi yang ditujukan untuk meningkatkan kompetensi guru di kelas inklusif. Demikian pula, kajian oleh Basuki et. al., (2025) mengkaji kompetensi guru dalam pendidikan inklusif, namun masih terbatas pada pengaruhnya terhadap kinerja akademik siswa, tanpa

menelaah secara sistematis intervensi pelatihan atau dukungan yang diberikan kepada guru.

Penelitian lain seperti yang dilakukan Rahmi et. al., (2024) menyoroti bahwa guru sering kali kurang percaya diri dalam menerapkan strategi inklusif karena keterbatasan pengetahuan dan ukuran kelas yang besar, namun studi ini tidak secara khusus membahas program pelatihan atau intervensi yang telah diterapkan untuk mengatasi masalah tersebut. Demikian pula, Kristiana dan Hendriani (2024) dalam tinjauan sistematis mereka menemukan bahwa efikasi guru dalam pendidikan inklusif di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia, masih kurang diteliti, terutama dalam hal pengukuran dan pengembangan profesional. Selain itu, studi oleh Malida (2020) menunjukkan bahwa pendekatan pendidikan inklusif berbasis kearifan lokal masih jarang dieksplorasi, padahal konteks budaya Indonesia yang beragam dapat mempengaruhi efektivitas implementasi pendidikan inklusif. Oleh karena itu, terdapat kebutuhan mendesak untuk melakukan tinjauan literatur sistematis yang secara khusus mengeksplorasi intervensi yang telah diterapkan untuk mengoptimalkan peran guru dalam pengaturan pendidikan inklusif di Indonesia.

Tinjauan Literatur Sistematis ini bertujuan untuk mengeksplorasi intervensi-intervensi yang telah diterapkan untuk mengoptimalkan peran guru dalam konteks pendidikan inklusif. Kerangka kerja yang digunakan adalah *Index for Inclusion* yang dikembangkan oleh Booth dan Ainscow (2002), yang membagi elemen inklusif ke dalam tiga dimensi utama: budaya inklusif, kebijakan inklusif, dan praktik inklusif. Indeks ini memberikan pendekatan komprehensif dalam mengevaluasi sikap, kebijakan, dan strategi pengajaran guru dalam menghadapi hambatan pendidikan inklusif. Dalam konteks Indonesia, kerangka ini relevan karena dapat membantu menganalisis bagaimana peningkatan kompetensi dan dukungan terhadap guru dapat mengatasi kendala seperti keterbatasan sumber daya manusia (SDM) dan pelatihan yang belum optimal. Dengan menggunakan *Index for Inclusion* sebagai panduan, tinjauan ini diharapkan memberikan kontribusi nyata dalam merancang intervensi yang lebih tepat sasaran untuk memperkuat kapasitas guru dalam mewujudkan sistem pendidikan yang benar-benar inklusif.

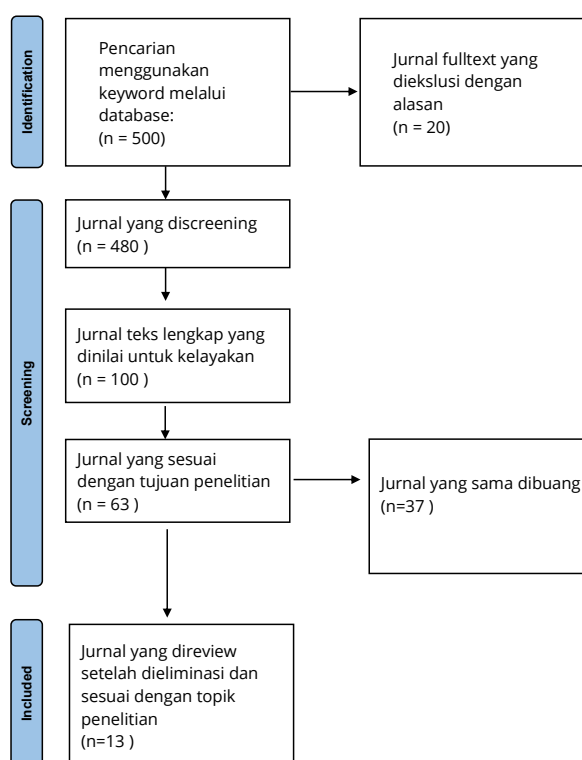
Metode

Metode yang digunakan dalam kajian ini adalah *Systematic Literature Review* (SLR) yang mengikuti panduan PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et. al., 2021). Pendekatan ini dipilih untuk menjamin transparansi, konsistensi, dan kualitas dalam proses identifikasi, seleksi, dan analisis artikel yang relevan. Strategi pencarian dilakukan pada beberapa basis data akademik yang kredibel, yaitu Scopus, *Web of Science*, dan Google Scholar. Rentang waktu pencarian literatur dibatasi pada tahun 2017 hingga 2024, dengan menggunakan kata

kunci seperti “intervensi guru”, “pendidikan inklusi”, dan “pengembangan profesi guru”. Kata kunci dikombinasikan menggunakan operator *Boolean (AND/OR)* dan disesuaikan pada masing-masing database untuk mengoptimalkan hasil pencarian. Kriteria inklusi ditentukan berdasarkan prinsip PICO sebagai berikut:

1. *Population (P)*: Guru yang terlibat dalam pengaturan pendidikan inklusif
2. *Intervention (I)*: Berbagai bentuk intervensi seperti pelatihan profesional, pengajaran kolaboratif (*co-teaching*), atau pelatihan berbasis mindfulness
3. *Comparison (C)*: Studi yang membandingkan hasil sebelum dan sesudah intervensi, atau antar jenis intervensi
4. *Outcome (O)*: Hasil yang diukur mencakup peningkatan praktik guru, efektivitas inklusi siswa, serta dampak intervensi terhadap perilaku guru dan lingkungan kelas inklusif

Kriteria inklusi juga meliputi studi yang dipublikasikan dalam jurnal peer-reviewed, menggunakan metodologi empiris, dan secara eksplisit mengevaluasi peran guru dalam intervensi pendidikan inklusif. Sementara itu, kriteria eksklusi mencakup studi yang hanya berfokus pada hasil peserta didik tanpa menyertakan keterlibatan guru sebagai objek utama. Proses seleksi awal menghasilkan 63 artikel yang relevan. Setelah proses penyaringan berdasarkan judul, abstrak, dan teks lengkap serta penerapan kriteria inklusi/eksklusi, tersisa 13 artikel yang dinilai paling sesuai untuk dianalisis lebih lanjut. Visualisasi proses seleksi disajikan dalam diagram alur PRISMA.



Gambar 1. Diagram Prisma

Untuk memastikan konsistensi dan menghindari bias antar-peneliti dalam proses penyaringan dan seleksi, digunakan aplikasi berbasis AI yaitu Rayyan.ai (Ouzzani et. al., 2016). *Platform* ini memfasilitasi kolaborasi peneliti secara simultan dan membantu mengidentifikasi studi yang memenuhi kriteria secara lebih efisien, dengan fitur prediksi inklusi otomatis dan penandaan konflik antar reviewer. Data dari studi-studi terpilih dianalisis menggunakan metode sintesis naratif. Pendekatan ini memungkinkan identifikasi dan pengelompokan tema utama yang berkaitan dengan peran guru, bentuk intervensi, serta implikasi terhadap praktik pendidikan inklusif. Dalam menilai kualitas studi yang dipilih, digunakan *checklist* dari *Joanna Briggs Institute* (JBI) yang sesuai untuk berbagai desain penelitian. *Checklist* ini memastikan studi yang dianalisis memiliki validitas, reliabilitas, dan relevansi yang memadai. Penilaian mencakup aspek seperti kejelasan tujuan, desain penelitian, representativitas sampel, serta validitas dan reliabilitas hasil. Studi yang tidak memenuhi standar JBI dikeluarkan dari analisis. Penggunaan *appraisal* JBI mendukung sintesis naratif dengan menjamin bahwa hanya studi bermutu yang dijadikan dasar kesimpulan tentang intervensi guru dalam pendidikan inklusif.

Hasil

Hasil pencarian literatur menemukan 63 artikel, yang kemudian dikurasi menjadi 13 artikel yang relevan dengan topik penelitian ini, yaitu literatur yang memberikan intervensi kepada guru dan/atau calon guru dalam konteks pendidikan inklusi. Artikel-artikel yang terpilih dipilih berdasarkan kesesuaian dengan kriteria pendidikan inklusi menurut kerangka kerja *Index for Inclusion* dari Booth dan Ainscow (2002), yang mencakup tiga dimensi utama: kebijakan, budaya, dan praktik.

1. Pelatihan dan Penguatan Kompetensi Guru dalam Pendidikan Inklusi

Hasil pencarian literatur menunjukkan bahwa sebagian besar intervensi dalam konteks pendidikan inklusi berfokus pada pelatihan dan penguatan kompetensi guru maupun calon guru. Sebanyak 13 artikel yang terpilih dari 63 artikel awal menggarisbawahi pentingnya peningkatan kapasitas pendidik melalui berbagai pendekatan pelatihan formal dan nonformal. Sebagai contoh, penelitian Ní Bhroin dan King (2020) di Republik Irlandia menekankan pada pengembangan profesional guru melalui pelatihan dalam menyusun *Individual Educational Plan* (IEP), yang menjadi elemen kunci dalam memenuhi kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus secara individual.

Penelitian lain oleh Misquitta dan Joshi (2024) mengembangkan program *Professional Development Program* (PDP) yang memberikan pelatihan komprehensif kepada guru dalam mengadopsi pendekatan pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman. Pelatihan ini tidak hanya berisi pengetahuan teoretis, tetapi juga menyediakan pengalaman praktis yang dapat langsung diterapkan di kelas. Sementara

itu, Hassanein et. al., (2021) mengembangkan pelatihan berbasis praktikum selama 18 jam kepada calon guru untuk memungkinkan mereka berinteraksi langsung dengan siswa penyandang disabilitas, sehingga menumbuhkan pemahaman yang lebih konkret mengenai kebutuhan mereka.

Beberapa penelitian juga menunjukkan bahwa pelatihan dapat dilakukan dalam konteks pendidikan jasmani, seperti yang ditunjukkan oleh Baber (2018), yang memodifikasi program pelatihan di *Abilities Centre* untuk memperkenalkan isu-isu disabilitas dalam pembelajaran olahraga. Alfrey dan Jeanes (2023) mengeksplorasi dampak dari program *Initial Teacher Education* (ITE) terhadap kesiapan calon guru menghadapi keragaman siswa di ruang kelas. Di sisi lain, program *Teacher Empowerment for Disability Inclusion* (TEDI) yang dikembangkan oleh Kelly et. al., (2024) secara khusus bertujuan memperkuat kapasitas guru dalam menjalankan pendidikan inklusif melalui pemberdayaan yang berkelanjutan. Berbagai pelatihan ini menggambarkan bahwa penguatan kompetensi guru tidak hanya mencakup pemahaman konseptual, tetapi juga strategi pedagogis dan keterampilan praktis yang dibutuhkan untuk menciptakan lingkungan belajar yang ramah terhadap keragaman peserta didik.

2. Penguatan Nilai, Sikap, dan Budaya Inklusif dalam Lingkungan Sekolah

Selain pelatihan teknis, sejumlah studi menyoroti pentingnya penguatan aspek internal dalam diri guru maupun warga sekolah lainnya, yaitu nilai, sikap, dan budaya yang mendukung inklusivitas. Pendidikan inklusi tidak hanya soal keterampilan, tetapi juga mencerminkan cara berpikir dan bersikap terhadap keberagaman. Dalam penelitian Arias Pastor et. al., (2023), penguatan nilai-nilai inklusi dari dalam diri guru menjadi fokus utama, yang diyakini dapat membentuk fondasi sikap inklusif yang berkelanjutan. Hal ini sejalan dengan studi Rahmawati et. al., (2020), yang merancang pelatihan berbasis *mindfulness teaching* sebagai strategi untuk menumbuhkan kesadaran emosional dan empati guru saat berinteraksi dengan siswa berkebutuhan khusus.

Dimensi budaya inklusi juga terlihat dalam konteks pendidikan di Afrika melalui penelitian Mutanga (2024), yang mengangkat filosofi *Ubuntu* sebagai dasar kurikulum inklusi. Pendekatan ini menekankan nilai-nilai kemanusiaan, solidaritas, dan penghargaan terhadap martabat setiap individu sebagai dasar dalam menciptakan suasana pembelajaran yang inklusif. *Ubuntu* bukan sekadar filosofi lokal, tetapi berfungsi sebagai kekuatan transformasional dalam membentuk hubungan yang saling menghargai antara guru dan siswa. Ketiga contoh di atas menunjukkan bahwa pembangunan budaya inklusif membutuhkan pendekatan yang lebih dari sekadar instruksional. Dibutuhkan proses reflektif, penguatan nilai, dan pembiasaan terhadap sikap terbuka dalam menerima keberagaman sebagai kekayaan bersama.

3. Kolaborasi dan Dukungan Sistemik bagi Implementasi Pendidikan Inklusi

Subbahasan terakhir mencakup pentingnya kolaborasi dan dukungan sistemik dalam implementasi pendidikan inklusi. Penelitian yang dianalisis memperlihatkan bahwa praktik inklusif tidak dapat berdiri sendiri di tangan guru saja, melainkan membutuhkan keterlibatan berbagai pihak—baik kepala sekolah, sesama guru, orang tua, hingga pembuat kebijakan. Penelitian oleh Da Fonte dan Barton-Arwood (2017) menunjukkan bahwa kolaborasi antara guru pendidikan umum dan guru pendidikan khusus merupakan kunci dalam meningkatkan efektivitas pengajaran inklusif. Hal ini diperkuat oleh temuan Rodriguez Herrero et. al., (2023) yang meneliti strategi *co-teaching* antara guru umum dan guru disabilitas untuk memperkaya pendekatan pengajaran. Bentuk kerja sama ini bukan hanya memperluas perspektif pengajaran, tetapi juga memperkuat kohesi tim pengajar dalam memenuhi kebutuhan semua siswa.

Dari sisi kepemimpinan, penelitian Bao (2024) menekankan peran strategis kepala sekolah dalam memberdayakan guru agar mampu menerapkan nilai-nilai inklusi di sekolah. Kepala sekolah yang memiliki visi inklusif mampu membangun ekosistem yang mendukung kolaborasi dan inovasi. Sementara itu, Carew et. al., (2019) melalui program *Leonard Cheshire Disability* di Kenya, memperluas fokus intervensi ke arah penguatan kapasitas para pemangku kepentingan lain di lingkungan sekolah, tidak hanya guru. Ní Bhroin dan King (2020) juga memberikan contoh model keterlibatan yang lebih luas dengan melibatkan orang tua dan siswa dalam penyusunan IEP, yang menunjukkan bahwa pendidikan inklusif membutuhkan partisipasi aktif dari seluruh komunitas sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa sistem pendidikan yang inklusif mensyaratkan keterlibatan kolektif, komitmen bersama, serta dukungan kebijakan dan struktur organisasi yang berpihak pada keberagaman. Ringkasan hasil temuan artikel dapat dilihat pada Tabel 1 di bawah ini.

Tabel 1. Hasil Temuan Artikel

Peneliti	Subyek	Intervensi	Hasil Intervensi
Ní Bhroin & King (2020)	Mahasiswa, Guru dan Orang Tua	Optimalisasi peran guru melalui pengembangan profesional terkait Individual <i>Educational Plan</i> (IEP) terhadap pemahaman dan praktik guru di Republik Irlandia (RoI)	Guru umumnya melaporkan pengalaman positif dengan praktik IEP kolaboratif, terutama selama fase perencanaan. Orang tua, guru kelas, dan guru pendidikan khusus bekerja sama untuk menetapkan tujuan pembelajaran individu bagi siswa dengan kebutuhan khusus.
Da Fonte & Barton-Arwood (2017)	Guru	Kolaborasi guru pendidikan umum dan pendidikan khusus	Beberapa strategi untuk meningkatkan kolaborasi antar guru pendidikan khusus dan umum:

Arias-Pastor et. al. (2023)	Mahasiswa	Intervensi melalui aspek internal dari guru untuk meningkatkan pendidikan inklusif	komunikasi yang jelas dan konsisten, manajemen waktu, manajemen konflik. Guru perlu memiliki beberapa aspek berikut dalam menerapkan pendidikan inklusi diantaranya yaitu sikap positif terhadap inklusi, efikasi diri, kesiapan diri, memiliki pengalaman di pendidikan inklusi.
Bao (2024)	Guru	Intervensi guru melalui kepemimpinan kepala sekolah	Penelitian ini mengonfirmasi bahwa kepemimpinan inklusif kepala sekolah secara signifikan mendorong inovasi guru.
Rahmawati et. al. (2020)	Guru	Pelatihan mindfulness teaching	Guru yang mengikuti pelatihan mindfulness melaporkan peningkatan signifikan dalam kesejahteraan subjektif mereka, terutama pada afek positif dan penurunan afek negatif.
Rodríguez Herrero et. al. (2023)	Guru	Strategi <i>co-teaching</i> dengan guru disabilitas dalam pengajaran	Guru memperoleh wawasan yang lebih dalam tentang praktik inklusif dan melaporkan pertumbuhan pribadi dan profesional.
Mutanga (2024)	Guru	Pelatihan guru melalui Penerapan kurikulum menggunakan filosofi Unhu atau Ubuntu	Filosofi <i>Unhu/Ubuntu</i> , yang menekankan komunitas, kepedulian, dan penghormatan bagi semua, diakui sebagai kerangka kerja etis yang potensial untuk pendidikan inklusif.
Misquitta & Joshi (2024)	Guru	<i>Professional Development Program</i> (PDP)	Peserta merasakan peningkatan kemampuan dalam melayani siswa berkebutuhan khusus
Hassanein et. al. (2021)	Calon guru	Intervensi melalui kelas inklusi (18 jam kelas praktikum dengan murid disabilitas)	pelatihan lapangan secara efektif mengubah sikap baik guru prajabatan pendidikan dasar maupun menengah terhadap pendidikan inklusif..
Carew et. al. (2019)	Guru	<i>Leonard Cheshire Disability</i> (program edukasi pendidikan inklusi di Kenya)	Guru melaporkan bahwa setelah mengikuti pelatihan, mereka merasa lebih mampu untuk mengajar siswa

Barber (2018)	Mahasiswa pendidikan guru	Intervensi pada calon guru pendidikan jasmani melalui modifikasi program di Abilities Centre mengenai pemahaman disabilitas	dengan berbagai jenis disabilitas secara efektif. Setelah pelatihan, peserta mulai melihat kemampuan dan disabilitas melalui lensa yang lebih inklusif, memahami bahwa setiap tubuh dapat mengembangkan keterampilan gerak dasar dan literasi fisik.
Alfrey & Jeanes (2023)	Guru	<i>Program Initial Teacher Education</i> (ITE) terhadap calon guru	Calon guru merasa aman untuk bereksperimen dengan pendekatan pengajaran tanpa takut gagal, mendorong eksplorasi dan pembelajaran yang lebih mendalam.
Kelly et. al. (2024)	Guru dan Fasilitator	Pemberdayaan guru melalui <i>Teacher empowerment for Disability Inclusion-TEDI</i>	Guru mengalami perubahan dalam cara pandang terhadap siswa disabilitas, yang mengarah pada pemahaman yang lebih empatik terhadap kebutuhan siswa.

Selanjutnya, penelitian ini mengidentifikasi dimensi-dimensi yang dikembangkan dalam upaya optimalisasi peran guru di sekolah inklusi dengan mengacu pada kerangka kerja *Index for Inclusion* dari Booth dan Ainscow (2002). Berdasarkan hasil penemuan artikel dapat diringkas bahwa pembahasan mengenai dimensi praktik inklusif sebanyak 85%, yaitu membahas pelatihan seperti *co-teaching* dan simulasi kasus; sebanyak 54% membahas kebijakan inklusif, yaitu penggunaan kerangka seperti *Index for Inclusion*; dan sebanyak 92% membahas budaya inklusif, yaitu menekankan pentingnya empati dan sikap positif guru. Identifikasi ini dijelaskan dalam Tabel 2 dan dilakukan berdasarkan pada aspek yang menjadi fokus utama intervensi dalam masing-masing artikel.

Aspek pertama adalah *inclusive culture*, yang dapat dikenali dalam artikel-artikel yang menekankan pada pembangunan nilai-nilai inklusif dalam keseluruhan komunitas sekolah. Ciri dari aspek ini meliputi upaya membangun rasa kepemilikan bersama terhadap sekolah, menciptakan lingkungan yang menerima keberagaman, serta memperkuat kolaborasi dan kepercayaan antar pihak yang terlibat—guru, siswa, orang tua, dan staf sekolah. Nilai-nilai ini sangat penting untuk menciptakan struktur budaya yang mendukung praktik inklusi secara berkelanjutan (Florian & Black-Hawkins, 2011). Aspek kedua adalah *inclusive practices*, yang merujuk pada strategi-strategi pengajaran yang dirancang untuk memastikan semua siswa dapat terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran. Artikel yang menekankan aspek ini biasanya menyoroti metode

pembelajaran yang fleksibel, pendekatan diferensiasi, serta penggunaan alat bantu dan teknologi yang mendukung keterlibatan siswa berkebutuhan khusus (Forlin, 2010; Sharma & Loreman, 2014).

Aspek ketiga adalah *inclusive policies*, yang terlihat dari artikel-artikel yang berfokus pada penyusunan kebijakan sekolah yang secara eksplisit mendukung pendidikan inklusif. Hal ini dapat berupa kebijakan pengelolaan kelas, perencanaan pembelajaran individual, atau regulasi sekolah yang memastikan bahwa semua siswa, tanpa terkecuali, mendapatkan akses dan dukungan yang adil dalam belajar. Kebijakan ini menjadi landasan struktural yang memastikan pelaksanaan budaya dan praktik inklusi berjalan secara konsisten (Ainscow & Sandill, 2010). Setiap artikel dalam kajian ini diidentifikasi memiliki paling sedikit satu dari ketiga aspek *Index for Inclusion*, meskipun tidak sedikit pula yang mencakup lebih dari satu aspek sekaligus, mengingat banyaknya konteks dan cakupan intervensi yang dilakukan dalam masing-masing penelitian. Berikut ringkasan identifikasi *Index for Inclusion* di Tabel 2.

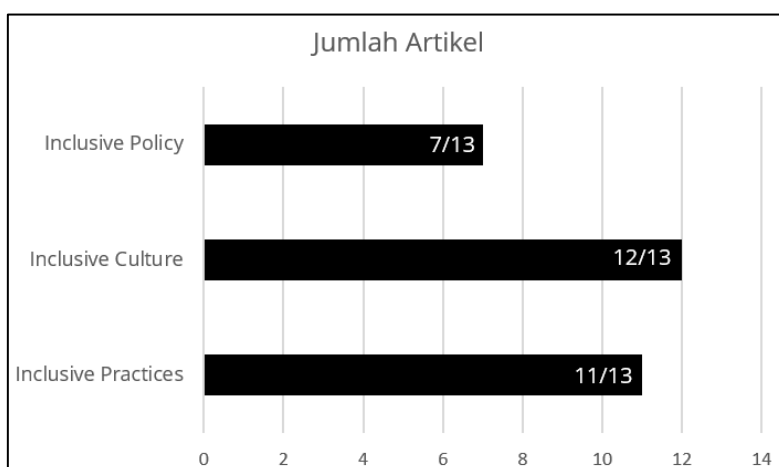
Tabel 2. Identifikasi *Index for Inclusion*

Judul Penelitian	Peneliti	Tahun	Index for Inclusion		
			Inclusive Practice	Inclusive Policy	Inclusive Culture
Teacher Education for Inclusive Education: A Framework for Developing Collaboration for The Inclusion of Students with Support Plans	Ní Bhroin & King	2020	v		
Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies	Da Fonte & Barton-Arwood	2017	v	v	v
Perceptions and Preparedness of Secondary Teacher Trainees to Foster Inclusive Schools for All	Arias-Pastor et. al.	2023	v		V
A Dual Mediation Model of The Association between Principal Inclusive Leadership and Teacher Innovative Behavior	Bao	2024	v	v	v
Pelatihan Mindfulness Teaching untuk	Rahmawati et. al.	2020	v		v

Meningkatkan
Kesejahteraan Subjektif
Guru Sekolah Inklusi

Inclusive Co-Teaching with Teachers with Intellectual Disabilities in Teacher Education	Rodríguez Herrero et. al.	2023	v		v
Perceptions and Experiences of Teachers in Zimbabwe on Inclusive Education and Teacher Training: The Value of Unhu/Ubuntu Philosophy	Mutanga	2024		v	v
Professional Development for Inclusive Education: Insights from India	Misquitta & Joshi	2024	v	v	v
The Impact of Teacher Preparation on Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusive Education in Qatar	Hassanein et. al	2021			v
The Impact of An Inclusive Education Intervention on Teacher Preparedness to Educate Children with Disabilities within the Lakes Region of Kenya	Carew et. al.	2019	v		v
Inclusive and Accessible Physical Education: Rethinking Ability and Disability In Pre-Service Teacher Education	Barber	2018	v	v	v
Challenging Ableism and The 'Disability as Problem' Discourse: How Initial Teacher Education Can Support The Inclusion of Students with A Disability In Physical Education	Alfrey & Jeanes	2023	v	v	v
'We Need to Go Back to Our Schools, and We Need to Make that Change We	Kelly et. al.	2024	v	v	V

Berdasarkan Tabel 2, dapat diidentifikasi bahwa sebagian besar artikel yang dikaji mengandung lebih dari satu dimensi dalam kerangka *Index for Inclusion*. Untuk mempermudah pemahaman terhadap distribusi dimensi tersebut, Gambar 2 berikut ini menyajikan visualisasi jumlah artikel yang memuat dimensi *inclusive practices*, *inclusive culture*, dan *inclusive policy*. Grafik ini menunjukkan kecenderungan penekanan dimensi tertentu dalam studi-studi intervensi guru di konteks pendidikan inklusi.



Gambar 2. Jumlah artikel yang membahas masing-masing dimensi dalam kerangka *Index for Inclusion*

Visualisasi pada Gambar 2 mengindikasikan bahwa dimensi *inclusive culture* merupakan fokus paling dominan dalam literatur yang direview, dengan 12 dari 13 artikel menekankan pentingnya nilai-nilai empati, kolaborasi, dan penerimaan terhadap keberagaman di lingkungan sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa upaya optimalisasi peran guru dalam pendidikan inklusi *cenderung* dimulai dari pendekatan kultural yang membentuk sikap dan iklim pembelajaran yang inklusif.

Sementara itu, dengan 11 artikel yang membahas *inclusive practices*, menandakan perhatian yang kuat terhadap pendekatan pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Namun, hanya 7 artikel yang secara eksplisit mengangkat dimensi *inclusive policy*, yang menunjukkan bahwa kebijakan struktural sekolah sebagai pendukung implementasi inklusi masih belum menjadi fokus utama intervensi terkhusus dalam 13 studi yang terhimpun.

Pembahasan

1. Dimensi Praktik, Kebijakan, dan Budaya dalam Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan sistemik yang bertujuan untuk memberikan akses pendidikan berkualitas kepada semua peserta didik tanpa

diskriminasi. Salah satu kerangka kerja yang paling banyak dirujuk dalam konteks ini adalah *Index for Inclusion* yang dikembangkan oleh Booth dan Ainscow (2002). Kerangka ini membagi pendidikan inklusif ke dalam tiga dimensi utama: budaya, kebijakan, dan praktik. Ketiga dimensi ini tidak dapat dipisahkan satu sama lain, dan harus diterapkan secara terpadu agar dapat menciptakan sekolah yang menjunjung keberagaman, bukan sekadar menoleransinya. Studi ini menelaah 13 artikel ilmiah terkait penerapan pendidikan inklusif dan menemukan bahwa seluruh artikel yang dikaji memuat satu atau lebih dimensi dari *Index for Inclusion*. Sebelas artikel berfokus pada dimensi praktik, tujuh artikel mengangkat dimensi kebijakan, dan dua belas artikel menyoroti aspek budaya. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian besar penelitian menempatkan praktik sebagai elemen kunci dalam implementasi pendidikan inklusif.

Dimensi praktik mencerminkan berbagai strategi pembelajaran dan intervensi yang bertujuan untuk meningkatkan keterlibatan dan partisipasi aktif semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan pendidikan khusus. Artikel-artikel seperti yang ditulis oleh Ni Bhorn dan King (2020), Da Fonte dan Borton Arwood (2017), Arias-Pastor et. al., (2023), Bao (2024), serta Rahmawati et. al., (2020), menggambarkan bagaimana pendekatan *differentiated instruction*, kolaborasi guru, penggunaan teknologi, serta strategi pembelajaran responsif dapat meningkatkan efektivitas pengajaran inklusif. Booth dan Ainscow (2002) menekankan bahwa dimensi praktik berfokus pada bagaimana proses belajar mengajar dapat disesuaikan agar setiap siswa memiliki kesempatan yang adil untuk berkembang sesuai potensinya.

Selain praktik, kebijakan juga menjadi fondasi penting dalam pendidikan inklusif. Tujuh artikel yang dikaji, seperti dari Bao (2024), Da Fonte dan Arwood (2023), Matunga (2024), serta Misquitta dan Joshi (2024), menyoroti pentingnya kerangka kebijakan yang jelas dan eksplisit dalam mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif di tingkat sekolah maupun sistem. Kebijakan inklusif tidak hanya tercermin dalam dokumen resmi seperti visi dan misi sekolah, tetapi juga dalam prosedur operasional, kebijakan penerimaan siswa, hingga mekanisme dukungan terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Kebijakan yang responsif berfungsi untuk menghapus hambatan sistemik, serta menciptakan lingkungan belajar yang lebih terbuka dan adil bagi semua peserta didik (Booth & Ainscow, 2002).

Sementara itu, dimensi budaya menempati posisi strategis dalam membentuk nilai-nilai dan norma-norma sosial di lingkungan sekolah. Dua belas artikel menyoroti pentingnya membangun budaya yang menghargai keberagaman dan mendorong keterlibatan seluruh komunitas sekolah. Studi seperti yang dilakukan oleh Hassanein et. al., (2024), Rodriguez Herrero et. al., (2023), serta Alfrey dan Jeanes (2023), menjelaskan bahwa inklusi hanya dapat berjalan secara optimal apabila ada komitmen kolektif dari semua pihak—guru, orang tua, siswa, dan staf sekolah—untuk membangun iklim sekolah yang inklusif. Kolaborasi antara guru pendidikan umum dan pendidikan khusus,

dukungan dari keluarga, serta keterlibatan komunitas menjadi elemen penting dalam menciptakan budaya sekolah yang ramah dan terbuka.

Walaupun memberikan wawasan yang berharga, studi-studi yang dianalisis dalam penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, sebagian besar artikel berfokus pada konteks negara maju seperti Amerika Serikat, Inggris, dan Australia, yang memiliki infrastruktur dan sistem pendidikan yang relatif lebih siap mendukung pendidikan inklusif. Hal ini menimbulkan keterbatasan dalam menerapkan hasil temuan ke dalam konteks negara berkembang, seperti Indonesia, yang menghadapi tantangan tersendiri baik dari segi sumber daya manusia, finansial, maupun kebijakan. Kedua, keberagaman pendekatan metodologi antar artikel menyulitkan generalisasi hasil. Terdapat studi yang bersifat deskriptif, sementara yang lain berbasis uji coba atau studi longitudinal, sehingga sulit untuk mengukur efektivitas secara langsung antar pendekatan. Ketiga, sebagian besar artikel tidak menyoroti aspek keberlanjutan atau tindak lanjut dari implementasi intervensi setelah penelitian selesai.

Secara teoritis, temuan studi ini memperkuat pandangan bahwa ketiga dimensi dalam *Index for Inclusion* bersifat saling melengkapi. Budaya sekolah yang terbuka terhadap keberagaman akan memperkuat pelaksanaan kebijakan inklusif, dan kebijakan yang baik akan menjadi panduan dalam pelaksanaan praktik pengajaran yang adil dan adaptif. Hal ini sejalan dengan temuan Sharma dan Deppeler (2018) yang menekankan pentingnya pendekatan sistemik dalam pendidikan inklusif. Secara praktis, hasil studi ini menunjukkan bahwa pelatihan guru merupakan elemen penting dalam mendukung implementasi pendidikan inklusif. Guru harus memahami prinsip-prinsip dasar inklusi, tidak hanya sebagai strategi pembelajaran, tetapi juga sebagai nilai yang dijunjung dalam budaya sekolah. Kebijakan pendidikan pun perlu lebih operasional dan kontekstual agar dapat diimplementasikan secara nyata di tingkat satuan pendidikan. Kolaborasi antara guru umum dan guru pendidikan khusus, serta keterlibatan aktif orang tua dan komunitas, juga perlu difasilitasi dan diperkuat.

Penerapan pendidikan inklusif di lapangan tidak terlepas dari tantangan struktural maupun kultural. Di negara berkembang seperti Indonesia, masih banyak sekolah yang belum memiliki kapasitas dan sumber daya untuk mendukung siswa dengan kebutuhan khusus. Selain itu, banyak guru yang masih memiliki pemahaman terbatas tentang pendidikan inklusif, atau bahkan menunjukkan resistensi karena beban kerja yang tinggi dan kurangnya dukungan pelatihan. Tantangan lainnya adalah sistem kurikulum yang belum cukup fleksibel untuk mengakomodasi keragaman peserta didik. Temuan ini sejalan dengan ulasan dari Florian dan Black-Hawkins (2011), yang menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif memerlukan perubahan paradigma pada semua level dari kebijakan nasional hingga praktik kelas.

Simpulan

Tinjauan literatur ini mengungkap bahwa dari tiga dimensi *Index for Inclusion*, budaya inklusif (92%) dan praktik inklusif (85%) merupakan fokus dominan dalam intervensi peningkatan peran guru, sementara kebijakan inklusif masih kurang mendapat perhatian (54%). Temuan utama dari tinjauan literatur ini menegaskan bahwa nilai dan strategi pembelajaran adaptif lebih diutamakan dalam praktik, sedangkan aspek struktural kelembagaan belum cukup terintegrasi. Lebih lanjut tinjauan literatur ini juga menyoroti pentingnya pelatihan guru yang tidak hanya teknis, tetapi juga membangun empati, kolaborasi, dan kesadaran keberagaman, sebagai fondasi budaya inklusif. Ketimpangan fokus pada kebijakan mencerminkan perlunya dukungan sistemik yang berkelanjutan agar praktik inklusif tidak bersifat temporer. Implikasi praktisnya adalah bahwa program pengembangan guru harus mengintegrasikan kerangka kebijakan, pelatihan teknis dengan pendekatan psikososial, dan budaya sekolah secara terpadu, bukan secara terpisah. Sementara itu, studi ke depan perlu memperluas fokus ke konteks negara berkembang seperti Indonesia, serta mengkaji daya tahan intervensi jangka panjang dan hambatan dari sistem institusi lembaga pendidikan terhadap penerapan pendidikan inklusif.

Referensi

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alfrey, L., & Jeanes, R. (2023). Challenging Ableism and the 'Disability as Problem' Discourse: How Initial Teacher Education Can Support the Inclusion of Students with a Disability in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 28(3), 286–299. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019698>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and Preparedness of Secondary Teacher Trainees to Foster Inclusive Schools for All. *Frontiers in Education*, 8, Article 1242623. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>
- Bao, Y. (2024). A Dual Mediation Model of the Association Between Principal Inclusive Leadership and Teacher Innovative Behavior. *Scientific Reports*, 14(1), Article 63332. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63332-0>
- Barber, W. (2018). Inclusive and Accessible Physical Education: Rethinking Ability and Disability in Pre-Service Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Basuki, Y., 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.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The Impact of an Inclusive Education Intervention on Teacher Preparedness to Educate Children with Disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- 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. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The Impact of Teacher Preparation on Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>
- Jurkowski, M., Petroff, T., & Pancsofar, N. (2023). Co-Teaching as a Resource for Inclusive Classes: Teachers' Perspectives on Conditions for Successful Collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 322–337.
- Kelly, J., McKenzie, J., Watermeyer, B., Vergunst, R., Karisa, A., & Samuels, C. (2024). 'We Need to Go Back to Our Schools, and We Need to Make that Change We Wish to See': Empowering Teachers for Disability Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 633–649. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2141696>
- Khayati, N. A., Muna, F., Oktaviani, E. D., & Hidayatullah, A. F. (2020). Peran Guru dalam Pendidikan Inklusif untuk Mencapai Program Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDG's). *Jurnal Komunikasi Pendidikan*, 4(1), 55–61.
- Kompas.com. (2023, November 12). Defisit Guru Pendamping Khusus Hambat Pendidikan Inklusi. *Kompas.com*. <https://www.kompas.id/baca/humaniora/2023/11/12/defisit-guru-khusus-menghambat-pendidikan-inklusi> (Diakses pada 1 Mei 2025)
- Kristiana, I. F., & Hendriani, W. (2024). Teaching Efficacy in Inclusive Education (IE) in Indonesia and Other Asia, Developing Countries: A Systematic Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 123–130. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.7150>
- Malida, S. (2020). Inclusive Education Based on Local Wisdom in Facing the Society 5.0 Era: Literature and systematic review in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, 29(2), 131–143. <https://doi.org/10.17509/jpis.v29i2.2950>
- Misquitta, R., & Joshi, R. (2024). Professional Development for Inclusive Education: Insights from India. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1822–1837. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036831>

- Mujiati, K. A., & Yoenanto, N. H. (2023). Kesiapan Guru dalam Pelaksanaan Pendidikan Inklusi. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(2), 1108–1116. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i2.4918>
- Mutanga, O. (2024). Perceptions and Experiences of Teachers in Zimbabwe on Inclusive Education and Teacher Training: The Value of Unhu/Ubuntu Philosophy. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2032–2051. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2048102>
- Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher Education for Inclusive Education: A Framework for Developing Collaboration for the Inclusion of Students with Support Plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Opoku, M., Mprah, W. K., & Agbenyo, F. (2022). The Impact of Teacher Attributes on Intentions to Practice Inclusive Education in Secondary Schools in Ghana. *Journal of Inclusive Education*, 15(3), 215–228.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—A Web and Mobile App for Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), Article 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' Experiences with Co-Teaching as a Model for Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 31(3), 123–136.
- Rahmawati, U. N., Nashori, F., & Rachmahana, R. S. (2020). Pelatihan Mindfulness Teaching untuk Meningkatkan Kesejahteraan Subjektif Guru Sekolah Inklusi. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(1), 49–60. <https://doi.org/10.15575/psy.v7i1.8241>
- Rahmi, I., Desvianti, E., Mufitasari, D., & Ariyanti, T. D. (2024). Evaluation of Inclusive Education in Indonesia: Elementary School Teachers' Perspective. *Jurnal RAP (Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang)*, 15(1). <https://doi.org/10.24036/rapun.v15i1.129981>
- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J., Gallego Ortega, J. L., & Navarro Rincón, A. (2024). Comparative Study About Inclusive Education Among Working and Trainee Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 768–788. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1958262>
- Rodríguez Herrero, P., García Sempere, P. J., & García, A. C. (2023). Inclusive Co-Teaching with Teachers with Intellectual Disabilities in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>
- Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Teacher Educator Perspectives on Systemic Barriers to

- Inclusive Education. An International Comparative Study, *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693389>
- Srivastava, M., Ghosh, C., & Menezes, S. (2017). Preparing for the Inclusive Classroom: Changing Teachers' Attitudes and Knowledge. *Indian Journal of Educational Research*, 12(1), 1–16.
- Suaramerdeka.com. (2024, April 3). Sekolah Inklusi di Indonesia Baru 14,8 Persen yang Memiliki Guru Pembimbing Khusus. *Suara Merdeka*. <https://jakarta.suaramerdeka.com/pendidikan/13412344129/sekolah-inklusi-di-indonesia-baru-148-persen-yang-memiliki-guru-pembimbing-khusus> (Diakses pada 1 Mei 2025)
- Themane, M. J., & Thobejane, H. R. (2019). Teachers as Change Agents in Making Teaching Inclusive in Some Selected Rural Schools of Limpopo Province, South Africa: Implications for teacher education. *Journal of African Education Studies*, 5(2), 112–1.
- Todapa, D. T. (2024). Systematic Literature Review: Implementation of Inclusive Education Policies in Indonesia: A State Administration Perspective. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia (JPPI)*, 10(3), 73–83. <https://jurnal.iicet.org/index.php/jppi/article/view/4343>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a Web and Mobile app for Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>