

Evaluasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di Indonesia: Pendekatan CIPP dan Perspektif Keadilan Sosial

Chairul Anwar^{1✉}, Laili Komariyah², Ahmad Aznem³, Hasbar⁴, Lidyawati Tandi Payung⁵, Agus Heri Kesuma⁶

(1,2,3,4,5,6) Manajemen Pendidikan, Universitas Mulawarman, Indonesia

✉ Corresponding author
[chairul.anwar@uinsi.ac.id]

Abstrak

Pendidikan inklusif telah diadopsi sebagai strategi nasional di Indonesia untuk menjamin akses pendidikan yang merata bagi semua anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, data empiris menunjukkan bahwa implementasinya di tingkat satuan pendidikan masih menghadapi tantangan struktural dan kultural yang kompleks. Studi ini bertujuan untuk mengevaluasi efektivitas pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia melalui pendekatan kajian pustaka, dengan menganalisis dokumen kebijakan, studi-studi empiris sebelumnya, dan menggunakan model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) serta lensa keadilan sosial. Hasil analisis menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan inklusif telah selaras secara normatif dengan tujuan global seperti *Sustainable Development Goals* (SDGs), namun implementasinya masih menghadapi hambatan serius pada aspek input dan proses. Di antaranya adalah keterbatasan pelatihan guru, infrastruktur yang belum memadai, lemahnya koordinasi lintas lembaga, serta minimnya mekanisme pemantauan dan evaluasi berbasis data. Selain itu, orientasi kebijakan yang cenderung administratif belum sepenuhnya merefleksikan prinsip keadilan sosial dalam praktik. Temuan ini berkontribusi pada diskursus global mengenai efektivitas kebijakan pendidikan inklusif di negara-negara berkembang, dengan merekomendasikan perlunya pendekatan kebijakan berbasis evaluasi kontekstual, peningkatan kapasitas aktor pendidikan, penguatan sinergi antar pemangku kepentingan, serta perumusan kebijakan yang lebih responsif terhadap kebutuhan lokal.

Kata Kunci: Pendidikan inklusif, kebijakan publik, ABK, implementasi, evaluasi kebijakan

Abstract

Inclusive education has been adopted as a national strategy in Indonesia to ensure equitable access to education for all children, including children with special needs (ABK). However, empirical data show that its implementation at the education unit level still faces complex structural and cultural challenges. This study aims to evaluate the effectiveness of the implementation of inclusive education policies in Indonesia through a literature review approach, by analyzing policy documents, previous empirical studies, and using the CIPP (*Context, Input, Process, Product*) evaluation model and social justice lenses. The results of the analysis show that inclusive education policies have been normatively aligned with global goals such as *the Sustainable Development Goals* (SDGs), but their implementation still faces serious obstacles in input and process aspects. Among them are limited teacher training, inadequate infrastructure, weak cross-agency coordination, and lack of data-based monitoring and evaluation mechanisms. In addition, policy orientations that tend to be administrative have not fully reflected the principles of social justice in practice. These findings contribute to the global discourse on the effectiveness of inclusive education policies in developing countries, by recommending the need for policy approaches based on contextual evaluation, capacity building of education actors, strengthening synergies between stakeholders, and policy formulation that is more responsive to local needs.

Keywords: inclusive education, public policy, ABK, implementation, policy evaluation

PENDAHULUAN

Kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia lahir dari kebutuhan mendesak untuk mengatasi ketimpangan akses dan mutu pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Selama bertahun-tahun, sistem pendidikan nasional lebih berorientasi pada pendekatan homogen, di mana peserta didik dianggap memiliki kebutuhan dan kemampuan yang seragam. Akibatnya, anak-anak dengan kebutuhan khusus sering kali terpinggirkan dari sistem pendidikan formal atau ditempatkan di sekolah luar biasa (SLB) yang bersifat segregatif.

Padahal, pendekatan segregatif tidak sepenuhnya sejalan dengan prinsip keadilan sosial dan hak asasi manusia. Secara global, berbagai konvensi internasional seperti Deklarasi Salamanca (UNESCO, 1994), Konvensi Hak-Hak Anak (MacPherson, 1989), dan Konvensi Hak Penyandang Disabilitas (Nations, 2007) telah mendorong negara-negara untuk mengembangkan sistem pendidikan yang inklusif, di mana semua anak belajar bersama tanpa diskriminasi. Indonesia merespons hal ini melalui kebijakan nasional yang tertuang dalam Permendiknas No. 70 Tahun 2009, yang menjadi tonggak awal formalisasi pendidikan inklusif (Supena et al., 2018).

Permendiknas tersebut mengatur bahwa sekolah umum dapat dan seharusnya menerima peserta didik berkebutuhan khusus, dengan dukungan sarana, prasarana, serta tenaga pendidik yang memiliki kompetensi pedagogik khusus. Namun, regulasi tersebut belum cukup kuat secara implementatif, karena tidak didukung oleh standar layanan minimal, sistem insentif bagi sekolah, atau kerangka evaluasi berbasis data yang sistematis.

Dalam perkembangan lima tahun terakhir, muncul berbagai regulasi lanjutan seperti PP No. 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas (Indonesia, 2020), serta kebijakan berbasis proyek seperti Sekolah Penggerak dan Kurikulum Merdeka. Namun, tantangan implementasi tetap signifikan. Hanya sebagian kecil sekolah yang benar-benar menerapkan prinsip inklusivitas secara menyeluruh, baik dari segi penerimaan siswa, kurikulum diferensiatif, pelatihan guru, maupun ketersediaan fasilitas aksesibilitas.

Data dari Kementerian Pendidikan menunjukkan bahwa pada tahun 2023, hanya sekitar 30% sekolah negeri yang memenuhi indikator sekolah ramah disabilitas, yang mengindikasikan masih rendahnya implementasi pendidikan inklusif di Indonesia (Firdausyi, 2024). Kesenjangan ini diperparah oleh ketimpangan wilayah, di mana sebagian besar sekolah inklusif masih terkonsentrasi di kota besar sementara daerah terpencil belum terjangkau secara optimal (Jauhari, 2017). Selain itu, rendahnya literasi kebijakan di kalangan pendidik dan kurangnya pelatihan terkait pendidikan inklusif menjadi hambatan signifikan dalam mewujudkan pendidikan yang benar-benar inklusif (Putri et al., 2025). Faktor lain yang tidak kalah penting adalah stigma sosial yang masih kuat terhadap penyandang disabilitas, yang berdampak negatif pada akses dan kualitas pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus (Zaskia et al., 2024). Kondisi ini menuntut perhatian serius dari berbagai pihak untuk memperkuat kebijakan, meningkatkan pemahaman, serta menghapus stigma agar pendidikan inklusif dapat berjalan secara optimal di seluruh wilayah Indonesia.

Dengan demikian, kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia perlu dipahami sebagai proses dinamis yang tidak hanya menuntut regulasi formal, tetapi juga perubahan paradigma di semua tingkat sistem pendidikan. Tantangan saat ini menuntut pendekatan yang lebih kolaboratif, berbasis data, dan berorientasi pada pemenuhan hak-hak anak sebagai warga negara. Tanpa dukungan kebijakan yang lebih kuat, komprehensif, dan berkelanjutan, visi pendidikan untuk semua (*education for all*) tidak akan terwujud secara utuh di Indonesia.

Kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia bertujuan untuk menjamin hak setiap warga negara, khususnya peserta didik berkebutuhan khusus (ABK) (Abd.Kadir, 2015; Husna et al., 2019), dalam memperoleh layanan pendidikan yang setara, berkualitas, dan bebas diskriminasi (Husna et al., 2019). Tujuan utamanya adalah menciptakan sistem pendidikan nasional yang mampu menampung keragaman peserta didik, baik dari sisi kemampuan, latar belakang sosial, maupun kondisi fisik dan mental, melalui pendekatan yang adil, manusiawi, dan berorientasi pada kebutuhan individu.

Secara rinci, tujuan kebijakan pendidikan inklusif meliputi: 1) Menjamin akses pendidikan bagi semua anak, termasuk ABK, di semua jenjang pendidikan tanpa diskriminasi. 2) Meningkatkan kualitas layanan pendidikan melalui penyediaan fasilitas, kurikulum, dan tenaga kependidikan yang adaptif terhadap kebutuhan peserta didik. 3) Mendorong perubahan paradigma pendidikan dari segregatif menjadi inklusif, dengan menekankan prinsip kesetaraan dan penghargaan terhadap keragaman. 4)

Mengembangkan kompetensi pendidik dan tenaga kependidikan dalam mengelola pembelajaran inklusif yang responsif terhadap perbedaan kemampuan dan latar belakang peserta didik. 5) Memperkuat partisipasi masyarakat dan keluarga dalam mendukung pembelajaran anak berkebutuhan khusus di lingkungan sekolah reguler (UNESCO, 2009).

Sasaran dari kebijakan pendidikan inklusif ini antara lain (Abd.Kadir, 2015): 1) Peserta didik berkebutuhan khusus (ABK), agar dapat belajar di lingkungan yang mendukung perkembangan optimal mereka bersama teman sebaya. 2) Satuan pendidikan umum (sekolah reguler), agar mampu menerima dan melayani ABK dengan pendekatan inklusif melalui pembenahan sistem pembelajaran, manajemen, dan infrastruktur. 3) Pendidik dan tenaga kependidikan, agar memiliki pengetahuan, sikap, dan keterampilan untuk mengelola pembelajaran inklusif secara profesional. 4) Pemerintah daerah dan pusat, sebagai penanggung jawab penyediaan anggaran, regulasi teknis, serta pengawasan dan evaluasi kebijakan. 5) Masyarakat dan lembaga swadaya masyarakat, sebagai mitra pendukung dalam menciptakan lingkungan sosial yang inklusif dan ramah anak.

Dengan tujuan dan sasaran ini, kebijakan pendidikan inklusif diharapkan dapat mewujudkan pendidikan yang adil dan merata, sekaligus memperkuat kohesi sosial dan penghormatan terhadap hak asasi manusia di bidang pendidikan.

Dalam proses perumusan dan implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, terdapat sejumlah aktor utama yang memainkan peran strategis (Indonesia, 2020; Juntak et al., 2023), yaitu: 1) Pemerintah Pusat (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi) Sebagai pemegang otoritas utama dalam kebijakan pendidikan nasional, Kemendikbudristek memiliki peran kunci dalam menetapkan arah, pedoman, dan regulasi pendidikan inklusif, termasuk penyusunan Permendikbud dan pengalokasian anggaran serta pelatihan tenaga pendidik. 2) Pemerintah Daerah (Dinas Pendidikan Provinsi dan Kabupaten/Kota) Pemerintah daerah bertanggung jawab dalam pelaksanaan kebijakan inklusif di wilayah masing-masing. Mereka memiliki kewenangan untuk menetapkan sekolah inklusif, merekrut guru pendidikan khusus, serta menyusun program pendampingan bagi siswa berkebutuhan khusus. 3) Sekolah dan Satuan Pendidikan. Pihak sekolah memegang peran penting dalam implementasi kebijakan, seperti penyesuaian kurikulum, penyediaan sarana prasarana, dan pendekatan pedagogi yang inklusif. Kepala sekolah dan guru menjadi garda terdepan dalam menjamin keberhasilan inklusi. 4) Guru dan Tenaga Kependidikan. Guru reguler dan guru pendamping khusus (GPK) merupakan ujung tombak dalam proses pembelajaran yang inklusif. Mereka membutuhkan pelatihan dan pendampingan yang berkelanjutan agar dapat melayani keberagaman kebutuhan peserta didik. 5) Keluarga dan Orang Tua Peserta Didik. Keterlibatan orang tua sangat penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan inklusif. Keluarga tidak hanya menjadi pendukung moral, tetapi juga sumber informasi utama mengenai kebutuhan khusus anak. 6) Organisasi Masyarakat Sipil dan LSM. Banyak organisasi masyarakat sipil yang berfokus pada advokasi hak-hak penyandang disabilitas, memberikan pelatihan bagi guru, serta melakukan pemantauan dan evaluasi kebijakan. Mereka sering menjadi jembatan antara komunitas disabilitas dan pemerintah. 7) Akademisi dan Peneliti. Kalangan akademisi memberikan kontribusi dalam bentuk penelitian, kajian kebijakan, dan pengembangan kurikulum serta pendekatan pedagogi yang inklusif. Rekomendasi ilmiah dari perguruan tinggi berperan dalam perumusan kebijakan berbasis bukti. 8) Donor dan Lembaga Internasional. UNICEF, UNESCO, dan lembaga donor lainnya turut mendukung kebijakan pendidikan inklusif melalui pendanaan, asistensi teknis, dan program kerja sama internasional yang memperkuat kapasitas nasional.

Interaksi dan kolaborasi antar aktor ini sangat menentukan keberhasilan implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia. Keterpaduan antar pemangku kepentingan merupakan prasyarat utama tercapainya sistem pendidikan yang ramah dan adil bagi semua. Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang menekankan hak setiap anak untuk mendapatkan layanan pendidikan yang setara, termasuk bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Konsep ini selaras dengan semangat keadilan sosial dan pemenuhan hak asasi manusia sebagaimana tercermin dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional serta Permendiknas No. 70 Tahun 2009. Dalam konteks ini, pendidikan inklusif tidak hanya menjadi kebijakan teknis, tetapi strategi nasional untuk mewujudkan sistem pendidikan yang demokratis dan berkeadilan. Implementasi pendidikan inklusif bertujuan untuk menghilangkan hambatan dalam proses belajar mengajar serta menciptakan lingkungan sekolah yang ramah bagi semua peserta didik, tanpa diskriminasi (Llorent et al., 2024).

Model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) digunakan untuk menilai kebijakan pendidikan secara menyeluruh. Pada aspek konteks, model ini mengevaluasi relevansi dan urgensi kebijakan terhadap kebutuhan lapangan. Input mengevaluasi kesiapan sumber daya, seperti guru, fasilitas, dan regulasi. Aspek proses menyoroti pelaksanaan program secara teknis dan operasional, sedangkan produk mengkaji hasil atau dampak dari kebijakan tersebut. Evaluasi CIPP sangat relevan dalam menilai pendidikan inklusif karena mampu mengidentifikasi kesenjangan antara perencanaan dan implementasi, serta memberikan informasi untuk perbaikan berkelanjutan (Stufflebeam & Zhang, 2017). Dalam konteks pendidikan inklusif, model ini membantu melihat sejauh mana kebijakan menjawab kebutuhan ABK di sekolah reguler.

Dalam kajian kebijakan pendidikan, penting untuk memahami bahwa kebijakan tidak hanya produk administratif, tetapi hasil dari proses politik dan negosiasi antara aktor-aktor berkepentingan. Teori politik kebijakan menekankan bahwa kebijakan seringkali diwarnai oleh kekuasaan, agenda politik, dan relasi antar-lembaga (Sumar, 2018). Dalam konteks pendidikan inklusif, advokasi keadilan sosial menuntut agar implementasi kebijakan tidak hanya bersifat simbolik, melainkan benar-benar mampu memberdayakan ABK dan komunitas penyandang disabilitas. Pendekatan transformasional dalam pendidikan inklusif diperlukan untuk menciptakan perubahan struktural, bukan sekadar adaptasi administratif. Oleh karena itu, pelibatan masyarakat, guru, dan organisasi difabel menjadi penting dalam membangun sinergi kebijakan yang partisipatif dan berbasis kebutuhan lokal (Unwin, 2020).

Isu implementasi kebijakan pendidikan inklusif telah banyak dikaji, terutama terkait hambatan sistemik dalam pelaksanaannya. Penelitian di berbagai negara berkembang menunjukkan bahwa kendala terbesar terletak pada kurangnya kesiapan guru, keterbatasan infrastruktur sekolah, serta kesenjangan antara desain kebijakan dan pelaksanaan di lapangan (Bahiyah & Wibowo, 2019). Sekolah sering tidak memiliki sumber daya dan pelatihan yang cukup untuk menyelenggarakan pembelajaran yang benar-benar inklusif, meskipun kebijakan sudah mendukung.

Di sisi lain, evaluasi kebijakan pendidikan inklusif juga telah diformulasikan dengan pendekatan model yang sistematis. Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh (Stufflebeam & Zhang, 2017) digunakan secara luas untuk menilai kebijakan dari aspek kebutuhan, sumber daya, proses pelaksanaan, hingga hasilnya. Evaluasi berbasis model ini menawarkan kerangka yang lebih menyeluruh dibandingkan evaluasi sektoral biasa (Llorent et al., 2024), karena mampu memotret dinamika kompleks dalam implementasi pendidikan inklusif di berbagai konteks.

Selain itu, pendekatan teoretik dan advokatif memperkuat dasar konseptual pendidikan inklusif. Perspektif keadilan sosial menekankan bahwa pendidikan inklusif bukan sekadar persoalan akses, tetapi juga representasi dan pengakuan terhadap keberagaman (Fraser, 2009). (Kingdon, 2010), melalui kerangka *Multiple Streams*, menjelaskan bagaimana kebijakan lahir dari pertemuan antara masalah, solusi teknis, dan kondisi politik. Dalam konteks pendidikan inklusif, dorongan dari komunitas penyandang disabilitas dan dukungan politik menjadi elemen penting dalam pembentukan kebijakan. Sementara itu, teori jaringan kebijakan menyoroti pentingnya kolaborasi lintas sektor dan aktor dalam memastikan kebijakan tidak hanya dibuat, tetapi juga dijalankan secara efektif (Kingdon, 2010).

Dengan memadukan temuan dari tiga kelompok literatur tersebut, yaitu implementasi kebijakan, model evaluasi, dan teori kebijakan, penelitian ini berupaya mengisi celah dalam studi terdahulu dengan pendekatan evaluatif berbasis teori dan data empiris. Hal ini diharapkan dapat memberikan kontribusi yang lebih holistik dalam menilai dan mengembangkan kebijakan pendidikan inklusif yang responsif terhadap kebutuhan di Indonesia.

Meskipun berbagai studi sebelumnya telah membahas tantangan implementasi pendidikan inklusif di Indonesia, masih sedikit yang secara eksplisit mengintegrasikan pendekatan evaluatif berbasis model CIPP dengan perspektif keadilan sosial dalam satu kerangka analisis yang sistematis. Literatur yang ada cenderung memisahkan antara aspek teknis evaluasi dan dimensi normatif keadilan, sehingga luput menangkap kompleksitas kebijakan secara utuh. Beberapa studi di Asia Tenggara, seperti di Filipina (Cerenas, 2016) dan di Thailand (Sukbunpant et al., 2013; Vorapanya & Dunlap, 2014) pentingnya pelatihan guru dan dukungan komunitas lokal dalam keberhasilan pendidikan inklusif. Namun, pendekatan evaluatif yang terstruktur, terutama yang menggunakan kerangka CIPP dengan penekanan pada kesetaraan sosial, masih jarang diterapkan secara konsisten

di wilayah ini. Oleh karena itu, penelitian ini tidak hanya bertujuan mengisi kekosongan literatur nasional, tetapi juga menawarkan kontribusi konseptual terhadap perdebatan akademik global mengenai cara mengevaluasi kebijakan inklusif secara komprehensif dan kontekstual di negara berkembang.

METODE PENELITIAN

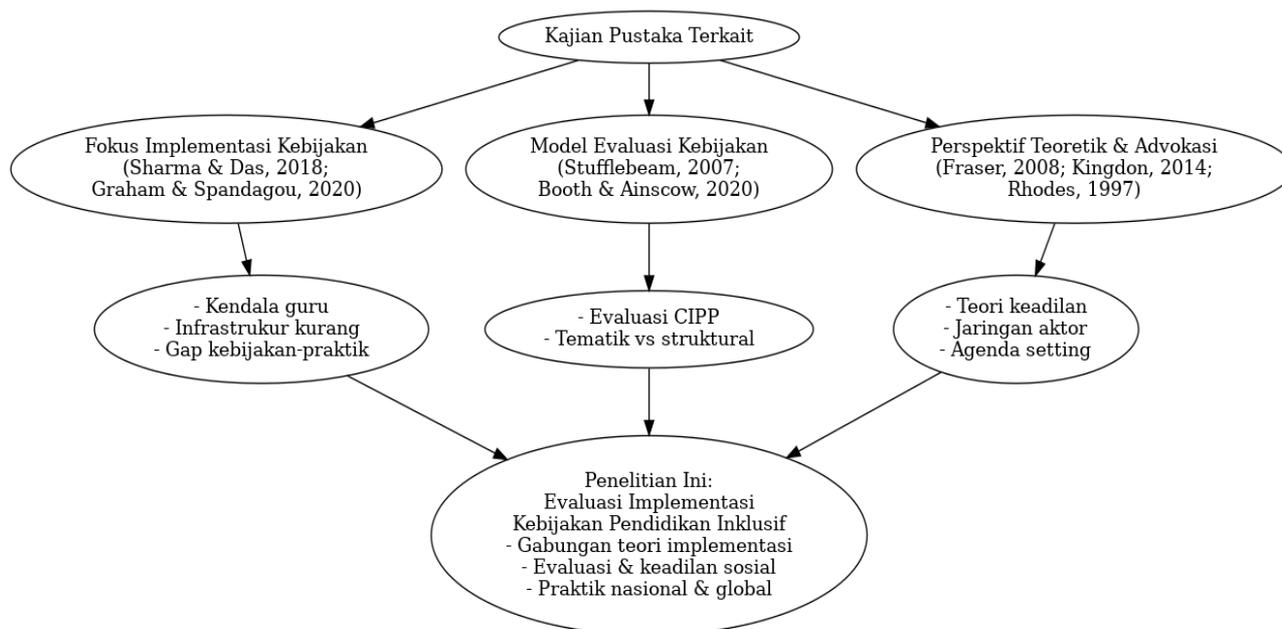
Penelitian ini menggunakan desain kualitatif dengan pendekatan telaah pustaka sistematis (*systematic literature review*) untuk mengevaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia. Telaah ini bertujuan menelaah secara kritis kebijakan nasional terkait pendidikan inklusif, khususnya Permendiknas No. 70 Tahun 2009, serta praktik implementasinya berdasarkan bukti empiris dari berbagai penelitian terdahulu yang relevan.

Metode yang digunakan melibatkan proses pengumpulan, seleksi, dan sintesis artikel ilmiah dari jurnal-jurnal bereputasi internasional (*Scopus dan Web of Science*) dalam kurun waktu lima tahun terakhir. Kriteria inklusi meliputi artikel yang membahas kebijakan pendidikan inklusif, implementasi di negara berkembang, tantangan sistemik, serta model evaluasi kebijakan. Pencarian literatur dilakukan melalui database *Scopus*, *Web of Science*, dan *ScienceDirect* dengan kata kunci seperti *inclusive education policy*, *policy implementation*, *special needs education*, dan *education equity*.

Subjek penelitian dalam kajian ini mencakup kebijakan pendidikan nasional Indonesia serta aktor-aktor terkait dalam pelaksanaannya (pemerintah pusat, sekolah, guru, dan masyarakat). Karena sifatnya berbasis pustaka, tidak ada responden individual, tetapi data diperoleh dari hasil studi sebelumnya yang telah terverifikasi secara ilmiah.

Alat analisis data yang digunakan adalah pendekatan tematik dan komparatif berdasarkan teori kebijakan publik seperti *Multiple Streams Framework* (Kingdon, 2010), *Policy Implementation Theory* (Mazmanian & Sabatier, 1983), serta model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang diperkenalkan oleh (Stufflebeam & Zhang, 2017). Analisis dilakukan untuk mengidentifikasi kesenjangan, keberhasilan, serta rekomendasi penguatan implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia.

Sumber data dalam penelitian ini adalah artikel ilmiah yang dipublikasikan dalam jurnal internasional terindeks *Scopus* dan *WoS*, serta laporan kebijakan pendidikan dari lembaga global seperti UNESCO, World Bank, dan UNICEF yang memenuhi standar akademik. Sebanyak 30 artikel ilmiah dipilih dan dianalisis secara tematik untuk memastikan kedalaman kajian dan akurasi penilaian kebijakan.



Gambar 1. Diagram Kajian Pustaka

Penelitian ini menjunjung transparansi dengan menyertakan daftar publikasi dan referensi ilmiah terverifikasi, sehingga setiap temuan dapat ditelusuri dan divalidasi secara terbuka.

Tabel 1. Daftar publikasi atau pendekatan transparansi

No	Penulis (Tahun)	Tujuan Penelitian	Metode	Hasil Utama	Relevansi dengan Kebijakan
1	Bahiyyah & Wibowo (2019)	Evaluasi kualitas layanan akademik	Kuantitatif (SERVQUAL)	Gap signifikan antara harapan dan kenyataan layanan	Aspek input dalam evaluasi CIPP
2	Cernas (2016)	Perspektif inklusif di Filipina	Kualitatif (wawancara)	Hambatan budaya dan pelatihan guru	Pembelajaran dari kebijakan inklusif luar negeri
3	Darma et al. (2015)	Pelaksanaan sekolah inklusi	Studi lapangan	Kurangnya tenaga ahli & sarana	Aspek konteks dan input
4	Das et al. (2012)	Peran guru dalam inklusi di India	Telaah pustaka	Perlu pelatihan kompetensi guru	Tinjauan internasional kebijakan pendidikan
5	Dharma et al. (2017)	Tinjauan PP No. 13/2020	Dokumen kebijakan	Akomodasi legal difabel	Sumber utama kebijakan
6	Firdausyi (2024)	Mutu pendidikan inklusif	Review teoretik	Masih rendah di sekolah umum	Relevan untuk evaluasi kebijakan output
7	Fraser (2009)	Keadilan sosial & pengakuan	Teori	Distribusi dan partisipasi sosial	Landasan normatif model evaluasi
8	Husna et al. (2019)	Hak pendidikan ABK secara hukum	Normatif-yuridis	Ketimpangan perlindungan hukum	Evaluasi dimensi keadilan & akses
9	Jauhari (2017)	Pendidikan inklusif sebagai solusi sosial	Kajian pustaka	Pengurangan stigma sosial	Dampak sosial kebijakan
10	Hai Nguyen Xuan et al., 2023	Mengembangkan model dukungan inklusi di sekolah Vietnam	Analisis internasional + studi implementasi awal di Vietnam	Rekomendasikan model 'support chamber' dengan peran sistematis & desain ruang khusus	Memberikan framework konkret untuk input & proses dalam evaluasi CIPP serta dasar kebijakan berbasis bukti
11	Juntak et al. (2023)	Implementasi inklusi di Indonesia	Studi implementasi	Gap antara kebijakan dan praktik	Aspek proses dalam model CIPP
12	Kingdon (2010)	Teori kebijakan agenda setting	Teori kebijakan	Policy window dan aktor kebijakan	Teori utama untuk analisis kebijakan
13	Lipsky (1980)	Street-level bureaucracy	Teori	Peran pelaksana di level bawah	Kerangka penting evaluasi implementasi
14	Llorent et al. (2024)	Kompetensi sosial siswa	Kuantitatif	Guru inklusif meningkatkan sosial-emosi	Relevansi pada outcome kebijakan
15	MacPherson (1989)	Konvensi hak anak	Tinjauan dokumen PBB	Fokus pada non-diskriminasi & inklusi	Dasar legal global
16	United Nations (2007)	CRPD	Dokumen internasional	Hak penuh penyandang disabilitas	Kerangka normatif global

No	Penulis (Tahun)	Tujuan Penelitian	Metode	Hasil Utama	Relevansi dengan Kebijakan
17	Putri et al. (2025)	Literasi inklusi pada PAUD	Survei deskriptif	Rendahnya literasi guru PAUD	Konteks input kebijakan
18	Sabatier & Mazmanian (1980)	Teori implementasi kebijakan	Framework analisis	Faktor-faktor penghambat kebijakan	Teori evaluatif
19	Stufflebeam & Zhang (2017)	Model CIPP	Evaluasi model	Penilaian komprehensif CIPP	Dasar utama evaluasi dalam artikel
20	Sukbunpant et al. (2013)	Persepsi guru pra-sekolah	Kualitatif	Sikap positif belum didukung pelatihan	Aspek input & proses kebijakan
21	Sumar & Widiastuti (2018)	Analisis kebijakan pendidikan	Teoretis-eksploratif	Kompleksitas kebijakan Indonesia	Konteks kebijakan pendidikan
22	Supena et al. (2018)	Pedoman pendidikan PAUD inklusif	Dokumen kebijakan	Masih butuh sosialisasi dan SDM	Sumber kebijakan nasional
23	UNESCO (1994)	Salamanca Statement	Dokumen deklaratif	Prinsip inklusivitas global	Basis normatif internasional
24	UNESCO (2009)	Guidelines on inclusion	Panduan kebijakan	Strategi implementasi inklusif	Pedoman pelaksanaan global
25	Unwin (2020)	Teori dan praktik inklusi abad 21	Buku akademik	Pentingnya pelatihan & partisipasi	Panduan strategi kebijakan
26	Vorapanya & Dunlap (2014)	Praktik inklusi di Thailand	Studi kasus	Implementasi terbatas oleh budaya	Studi perbandingan
27	Zaskia et al. (2024)	Stigma sosial pada anak	Telaah pustaka	Stigma menghambat integrasi	Aspek sosial kebijakan inklusi
28	Jelas & Mohd Ali (2012)	Kebijakan inklusi; kajian dokumen	Telaah pustaka	Adopsi kebijakan inklusi; kendala definisi & praktik	Evaluasi konteks-input kebijakan inklusif
29	Pham & Azar (2019)	Analisis kebijakan melalui model komparatif terhadap dokumen dan literatur.	Perbandingan Kebijakan Inklusi	Rekomendasi penguatan kebijakan dan pelatihan guru	Analisis komparatif dan rekomendasi kebijakan
30	Truong (2024)	Studi kasus kedua negara, mengidentifikasi mekanisme pengembangan dan insentif guru	Pengembangan guru; studi kasus	Sistem PD guru & insentif profesional, rekomendasi reformasi	Input dan proses implementasi kebijakan

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kendala Implementasi di Lapangan

Pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi berbagai kendala yang cukup serius. Banyak guru mengaku belum mendapatkan pelatihan yang memadai untuk menangani peserta didik dengan kebutuhan khusus, sehingga mereka merasa kurang percaya diri dan kesulitan dalam menerapkan strategi pembelajaran yang inklusif. Selain itu, fasilitas dan infrastruktur pendukung di sekolah-sekolah masih sangat terbatas. Ketersediaan alat bantu belajar yang sesuai, aksesibilitas fisik bagi siswa berkebutuhan khusus, serta dukungan tenaga ahli seperti psikolog, terapis, dan konselor pendidikan masih belum mencukupi. Kondisi ini diperparah dengan adanya kesenjangan yang signifikan antara kebijakan nasional yang telah dicanangkan dengan praktik nyata

di sekolah. Hal ini umumnya disebabkan oleh kurangnya sinkronisasi antara pemerintah pusat dan daerah, serta lemahnya sistem monitoring dan evaluasi implementasi kebijakan di tingkat satuan pendidikan.

Evaluasi Model CIPP

Evaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusif menggunakan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) memberikan gambaran yang komprehensif terhadap berbagai aspek pelaksanaan di lapangan. Pada aspek konteks, kebijakan pendidikan inklusif dinilai relevan dan selaras dengan arah pembangunan pendidikan nasional maupun global, terutama dalam mendukung tujuan *Sustainable Development Goals* (SDGs), khususnya pada poin pendidikan yang inklusif dan merata. Namun, pada aspek input, masih terdapat tantangan besar terkait keterbatasan sumber daya manusia yang terlatih serta minimnya infrastruktur yang mendukung pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Dari sisi proses, implementasi kebijakan cenderung bersifat sektoral dan tidak terintegrasi secara menyeluruh antar unit kerja di sekolah, yang menyebabkan inkonsistensi dalam pelaksanaannya. Sementara itu, pada aspek produk, telah terlihat beberapa dampak positif seperti meningkatnya kesadaran dan kepedulian guru terhadap pentingnya pendidikan inklusif. Namun demikian, capaian ini belum merata dan belum menunjukkan keberlanjutan yang kuat, terutama dalam konteks penguatan sistem dan pemerataan akses di seluruh satuan pendidikan.

Temuan Teoretik dan Advokasi

Dalam perspektif teoretik dan advokasi, penelitian ini menemukan bahwa konsep keadilan sosial belum sepenuhnya menjadi landasan dalam perencanaan dan implementasi kebijakan pendidikan inklusif. Sekolah-sekolah cenderung menerapkan pendekatan yang bersifat administratif dan formalistik, alih-alih mengembangkan pendekatan transformasional yang berorientasi pada perubahan struktural dan pemberdayaan semua pihak. Selain itu, jaringan aktor yang seharusnya menjadi kekuatan kolaboratif dalam pelaksanaan kebijakan belum terbentuk secara efektif. Kerja sama antara dinas pendidikan, organisasi penyandang disabilitas, dan elemen masyarakat masih terfragmentasi dan lemah, sehingga banyak inisiatif inklusi berjalan secara sporadis dan tanpa dukungan berkelanjutan. Dalam hal agenda setting, kebijakan masih sangat dipengaruhi oleh keputusan pusat, sementara kebutuhan dan kondisi lokal sering kali tidak terakomodasi secara memadai. Ketimpangan ini menunjukkan perlunya pendekatan yang lebih partisipatif dan desentralistik dalam merancang serta mengevaluasi kebijakan pendidikan inklusif.

Berdasarkan temuan penelitian, implementasi kebijakan pendidikan inklusif masih menghadapi hambatan yang cukup signifikan di tingkat praktik, yang secara langsung berkaitan dengan tujuan awal penelitian sebagaimana diuraikan dalam bagian pendahuluan, yaitu untuk mengevaluasi sejauh mana kebijakan pendidikan inklusif diimplementasikan secara efektif di lapangan. Penelitian ini menemukan bahwa keterbatasan kompetensi guru dalam menangani peserta didik berkebutuhan khusus, minimnya infrastruktur pendukung, serta ketimpangan antara formulasi kebijakan nasional dan praktik aktual di sekolah menjadi kendala utama dalam proses implementasi. Temuan ini secara ilmiah telah dianalisis melalui pendekatan model evaluasi CIPP dan perspektif teoretik keadilan sosial, yang memberikan karakterisasi valid mengenai kondisi aktual di lapangan. Evaluasi pada aspek konteks, input, proses, dan produk mengungkap bahwa meskipun kebijakan inklusi memiliki arah yang sejalan dengan SDGs, pelaksanaannya belum terintegrasi dan berkelanjutan karena lemahnya sumber daya dan struktur koordinasi. Selain itu, interpretasi melalui lensa teoretik menunjukkan bahwa kebijakan masih berorientasi administratif dan belum mengedepankan prinsip keadilan sosial. Hasil penelitian ini juga konsisten dengan berbagai studi sebelumnya, seperti yang dikemukakan oleh (Das et al., 2012) serta (Unwin, 2020), yang menyoroti adanya kesenjangan kebijakan-praktik dan tantangan infrastruktur di berbagai konteks negara. Namun, penelitian ini memberikan kontribusi tambahan dengan menggabungkan perspektif evaluatif dan advokatif secara sistematis, serta menyoroti pentingnya sinergi antar aktor kebijakan dan pertimbangan terhadap kebutuhan lokal dalam agenda setting kebijakan inklusif.

Kendala implementasi pendidikan inklusif di berbagai negara berkembang cenderung serupa, yakni kurangnya pelatihan guru, infrastruktur terbatas, dan resistensi institusi terhadap perubahan (Srivastava et al., 2015). Hal ini sejalan dengan temuan lokal dalam studi ini yang menunjukkan

lemahnya dukungan sumber daya dan kapasitas guru. Selain itu, USAID (2021) melalui *Multi-Country Study on Inclusive Education* (MCSIE) menggarisbawahi pentingnya sinergi aktor lintas sektor dan dukungan sistemik sebagai prasyarat keberhasilan kebijakan inklusif di negara seperti Malawi, Kamboja, dan Nepal.

Dalam konteks teori *street-level bureaucracy*, (Lipsky, 1980) menekankan bahwa pelaksana kebijakan di lapangan, seperti guru, sering kali mengadaptasi kebijakan sesuai dengan realitas dan keterbatasan yang mereka hadapi. Hal ini diperkuat oleh (Oliviera & Peixoto, 2021) yang menemukan bahwa guru-guru di Brasil menggunakan diskresi tinggi dalam menafsirkan kebijakan inklusi, menjadikan pelaksanaan kebijakan sangat kontekstual dan jauh dari desain ideal. Dengan demikian, pemahaman empiris atas teori ini dapat diperdalam dengan menyisipkan contoh nyata dari lapangan, seperti bagaimana guru menyesuaikan pembelajaran inklusif secara informal akibat minimnya dukungan struktural.

Lebih lanjut, untuk memperkaya dimensi analitis, pemanfaatan teori *Multiple Streams Framework* (MSF) dari (Kingdon, 2010) juga dapat ditingkatkan. Dalam studi meta-analisis oleh (Cairney, P., & Jones, 2016), MSF telah terbukti relevan dalam menjelaskan dinamika penetapan agenda kebijakan di sektor pendidikan, khususnya ketika terdapat pertemuan antara problem stream, policy stream, dan political stream. Studi-studi di negara berkembang menunjukkan bahwa peluang implementasi kebijakan inklusif meningkat saat krisis sosial atau tekanan publik mengemuka, dan saat aktor-aktor kunci berhasil meringkai isu secara strategis (Reardon, S. F., Baker, R., Kasman, M., Klasik, D., & Townsend, 2018).

Terakhir, pembahasan mengenai *policy network theory* dapat diperkuat dengan menyoroti pentingnya kolaborasi lintas aktor, sebagaimana dikemukakan oleh (Howlett, M., & Ramesh, 2003) bahwa efektivitas kebijakan sangat tergantung pada kuat atau lemahnya jaringan pelaksana kebijakan. Dalam konteks pendidikan inklusif, kelemahan koordinasi antara dinas pendidikan, sekolah, dan organisasi penyandang disabilitas mengindikasikan jaringan kebijakan yang belum berfungsi optimal (Johnston, 2025). Oleh karena itu, integrasi referensi dari jurnal terindeks Q1-Q2 yang berfokus pada evaluasi kebijakan inklusif, seperti *Educational Review* dan *International Journal of Inclusive Education*, sangat disarankan untuk meningkatkan validitas akademik serta memperkaya perspektif teoretik dan advokatif artikel ini.

Analisis Model Evaluasi CIPP

Model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh (Stufflebeam & Zhang, 2017) memberikan kerangka sistematis untuk menilai efektivitas program, termasuk dalam konteks implementasi kebijakan pendidikan inklusif. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa meskipun terdapat keselarasan konteks dan tujuan kebijakan inklusif dengan arah pembangunan nasional dan global, terutama dengan visi pendidikan berkualitas dan inklusif dalam *Sustainable Development Goals* (SDGs), namun aspek input dan proses masih menunjukkan kelemahan yang signifikan. Keterbatasan sumber daya manusia dan infrastruktur yang memadai mencerminkan kurangnya kesiapan sistem untuk mendukung perubahan kebijakan, yang sesuai dengan teori implementasi kebijakan dari (Sabatier & Mazmanian, 1980; Stufflebeam & Zhang, 2017), di mana efektivitas implementasi sangat ditentukan oleh ketersediaan sumber daya serta kejelasan struktur pelaksana.

Pada aspek proses, pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif tampak berjalan secara sektoral dan tidak terintegrasi, memperlihatkan adanya fragmentasi dalam manajemen kebijakan di tingkat lokal. Ini sejalan dengan pandangan (Lipsky, 1980) tentang *street-level bureaucracy*, yang menjelaskan bahwa kebijakan sering kali diubah atau dibentuk kembali oleh pelaksana di lapangan (guru, kepala sekolah) sesuai keterbatasan dan persepsi mereka, bukan berdasarkan desain ideal dari pembuat kebijakan. Akibatnya, kebijakan inklusi yang secara konseptual bersifat transformasional sering kali diimplementasikan secara administratif semata.

Dengan demikian, temuan ini menegaskan perlunya pendekatan yang lebih komprehensif dan kolaboratif dalam memperkuat input dan proses kebijakan, termasuk investasi dalam pelatihan guru, pembangunan infrastruktur, serta integrasi lintas sektor dalam pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif.

Analisis Perspektif Teoretik dan Advokasi

Perspektif teoretik dan advokasi dalam penelitian ini menunjukkan bahwa prinsip keadilan sosial belum sepenuhnya terintegrasi dalam praktik kebijakan pendidikan inklusif. Hal ini sejalan dengan teori *social justice* yang dikemukakan oleh (Fraser, 2009), yang menekankan pentingnya tiga dimensi keadilan: distribusi yang adil terhadap sumber daya, pengakuan terhadap perbedaan sosial, serta partisipasi setara dalam proses pengambilan keputusan. Dalam konteks ini, orientasi kebijakan yang lebih bersifat administratif daripada transformasional menjadi penghambat utama bagi terciptanya lingkungan belajar yang benar-benar inklusif, karena gagal mengakomodasi kebutuhan peserta didik yang beragam secara struktural maupun kultural.

Selain itu, lemahnya kerja sama lintas aktor dalam mendukung implementasi kebijakan inklusif menunjukkan belum berfungsinya jaringan aktor secara sinergis, sebagaimana dikritisi dalam pendekatan *policy network theory* (Johnston, 2025; Kingdon, 2010). Dalam kerangka ini, efektivitas kebijakan sangat ditentukan oleh sejauh mana aktor-aktor kunci, termasuk pemerintah, dinas pendidikan, organisasi penyandang disabilitas, serta masyarakat sipil, dapat berinteraksi dan membentuk koalisi advokasi yang inklusif dan responsif terhadap konteks lokal. Namun, temuan menunjukkan bahwa agenda setting masih didominasi oleh kebijakan pusat, yang kerap tidak mempertimbangkan kebutuhan dan karakteristik lokal secara menyeluruh. Ini memperkuat argumen bahwa desentralisasi dalam proses perumusan dan pelaksanaan kebijakan pendidikan inklusif sangat diperlukan untuk menjamin keberlanjutan dan relevansinya di tingkat akar rumput.

Dengan demikian, integrasi keadilan sosial dan pembentukan jaringan aktor yang kuat bukan hanya menjadi prasyarat normatif, tetapi juga strategis untuk memperkuat efektivitas dan keberlanjutan kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia.

SIMPULAN

Penelitian ini menegaskan masih adanya kesenjangan signifikan antara kebijakan pendidikan inklusif di tingkat nasional dengan praktik pelaksanaannya di sekolah. Gap ini tampak jelas pada lemahnya kompetensi guru, keterbatasan infrastruktur, serta tidak terintegrasinya dukungan lintas sektor. Hasil evaluasi menggunakan model CIPP mengungkap bahwa aspek konteks dan tujuan kebijakan sudah selaras dengan arah pembangunan nasional dan global (SDGs), namun aspek input dan proses masih belum mendukung terciptanya sistem pendidikan inklusif yang berkelanjutan.

Secara teoretik, riset ini memperkuat relevansi teori *street-level bureaucracy* (Lipsky), *multiple streams framework* (Kingdon), dan *policy network* sebagai alat analisis dalam memahami hambatan implementasi. Kebijakan sering kali ditafsirkan ulang oleh pelaksana di lapangan sesuai keterbatasan mereka, sementara proses formulasi kebijakan masih terpusat dan minim partisipasi dari aktor lokal.

Kontribusi utama penelitian ini adalah menawarkan pemetaan empiris dan refleksi teoritis terhadap implementasi kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia, sekaligus membandingkannya dengan dinamika serupa di negara berkembang lain. Penelitian ini merekomendasikan perlunya reformasi kebijakan dengan menekankan pelatihan intensif bagi guru, penguatan infrastruktur, desentralisasi kebijakan, serta pembentukan jejaring kolaboratif yang solid antara pemerintah, sekolah, masyarakat, dan organisasi disabilitas.

Dengan memperkuat fondasi partisipatif dan memperjelas distribusi peran antar aktor, pendidikan inklusif di Indonesia dapat bergerak dari sekadar komitmen administratif menuju transformasi sistemik yang berkeadilan. Penelitian lanjutan disarankan untuk mengeksplorasi model implementasi partisipatif dan dampaknya terhadap capaian pembelajaran siswa berkebutuhan khusus di berbagai konteks lokal.

UCAPAN TERIMA KASIH

Dengan penuh rasa hormat dan tulus, saya mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada Prof. Dr. Laili Komariyah.M.Si atas segala bimbingan, ilmu, dan arahan yang telah diberikan selama proses penyusunan penelitian ini. Keteladanan, dedikasi, dan komitmen beliau dalam membina mahasiswa menjadi inspirasi yang tak ternilai. Semoga segala ilmu dan kebaikan yang Ibu Prof. berikan menjadi amal jariyah yang terus mengalir. Terima kasih atas kesabaran dan dukungan Ibu dalam setiap langkah akademik saya.

DAFTAR PUSTAKA

- Abd.Kadir. (2015). Penyelenggaraan Sekolah Inklusi di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 03(2), 2–22.
- Bahiyyah, F. D., & Wibowo, U. B. (2019). Analisis Kualitas Layanan Akademik Madrasah Dengan Metode Servqual Pada Pendidik Dan Tenaga Kependidikan. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.24246/j.jk.2019.v6.i1.p1-10>
- Cairney, P., & Jones, M. D. (2016). Kingdon's multiple streams approach: what is the empirical impact of this universal theory? *Policy Studies Journal*, 44(1), 37–58.
- Cerenas, S. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman*, 12(1), 5–28.
- Das, A., Sharma, S., & Singh, V. K. (2012). Inclusive Education in India : A Paradigm Shift in Roles, Responsibilities and Competencies of Regular School Teachers. *Journal of Indian Education*, November.
- Firdausyi, M. F. (2024). Mutu Pendidikan Inklusif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Indonesia. *Educatus: Jurnal Pendidikan*, 2(2), 9–15. <https://doi.org/10.69914/educatus.v2i2.12>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge University Press.
- Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.
- Husna, F., Yunus, N. R., & Gunawan, A. (2019). Hak Mendapatkan Pendidikan Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Dimensi Politik Hukum Pendidikan. *SALAM: Jurnal Sosial Dan Budaya Syar-I*, 6(2), 207–222. <https://doi.org/10.15408/sjsbs.v6i1.10454>
- Indonesia, P. P. R. (2020). *Peraturan Pemerintah Republik Indonesia nomor 13 tahun 2020 tentang akomodasi yang layak untuk peserta didik penyandang disabilitas*.
- Jauhari, A. (2017). Pendidikan Inklusi Sebagai Alternatif Solusi Mengatasi Permasalahan Sosial Anak Penyandang Disabilitas. *IJTIMAIYA: Journal of Social Science Teaching*, 1(1), 9088–9094. <https://doi.org/10.21043/ji.v1i1.3099>
- Johnston, J. (2025). No Title. *Administrative Theory & Praxis*, 20(3), 394–396. <http://www.jstor.org/stable/25611298>
- 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>
- Kingdon, J. W. (2010). *Agendas, Alternatives, and Public Policies, Update Edition, with an Epilogue on Health Care*. <http://www.amazon.co.uk/Alternatives-Policies-Epilogue-Classics-Political/dp/020500086X>
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91(December 2023). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- MacPherson, S. (1989). The Convention on the Rights of the Child. *Social Policy & Administration*, 23(1), 99–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.1989.tb00500.x>
- Nations, U. (2007). *Convention on The Rights of Persons with Disabilities*. 211. https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf
- Oliviera, B. R. de, & Peixoto, M. do C. de L. (2021). Street-Level Bureaucracy and Public Policies: Analyzing Educational Policy Implementation From the Perspective of Schools and Teachers. *Educação Em Revista*, 37, 1–15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219212>
- Putri, W. P., Putri, H. A., Setyo, B., Islam, U., Sunan, N., & Yogyakarta, K. (2025). *Rendahnya Literasi Pendidikan Inklusi pada Pendidikan Anak Usia Dini di Kabupaten Ngawi*. 5, 540–554.
- Reardon, S. F., Baker, R., Kasman, M., Klasik, D., & Townsend, J. B. (2018). What levels of racial diversity can be achieved with socioeconomic-based affirmative action? Evidence from a simulation model. *Journal of Policy Analysis and Management*, 37(3), 630–657.
- Sabatier, P., & Mazmanian, D. (1980). *The Implementation of Public Policy : A Framework of Analysis*.

- Policy Studies Journal*, 8(4), 538–560. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x>
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(4), 219–230. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841>
- Stufflebeam, D., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to evaluate for improvement and accountability*.
- Sukbunpant, S., Michael, A.-K., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106–1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Sumar, A. S. dan W. T. (2018). Analisis Kebijakan Pendidikan Kajian Teoretis, Eksploratif, dan Aplikatif. In *The Journal of investigative dermatology* (1st ed., Vol. 60, Issue 5). Cendekia Press. <https://doi.org/10.1111/1523-1747.ep12723167>
- Supena, A., Nuraeni, S., Soedjojo, R. P., Maret, W., Paramita, D., Rasyidi, C., & C, S. D. (2018). Pedoman penyelenggaraan pendidikan anak usia dini inklusif (guidelines for the implementation of inclusive early childhood education). In *Direktorat Pembinaan Pendidikan Anak Usia Dini* (Issue 21).
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action. *Policy*, June, 50.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unwin, A. and. (2020). *Inclusive for The 21st Century Theory , Policy and Practice* (L. J. Graham (ed.)). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vorapanya, S., & Dunlap, D. (2014). Inclusive education in Thailand: practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1014–1028. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693400>
- Zaskia, A. H., Maulidina, C. A., Azalia, V., Fadilah, A., & Harum, T. M. (2024). Literature Review : Pengaruh Stigma Sosial Terhadap Anak dengan Hambatan Intelektual. *Jurnal Unik: Pendidikan Luar Biasa*, 9(2), 111–120.