

Hambatan dalam Menerapkan Kebijakan Pendidikan Inklusif: Analisis Konten Laporan Pendidikan Global

¹Pahenra A. Nongko, ²Yaman La Ndibo, ³Junaidin, ⁴Roni Amaludin, ⁵Muh. Amin
^{1,2,3,4,5}Universitas Muhammadiyah Kendari, Indonesia

EMAIL KORESPONDENSI

pahenraumk9313@gmail.com

RIWAYAT DOKUMEN

Naskah diterima: 24/09/2025

direvisi akhir: 28/04/2026

disetujui: 29/05/2026

ABSTRACT

This study aims to identify the main barriers to the implementation of inclusive education policies and to analyze the systemic gap between macro-level policies and local implementation practices in order to identify universal patterns that transcend geographical boundaries. A qualitative research design employing thematic content analysis, using both inductive and deductive approaches, was applied to 35 official reports published by leading international organizations, including UNESCO, UNICEF, the World Bank, the World Health Organization (WHO), and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), between 2019 and 2025. The findings reveal eight recurring categories of implementation barriers: policy, resource allocation, human capacity, sociocultural attitudes, curriculum, physical accessibility, stakeholder participation, and data systems. The most critical barriers include limited funding, insufficient teacher training, and persistent social stigma. The study's novelty lies in the use of global reports as the primary data source and the application of a triadic framework of inclusive education to explain the underlying paradigms of implementation barriers and their relationship to the Sustainable Development Goals (SDGs). The findings underscore that achieving inclusive education requires comprehensive systemic transformation to address its multidimensional challenges. Policy recommendations include increasing funding commitments, strengthening teachers' pedagogical capacity, expanding public awareness initiatives, and developing robust data infrastructure to support sustainable cross-sector collaboration and accountability.

KEYWORDS

inclusive education; education policy; implementation barriers; thematic content analysis; global education reports

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi hambatan utama implementasi kebijakan pendidikan inklusif serta menganalisis kesenjangan sistemik antara kebijakan makro dan realitas praktik lokal guna menangkap pola universal yang melampaui batas geografis. Metode penelitian ini mengadopsi desain kualitatif melalui teknik analisis konten tematik (induktif dan deduktif) terhadap 35 laporan resmi organisasi internasional terkemuka, seperti UNESCO, UNICEF, Bank Dunia, WHO, dan OECD periode 2019–2025. Temuan penelitian ini mengungkap delapan kategori hambatan konsisten, meliputi kebijakan, alokasi sumber daya, kapasitas manusia, sikap sosiokultural, kurikulum, aksesibilitas fisik, partisipasi pemangku kepentingan, serta sistem data. Faktor paling krusial meliputi keterbatasan anggaran, minimnya pelatihan guru, dan stigma sosial yang masih mengakar. Kebaruan terletak pada penggunaan laporan global sebagai data primer serta penerapan *triadic framework of inclusive education* untuk menjelaskan akar paradigmatik hambatan dan hubungannya dengan agenda pembangunan berkelanjutan (SDGs). Simpulan penelitian menegaskan bahwa tantangan inklusi bersifat multidimensi sehingga memerlukan transformasi sistemik menyeluruh. Rekomendasi kebijakan mencakup peningkatan komitmen pendanaan, penguatan kapasitas pedagogi guru, kampanye kesadaran publik masif, serta pembangunan infrastruktur data guna mendukung akuntabilitas dan kolaborasi lintas sektor yang berkelanjutan.

KATA KUNCI

pendidikan inklusif; kebijakan pendidikan; hambatan implementasi; analisis konten; laporan pendidikan global

Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah menjadi pilar utama dalam agenda pembangunan global. Hal ini merefleksikan komitmen mendalam terhadap kesetaraan dan keadilan sosial dalam sistem pendidikan (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Theoharis, 2024; van Niekerk, 2020). Esensi pendidikan inklusif tidak sebatas integrasi sederhana murid berkebutuhan khusus ke dalam lingkungan pendidikan reguler. Lebih dari itu, pendidikan inklusif didefinisikan sebagai suatu pendekatan transformatif yang bertujuan untuk mengakomodasi keberagaman semua murid tanpa memandang latar belakang, kemampuan, atau karakteristik lainnya (Lindner & Schwab, 2020; Sorkos & Hajisoteriou, 2021). Filosofi yang mendasarinya menekankan bahwa setiap anak memiliki hak yang sama untuk berpartisipasi penuh dalam pembelajaran yang bermakna dan relevan, sekaligus menantang praktik-praktik diskriminatif dan eksklusif yang masih sering ditemukan dalam sistem pendidikan tradisional (Mohanty dkk., 2024; Rapp & Corral-Granados, 2024).

Komitmen Indonesia terhadap pendidikan inklusif tidak hanya tercermin dari ratifikasi instrumen internasional, tetapi juga diwujudkan melalui serangkaian regulasi dan kebijakan operasional di tingkat nasional. Komitmen ini merupakan realisasi dari amanat *Convention on the Rights of Person with Disabilities* (CRPD) Pasal 24 dan *Sustainable Development Goals* (SDGs) tujuan 4, yang kemudian diterjemahkan ke dalam kerangka hukum dan kebijakan di dalam negeri untuk memastikan akses dan kualitas pendidikan bagi semua murid, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus. Salah satu langkah strategis pemerintah adalah dalam proses penerimaan murid baru. Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 3 Tahun 2025 tentang Sistem Penerimaan Murid Baru menguatkan komitmen ini. Peraturan ini diharapkan memastikan bahwa proses Seleksi Penerimaan Murid Baru (SPMB) tidak diskriminatif dan mengakomodasi calon murid berkebutuhan khusus. Hal ini sejalan dengan prinsip nondiskriminasi dalam CRPD dan upaya menghilangkan disparitas seperti yang diamanatkan dalam SDG 4: Pendidikan Berkualitas (Adipat & Chotikapanich, 2022).

Pada aspek kurikulum, pemerintah menerbitkan Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Peraturan ini kemudian diperbarui dengan Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan Atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah yang menekankan pengembangan kurikulum fleksibel dan adaptif, serta memungkinkan modifikasi sesuai kebutuhan murid dengan disabilitas. Fleksibilitas kurikulum ini merupakan jantung pendidikan inklusif dengan mengakui keragaman cara belajar dan memastikan akses terhadap pembelajaran bermakna (Ferguson & Roofe, 2020). Lebih lanjut, Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi mengatur pendanaan penyelenggaraan pendidikan inklusif untuk alat bantu belajar, tenaga pendamping khusus, modifikasi sarana prasarana, dan pengembangan kapasitas guru. Tanpa pendanaan memadai, kebijakan inklusif berisiko hanya menjadi wacana, padahal dukungan sumber daya merupakan prasyarat fundamental bagi pembangunan berkelanjutan dan kohesi sosial (McCusker dkk., 2023).

Namun, dalam implementasinya, masih terdapat kesenjangan mencolok antara kebijakan makro dan realitas lokal (Dai dkk., 2025; Härtel, 2023; Talleraas, 2025). Penelitian di Indonesia mengonfirmasi hambatan yang kompleks ini. *Pertama*, tantangan kapasitas guru: banyak pendidik merasa tidak siap akibat kurangnya pelatihan pedagogis inklusif yang sistematis (Somma & Bennett, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020). *Kedua*, keterbatasan infrastruktur dan sumber daya, seperti minimnya alat bantu belajar, ruang kelas yang tidak ramah disabilitas, serta fasilitas aksesibel yang masih sangat terbatas (Zickafoose dkk., 2024). *Ketiga*, sikap negatif dari tenaga kependidikan dan orang tua menjadi penghalang sosial yang signifikan (Baxter & Kilderry, 2022; Osborne dkk., 2025). Stigma terhadap disabilitas dan pemahaman yang sempit tentang prinsip inklusi sering kali merusak upaya kolaboratif di sekolah (Baxter & Fancourt, 2020). Akibatnya, meskipun kebijakan nasional telah mendorong pendidikan inklusif, kesenjangan antara perencanaan makro dan kondisi lapangan tetap menjadi pekerjaan rumah mendesak yang membutuhkan intervensi holistik dan berkelanjutan.

Tinjauan Pustaka

Diskursus tentang pendidikan inklusif telah mengalami pergeseran paradigma yang signifikan dalam tiga dekade terakhir. Jika sebelumnya fokus utama adalah pada integrasi murid penyandang disabilitas ke dalam kelas reguler, kini wacana berkembang menuju transformasi sistem pendidikan yang fundamental untuk mengakomodasi keberagaman seluruh murid (Hasnah dkk., 2025; Nadeem, 2024; Selisko dkk., 2024). Temuan UNESCO menjadi tonggak penting yang menyerukan pengakhiran pendidikan segregatif, tetapi implementasinya masih menyisakan kesenjangan besar antara kebijakan dan praktik di lapangan (Gottschalk, 2023; Ainscow, 2020). Kesenjangan ini tidak hanya bersifat struktural, tetapi juga kultural dan personal. Banyak guru merasa tidak siap, sementara sekolah kekurangan sumber daya.

Namun, yang lebih mendasar adalah ketidakseimbangan kuasa. Kebijakan sering dibuat tanpa melibatkan penyandang disabilitas dan keluarganya. Mengatasi hal ini memerlukan keberanian untuk mendistribusikan kembali otoritas dalam sistem pendidikan. Tanpa keterlibatan aktif mereka yang paling terdampak, inklusi akan tetap menjadi proyek elitesentris yang asing dari realitas harian.

Perdebatan teoretis dalam pendidikan inklusif berkisar pada pertentangan antara model medis, relasional, dan sosial dalam memaknai disabilitas. Model medis memandang disabilitas sebagai masalah individu yang memerlukan diagnosis dan intervensi kuratif, berimplikasi pada pendekatan pendidikan yang cenderung segregatif (Zaks, 2024). Model sosial merevolusi paradigma dengan menempatkan hambatan sosial dan lingkungan sebagai penyebab utama disabilitas sehingga menuntut transformasi sistem pendidikan (Apata & Oyenuga, 2025; Shamsabadipour, 2025).

Di antara keduanya, model relasional (*bio-psiko-sosial*) menawarkan jalan tengah dengan mengakui interaksi antara kondisi individu dan faktor lingkungan (Selisko dkk., 2024). Model relasional ini mengakui bahwa hambatan pendidikan tidak semata-mata terletak pada diri anak maupun lingkungan, melainkan pada ketidaksesuaian antara keduanya. Implikasinya, solusi tidak cukup hanya dengan mengubah sikap guru atau menyediakan akses fisik, tetapi juga

perlu menyesuaikan lingkungan dengan kebutuhan unik setiap murid (Manca & Delfino, 2021; Saloviita, 2020). Pendekatan ini membuka ruang bagi intervensi yang bersifat personal sekaligus sistemik sehingga pendidikan inklusif tidak lagi dipahami sebagai proyek seragam, melainkan sebagai proses negosiasi terus-menerus antara individu dan konteksnya.

Berdasarkan telaah terhadap literatur terkini, teridentifikasi beberapa kesenjangan penelitian yang signifikan. Kesenjangan antara kebijakan makro dan implementasi mikro masih menjadi tema dominan. Ainscow (2020) menegaskan bahwa meskipun kemajuan telah dicapai dalam kebijakan internasional, ratusan juta anak masih belum memperoleh akses terhadap pendidikan berkualitas, sementara kesenjangan antara kebijakan dan praktik tetap besar. Hal ini sejalan dengan temuan Selisko dkk. (2024) yang mengonfirmasi bahwa kontradiksi antara konsep inklusi fungsional dan inklusi penuh berakar pada konflik antara model deterministik (medis dan relasional) dan model sosial disabilitas.

Selain itu, perspektif kelompok terpinggirkan dalam riset mengenai pendidikan inklusif masih minim. Sebagian besar penelitian masih didominasi oleh suara pendidik dan pembuat kebijakan, sementara perspektif murid penyandang disabilitas nyaris tidak terdengar (Indriaty dkk., 2025). Hal ini menciptakan pemahaman yang timpang tentang apa yang sesungguhnya dibutuhkan oleh mereka yang menjadi subjek kebijakan pendidikan inklusif.

Terdapat pula dominasi pendekatan kualitatif dengan sampel terbatas dan minimnya studi longitudinal. Analisis Selisko dkk. (2024) menunjukkan peran dominan metode kualitatif, yang konsisten dengan persepsi konstruktivisme tentang inklusi penuh, tetapi memiliki kelemahan pada generalisasi dan keberlanjutan temuan. Pemahaman tentang pendidikan inklusif sering bersifat lokal dan kontekstual, tetapi sulit dijadikan dasar kebijakan nasional yang bersifat umum.

Lebih lanjut, terdapat pula ketimpangan dalam keterwakilan geografis. Literatur tentang pendidikan inklusif masih didominasi oleh konteks negara maju, sementara negara berkembang termasuk Indonesia masih kurang terwakili (Indriaty dkk., 2025). Padahal, konteks sosiokultural dan keterbatasan sumber daya di negara berkembang menghasilkan dinamika implementasi yang berbeda dan perlu dipahami secara spesifik. *Gap* lainnya adalah kelangkaan riset yang mengintegrasikan pendidikan inklusif dengan agenda global seperti *Sustainable Development Goals* (SDGs). Quirke & Galvin (2025) mengungkap adanya kesenjangan signifikan dalam eksplorasi hubungan antara *Universal Design for Learning* dengan SDGs, terutama dalam kaitannya dengan bimbingan karier dan transisi ke dunia kerja.

Berdasarkan identifikasi kesenjangan tersebut, penelitian ini menghadirkan kebaruan terhadap diskursus kebijakan pendidikan inklusif. Penelitian ini menawarkan analisis sistematis terhadap laporan-laporan pendidikan global sebagai sumber data primer. Pendekatan ini masih jarang dilakukan dalam studi pendidikan inklusif di Indonesia. Dengan menganalisis laporan organisasi internasional, penelitian ini mampu menangkap pola hambatan yang melampaui batas-batas geografis dan memberikan perspektif komparatif yang lebih kaya (Paparini dkk., 2021).

Lebih lanjut, penelitian ini menggunakan kerangka teoretis tentang *triadic framework of inclusive education* (Selisko, 2024) sebagai lensa analisis. Kerangka ini memungkinkan penelitian tidak sekadar mendeskripsikan hambatan, tetapi juga menjelaskan akar paradigmatik dari kontradiksi implementasi kebijakan. Penelitian ini juga secara eksplisit menghubungkan temuan tentang hambatan implementasi dengan agenda pembangunan berkelanjutan (SDGs) untuk merespons minimnya integrasi antara pendidikan inklusif dengan agenda global (Unterhalter & Howell, 2021). Terakhir, penelitian ini memberikan kontribusi pada penguatan perspektif negara berkembang dalam diskursus global pendidikan inklusif. Dengan basis empiris dari Indonesia, penelitian ini memperkaya pemahaman tentang cara hambatan inklusi termanifestasi dalam konteks sosiokultural dan keterbatasan sumber daya yang khas, sebagaimana diidentifikasi dalam berbagai penelitian lokal.

Kerangka teoretis tentang *triadic framework of inclusive education* menjembatani perdebatan konseptual dengan implikasi praktis (Selisko, 2024). Kerangka ini dibangun di atas tiga pilar utama. *Pertama*, model disabilitas yaitu medis (masalah individu), relasional (interaksi individu-lingkungan), dan sosial (hambatan struktural). *Kedua*, teori belajar: behaviorisme (stimulus-respons), kognitivisme (faktor individu-lingkungan), dan konstruktivisme (membangun makna

sosial). *Ketiga*, penempatan murid: eksklusi, inklusi fungsional (integrasi bersyarat), dan inklusi penuh (transformasi sistem). Ketiga pilar tersebut membentuk triad koheren: (1) medis-behaviorisme-eksklusi (segregatif), (2) relasional-kognitivisme-inklusi fungsional (integratif), dan (3) sosial-konstruktivisme-inklusi penuh (transformatif). Kerangka ini digunakan untuk menganalisis kontradiksi paradigma antara formulasi kebijakan nasional dan praktik di lapangan yang menyebabkan kesenjangan implementasi.

Metode Penelitian

Desain penelitian, pemilihan sumber data, prosedur pengumpulan data, teknik analisis data, dan pertimbangan etika akan diuraikan untuk memastikan transparansi dan reproduksibilitas studi ini.

Jenis Penelitian

Penelitian ini mengadopsi desain penelitian kualitatif dengan pendekatan analisis konten (*content analysis*). Analisis konten adalah metode penelitian yang sistematis untuk menganalisis makna dan informasi dari data tekstual atau visual (Gali & Schechter, 2020; Srivastava dkk., 2022; Srivastava dkk., 2015). Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan identifikasi dan kategorisasi pola-pola, tema, dan makna yang berulang dalam sejumlah besar dokumen tekstual, yaitu laporan-laporan pendidikan global. Dengan menerapkan *content analysis*, penelitian ini bertujuan untuk secara objektif dan sistematis mengidentifikasi, mengklasifikasi, dan menginterpretasi hambatan-hambatan yang dilaporkan dalam implementasi kebijakan pendidikan inklusif. Pendekatan kualitatif memastikan kedalaman pemahaman terhadap nuansa dan kompleksitas hambatan yang mungkin tidak tertangkap oleh metode kuantitatif semata (Creswell & Poth, 2018).

Sumber Data

Sumber data utama penelitian ini adalah laporan-laporan pendidikan global yang diterbitkan oleh organisasi internasional terkemuka. Pemilihan organisasi ini didasarkan pada peran sentral mereka dalam advokasi, pemantauan, dan pelaporan kemajuan serta tantangan pendidikan di seluruh dunia. Organisasi yang menjadi fokus utama meliputi 1) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), terutama laporan Global Education Monitoring (GEM) dan publikasi terkait pendidikan inklusif (Suharyati dkk., 2025); 2) United Nations Children's Fund (UNICEF): Laporan State of the World's Children dan publikasi tentang pendidikan anak-anak rentan dan disabilitas (Herbst, 2024); 3) The World Bank: Laporan-laporan terkait investasi pendidikan, kebijakan, dan hasil di negara-negara berkembang (Ott, 2024); 4) World Health Organization (WHO): Laporan terkait disabilitas dan kesehatan yang berimplikasi pada pendidikan (Louis dkk., 2021); 5) International Labour Organization (ILO): Laporan terkait transisi dari pendidikan ke pekerjaan bagi penyandang disabilitas (Srivastava dkk., 2022); 6) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Laporan terkait kebijakan pendidikan dan inklusi di negara-negara maju (Bo, 2024; Gottschalk & Weise, 2023; Taguma & Frid, 2024); 7) Organisasi Non-Pemerintah Internasional (NGO), seperti Save the Children, Handicap International, atau Disabled People's International (DPI) yang menerbitkan laporan substantif tentang pendidikan inklusif (Golden, 2020; Mezzanotte & Calvel, 2023).

Periode waktu publikasi laporan yang dianalisis dibatasi pada enam tahun terakhir, yaitu dari Januari 2019 hingga Mei 2025. Pembatasan ini bertujuan untuk memastikan relevansi temuan dengan konteks kebijakan dan tantangan saat ini dalam pendidikan inklusif, sekaligus mencerminkan perkembangan terbaru dalam pemahaman dan strategi global. Kriteria inklusi laporan meliputi: 1) Laporan harus diterbitkan oleh salah satu organisasi internasional yang disebutkan sebelumnya atau INGO bereputasi tinggi; 2) Laporan harus tersedia secara publik dalam format digital (PDF atau HTML); 3) Konten laporan harus secara eksplisit membahas isu-isu pendidikan, kebijakan pendidikan, atau memiliki bagian yang signifikan tentang pendidikan inklusif atau pendidikan anak-anak dengan disabilitas; 4) Laporan harus diterbitkan antara Januari 2019 hingga Mei 2025; 5) Laporan harus dalam Bahasa Inggris.

Kelima kriteria ini memastikan bahwa analisis hanya melibatkan dokumen-dokumen yang kredibel, terkini, dan relevan secara global. Dengan batasan waktu 2019–2025, laporan

mencerminkan dinamika pascapandemi dan perkembangan kebijakan terbaru. Fokus pada bahasa Inggris memang membatasi, tetapi menjangkau arus utama diskursus internasional tentang pendidikan inklusif.

Sementara itu, kriteria eksklusi laporan adalah: 1) Artikel jurnal ilmiah, prosiding konferensi individual (kecuali bagian dari laporan kompilasi), atau buku teks (kecuali diterbitkan sebagai laporan resmi organisasi); 2) Laporan yang fokus utamanya bukan pada pendidikan atau yang hanya menyebutkan inklusi secara sepintas; 3) Laporan yang tidak tersedia secara penuh atau dalam format yang dapat dianalisis.

Prosedur Pengumpulan Data

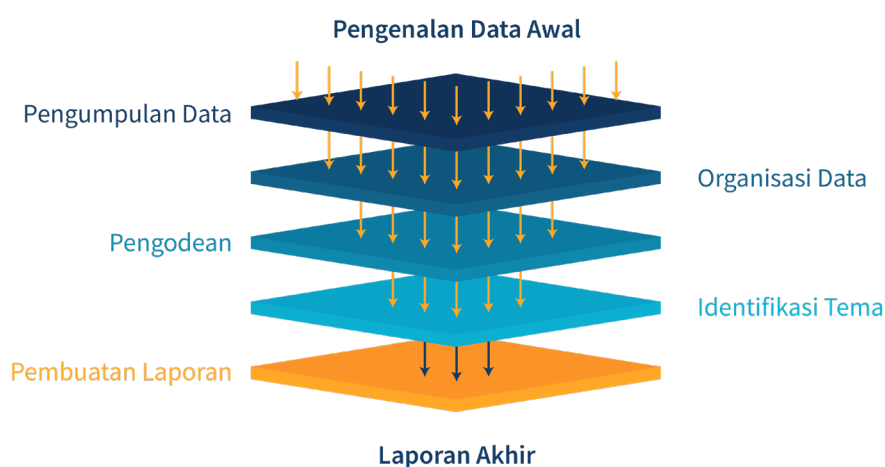
Prosedur pengumpulan data dimulai dengan pencarian sistematis di situs web resmi masing-masing organisasi internasional, basis data laporan digital, dan mesin pencari akademik yang terkemuka (misalnya, Google Scholar dan ResearchGate) menggunakan kata kunci, seperti *"inclusive education report," "disability education policy," "global education challenges,"* dan nama organisasi. Setelah daftar laporan potensial diidentifikasi, setiap laporan diperiksa berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi yang telah ditetapkan. Laporan yang memenuhi kriteria kemudian diunduh dan disimpan dalam basis data digital terstruktur. Untuk memastikan manajemen data yang efisien, setiap laporan diberi kode identifikasi unik, dan metadata relevan (organisasi penerbit, tahun publikasi, judul) dicatat. Proses ini dilakukan secara iteratif untuk memastikan tidak ada laporan relevan yang terlewatkan dalam periode waktu yang ditentukan (Hong & Lynn, 2020).

Teknik Analisis Data

Data yang terkumpul dianalisis menggunakan analisis konten tematik induktif dan deduktif. Pendekatan hibrida ini memungkinkan kategori-kategori hambatan yang sudah ada dalam literatur (deduktif) untuk diperiksa, sekaligus memberikan ruang bagi tema-tema baru untuk muncul langsung dari data (induktif) (Braun & Clarke, 2022). Pendekatan hibrida ini memperkaya kedalaman analisis karena tidak sekadar mengonfirmasi teori yang ada, tetapi juga menangkap realitas lapangan yang mungkin terlewat. Dengan demikian, temuan menjadi lebih kontekstual dan relevan secara praktis, menjembatani kesenjangan antara kerangka teoretis dan pengalaman empiris para pemangku kepentingan.

Gambar 1

Teknik Analisis Data



Sumber: Data Sekunder Penulis (diadaptasi dari model Braun & Clarke, 2022)

Proses coding memiliki beberapa tahapan. *Pertama*, familiarisasi data dengan membaca setiap laporan secara menyeluruh untuk memahami isi dan konteks, serta membuat catatan awal tema yang sering muncul. *Kedua*, generasi kode awal dengan membaca ulang baris demi

baris untuk mengidentifikasi unit analisis (kata kunci, frasa, atau kalimat) yang menjelaskan hambatan implementasi kebijakan pendidikan inklusif (Braun & Clarke, 2022). Contoh kode awal meliputi "kurangnya dana", "sikap negatif guru", "kurikulum kaku", dan "infrastruktur tidak aksesibel". *Ketiga*, pencarian tema dengan mengelompokkan kode berdasarkan kemiripan untuk membentuk tema potensial (Locke dkk., 2022). *Keempat*, peninjauan tema untuk memastikan tema merepresentasikan data secara akurat. *Kelima*, pendefinisian dan pemberian nama tema dengan memberi nama dan definisi operasional setiap tema final (Braun & Clarke, 2022). Pengembangan tema dilakukan berdasarkan kerangka teoretis dan tinjauan pustaka. Untuk validasi, digunakan NVivo 12 Pro (Elliott-Mainwaring, 2021) dan *intercoder reliability* dengan *second coder* menggunakan Cohen's Kappa (Bowring dkk., 2021; Cohen, 2018).

Etika Penelitian

Penelitian ini menganalisis laporan publik organisasi internasional sehingga pertimbangan etika lebih sederhana dibanding studi dengan partisipan langsung. Meskipun demikian, beberapa prinsip tetap dijunjung tinggi, yaitu: 1) Transparansi: seluruh sumber data diidentifikasi dan dirujuk secara akurat sehingga dapat diverifikasi; 2) Objektivitas: analisis dilakukan dengan meminimalkan bias pribadi; 3) Kerahasiaan: informasi sensitif yang muncul ditangani hati-hati untuk menjaga privasi; 4) Integritas data: data dianalisis jujur dan akurat tanpa manipulasi (Drolet dkk., 2023). Metodologi *rigid* ini dilakukan agar penelitian menghasilkan temuan valid dan reliabel tentang hambatan implementasi kebijakan pendidikan inklusif dari perspektif laporan global.

Temuan Penelitian

Bagian ini menyajikan temuan utama dari analisis konten terhadap laporan-laporan pendidikan global terkait hambatan implementasi kebijakan pendidikan inklusif. Hasil penelitian disajikan dalam empat subbagian yaitu gambaran umum laporan yang dianalisis, kategori utama hambatan implementasi, analisis perbandingan, dan ilustrasi dengan contoh dari laporan.

Gambaran Umum Laporan yang Dianalisis

Sebanyak 35 laporan pendidikan global yang relevan diterbitkan antara Januari 2019 hingga Mei 2025 berhasil diidentifikasi dan dianalisis dalam penelitian ini. Laporan-laporan ini berasal dari berbagai organisasi internasional terkemuka yang memiliki peran krusial dalam membentuk diskursus dan kebijakan pendidikan global. Distribusi laporan berdasarkan organisasi penerbit, tahun publikasi, dan cakupan geografisnya dapat dilihat pada Tabel 1. Mayoritas laporan (sekitar 70%) memiliki cakupan global atau multiregional, sementara sisanya berfokus pada dinamika di negara-negara berpenghasilan rendah dan menengah, atau negara-negara berpenghasilan tinggi. Konsentrasi laporan tertinggi berada pada tahun 2020–2023, mencerminkan peningkatan perhatian terhadap pendidikan di tengah dan pascapandemi COVID-19, serta dorongan berkelanjutan terhadap Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (SDGs).

Tabel 1

Gambaran Umum Laporan Pendidikan Global yang Dianalisis

Organisasi Penerbit	Jumlah Laporan	Cakupan Geografis Utama
UNESCO	10	Global, Regional
UNICEF	8	Global, Regional, Nasional
World Bank	6	Global, Fokus Negara Berkembang
OECD	4	Negara Berpendapatan Tinggi
WHO	3	Global, Regional

Organisasi Penerbit	Jumlah Laporan	Cakupan Geografis Utama
Save the Children	2	Global, Fokus Negara Berkembang/Krisis
ILO	2	Global, Regional
Total	35	

Sumber: Data Sekunder Penulis

Kategori Utama Hambatan Implementasi

Analisis konten mengidentifikasi delapan kategori utama hambatan yang secara konsisten muncul dalam laporan-laporan pendidikan global. Kategorisasi ini mengkonsolidasikan berbagai isu spesifik ke dalam tema-tema yang lebih luas dan memberikan kerangka kerja komprehensif untuk memahami tantangan implementasi pendidikan inklusif.

Tabel 2

Kategori Utama Hambatan Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif

Kategori Hambatan	Lembaga yang Menyatakan (Berdasarkan Cakupan & Fokus Laporan)
1. Kebijakan & Hukum	World Bank, OECD, ILO, UNESCO World Bank & OECD: Konsisten melaporkan inkoherensi kebijakan dan tantangan regulasi sebagai penghambat investasi dan efisiensi. ILO: Menyoroti ketidakselarasan kebijakan pendidikan dengan kebijakan ketenagakerjaan inklusif.
2. Sumber Daya	World Bank, UNICEF, Save the Children, UNESCO World Bank & UNICEF: Menyoroti kesenjangan anggaran dan alokasi sumber daya yang tidak memadai, khususnya di negara berkembang. Save the Children: Menekankan kekurangan fasilitas dan sumber daya dasar di daerah konflik dan bencana.
3. Kapasitas Guru & Staff	UNESCO, UNICEF, Save the Children UNESCO: Menyoroti kesenjangan pelatihan guru dan pedagogi inklusif. UNICEF & Save the Children: Fokus pada kebutuhan akan tenaga pendukung (psikolog atau terapis) di sekolah.
4. Sikap & Persepsi	UNICEF, Save the Children, WHO UNICEF & Save the Children: Menyoroti stigma, diskriminasi, dan perundungan sebagai akar masalah dari perspektif hak anak. WHO: Melaporkan bagaimana stigma sosial terkait kesehatan mental dan disabilitas menjadi penghalang.
5. Kurikulum & Cara Ajar	UNESCO, OECD UNESCO: Menginisiasi advokasi kurikulum fleksibel dan penilaian yang adaptif. OECD: Melaporkan melalui studi PISA bagaimana kurikulum yang terlalu terstandarisasi menghambat inklusi.

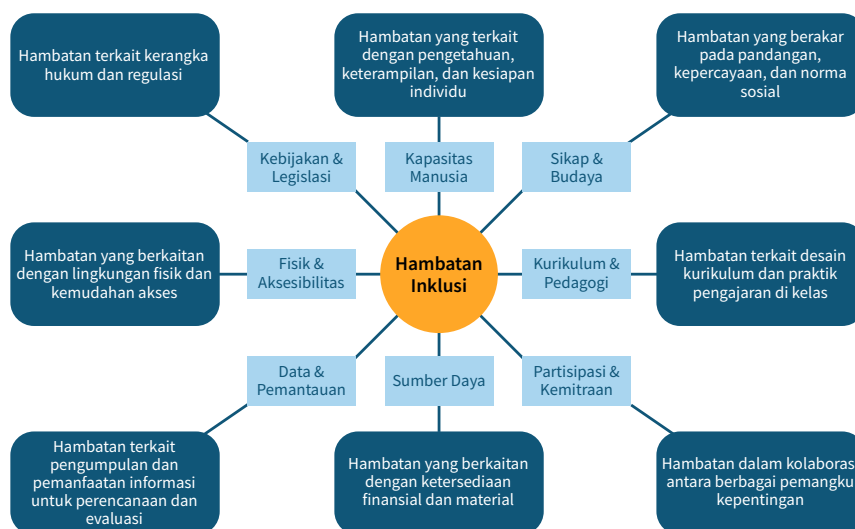
Kategori Hambatan	Lembaga yang Menyatakan (Berdasarkan Cakupan & Fokus Laporan)
6. Akses Fisik	WHO, UNICEF WHO: Menyoroti isu aksesibilitas fisik berdasarkan model kesehatan dan fungsi manusia. UNICEF: Mengintegrasikan aksesibilitas ke dalam standar "Sekolah Ramah Anak".
7. Keterlibatan Orang Tua & Mitra	UNICEF, Save the Children, ILO UNICEF: Menyoroti partisipasi orang tua dan anak dalam perencanaan pendidikan. ILO: Menekankan pentingnya kemitraan sekolah-dunia usaha untuk transisi yang lancar.
8. Data & Evaluasi	UNESCO, World Bank, OECD, UNICEF Semua lembaga: Secara konsisten melaporkan kurangnya data terpilah dan sistem pemantauan yang lemah sebagai penghambat utama perencanaan yang efektif dan akuntabilitas.

Sumber: Data Sekunder Penulis

Dengan menganalisis 35 laporan dari berbagai organisasi dengan cakupan dan mandat yang beragam, penelitian ini berhasil mengidentifikasi delapan kategori hambatan yang bersifat universal. Konsistensi temuan ini menunjukkan bahwa meskipun konteksnya berbeda-beda (dari negara berpendapatan tinggi hingga daerah krisis), tantangan yang dihadapi dalam mewujudkan pendidikan inklusif pada dasarnya serupa. Laporan dari UNESCO, UNICEF, dan World Bank (mencakup 24 dari 35 laporan) memberikan fondasi data yang sangat kuat untuk semua kategori, mencerminkan peran sentral mereka dalam pendidikan global. Sementara itu, perspektif dari organisasi seperti WHO dan ILO menambahkan kedalaman pada dimensi hambatan tertentu (seperti aksesibilitas fisik dan *link-and-match* dengan dunia kerja) yang mungkin kurang ditonjolkan oleh organisasi pendidikan murni.

Gambar 2

Kategori Utama Hambatan dalam Implementasi Kebijakan Pendidikan Inklusif



Sumber: Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2024

Pembahasan

Bagian pembahasan ini menginterpretasikan temuan dari analisis konten laporan pendidikan global, mengaitkannya dengan tujuan penelitian, serta membahas implikasi teoretis dan praktisnya. Bagian ini juga menyebutkan keterbatasan penelitian dan mengusulkan arah untuk studi di masa depan. Tujuan utama penelitian ini adalah menganalisis secara sistematis hambatan-hambatan utama dalam implementasi kebijakan pendidikan inklusif seperti yang diidentifikasi dalam laporan-laporan pendidikan global. Temuan menunjukkan bahwa hambatan-hambatan ini dapat dikelompokkan ke dalam delapan kategori utama yaitu kebijakan dan legislasi, sumber daya, kapasitas manusia, sikap dan budaya, kurikulum dan pedagogi, fisik dan aksesibilitas, partisipasi dan kemitraan, serta data dan pemantauan.

Hasil penelitian ini selaras dengan upaya pemerintah dalam memperkuat ekosistem inklusi melalui berbagai regulasi terbaru. Kebijakan Permendikdasmen No. 3 Tahun 2025 tentang SPMB memastikan aksesibilitas bagi murid dengan disabilitas sejak tahap penerimaan. Hal ini didukung oleh fleksibilitas kurikulum dalam Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024 dan No. 13 Tahun 2025, yang memungkinkan adaptasi materi sesuai kebutuhan individu. Secara operasional, Permendikbudristek No. 48 Tahun 2023 menjadi landasan krusial dalam penyediaan Akomodasi yang Layak (AYL), mulai dari aksesibilitas fisik hingga penyesuaian proses pembelajaran. Namun, implementasi di lapangan masih menunjukkan kesenjangan karena keterbatasan kompetensi guru pembimbing khusus dan sarana prasarana sering kali membuat kebijakan ini belum sepenuhnya menyentuh kebutuhan personal murid. Sinergi antara regulasi yang progresif dan kesiapan SDM di sekolah menjadi kunci agar pendidikan inklusi tidak sekadar menjadi pemenuhan administratif, melainkan transformasi nyata bagi setiap murid.

Konsistensi kemunculan kategori-kategori ini di berbagai laporan dari organisasi yang berbeda dan cakupan geografis yang luas menunjukkan bahwa hambatan terhadap pendidikan inklusif bersifat kompleks, multifaset, dan sering kali saling terkait, bukan sekadar masalah terisolasi di satu wilayah atau konteks (Rapp & Corral-Granados, 2024; Rooney-Kron & Dymond, 2021; Sorkos & Hajisoteriou, 2021). Hambatan seperti keterbatasan sumber daya dan kapasitas manusia sering kali muncul karena kurangnya investasi politik dan finansial dalam pendidikan inklusif. Negara-negara mungkin mengadopsi kebijakan inklusif di atas kertas, tetapi gagal mengalokasikan anggaran yang diperlukan untuk pelatihan guru, penyediaan fasilitas guna perluasan dan kemudahan akses, atau pengembangan materi pembelajaran yang sesuai (Kenny dkk., 2020; Massouti dkk., 2023; Tong dkk., 2024.; Vaughn dkk., 2023). Ini mencerminkan prioritas yang belum sepenuhnya sejajar dengan komitmen yang dinyatakan OECD.

Sementara itu, hambatan sikap dan budaya sering kali lebih sulit diatasi karena berakar pada norma-norma sosial dan kepercayaan yang sudah mengakar. Stigma dan diskriminasi terhadap penyandang disabilitas adalah manifestasi dari pemahaman yang belum memadai tentang hak asasi manusia dan potensi setiap individu (Pons dkk., 2022; Scior dkk., 2020; Wogen & Restrepo, 2020). Perubahan dalam domain ini memerlukan upaya jangka panjang melalui kesadaran publik, pendidikan, dan advokasi yang berkelanjutan. Hambatan kurikulum dan pedagogi muncul karena sistem pendidikan yang secara historis dirancang untuk murid "rata-rata" sehingga sulit untuk beradaptasi dengan kebutuhan beragam murid. Hal ini menyoroti perlunya pergeseran paradigma dari pengajaran yang berpusat pada konten ke pedagogi yang berpusat pada murid dan responsif terhadap keberagaman (Bani Odeh & Lach, 2023; Zickafoose dkk., 2024) sehingga setiap anak dengan segala keunikannya merasa diterima dan dihargai. Inilah inti pendidikan manusiawi: membangun ruang belajar yang tidak eksklusif, melainkan merangkul semua impian dan potensi tanpa kecuali.

Temuan penelitian ini mendukung dan memperkuat argumentasi dalam tinjauan pustaka mengenai hambatan implementasi pendidikan inklusif. Kategorisasi hambatan yang ditemukan, seperti kurangnya pelatihan guru, keterbatasan sumber daya, stigma, dan kurikulum yang tidak fleksibel, konsisten dengan temuan-temuan studi sebelumnya (Lindner & Schwab, 2020; Massouti dkk., 2023; Murtadlo dkk., 2025). Hal ini menunjukkan bahwa terlepas dari konteks spesifik, ada isu-isu inti yang secara persisten menghambat kemajuan pendidikan inklusif di seluruh dunia. Konsistensi temuan ini lintas negara dan waktu mengisyaratkan bahwa tanpa intervensi sistemik yang menyentuh aspek sikap, budaya, dan kebijakan sekaligus, hambatan

serupa akan terus berulang. Dengan demikian, solusi parsial tidak cukup karena diperlukan transformasi mendasar dalam cara kita memandang keberagaman sebagai kekuatan, bukan kelemahan, dalam setiap sendi pendidikan.

Penelitian ini juga memperluas pemahaman tentang hambatan dengan menyediakan perspektif yang lebih komprehensif dan sistematis melalui analisis laporan global. Kebaruan temuan terletak pada validasi lintas-konteks dan identifikasi pola-pola yang muncul dari sintesis data pada skala yang lebih luas. Berbeda dengan sebagian besar penelitian yang cenderung berfokus pada studi kasus tunggal atau regional, analisis konten laporan global memungkinkan identifikasi hambatan yang sifatnya lebih universal dan sistemik (Bubb & Jones, 2020; Chakaya dkk., 2021; Lambrinou dkk., 2020). Misalnya, pengkategorian "Hambatan Data dan Pemantauan" dan "Hambatan Partisipasi dan Kemitraan" sebagai kategori terpisah yang signifikan, yang sering kali tumpang tindih atau kurang ditekankan dalam studi yang lebih spesifik, menjadi lebih menonjol dalam analisis skala global ini (Almasri dkk., 2023; Hunt, 2021; Srivastava dkk., 2022). Hal ini menggarisbawahi bahwa implementasi pendidikan inklusif tidak hanya tentang apa yang terjadi di dalam kelas, tetapi juga tentang ekosistem dukungan yang lebih luas, termasuk tata kelola data dan kolaborasi antarpihak.

Implikasi teoretis, penelitian ini memperkuat relevansi model sosial disabilitas sebagai kerangka untuk memahami hambatan inklusi. Temuan menunjukkan bahwa tantangan utama bukan terletak pada "kekurangan" individu, melainkan pada struktur, sistem, dan sikap masyarakat yang menciptakan hambatan. Hal tersebut menegaskan bahwa upaya menuju inklusi harus berfokus pada penghapusan hambatan-hambatan dalam lingkungan pendidikan (Ginner Hau dkk., 2022; McGeown dkk., 2020). Selain itu, penelitian ini berkontribusi pada teori implementasi kebijakan dengan menyoroti kompleksitas dan dinamika dalam menerjemahkan kebijakan ideal menjadi praktik nyata di berbagai konteks global, serta menggarisbawahi pentingnya faktor-faktor kontekstual dan sistemik.

Implikasi praktis, temuan ini sangat relevan bagi pembuat kebijakan di tingkat nasional dan internasional. Identifikasi kategori hambatan yang konsisten memberikan peta jalan yang jelas untuk intervensi. Pembuat kebijakan perlu berinvestasi lebih besar dalam pelatihan guru, pengembangan kurikulum yang fleksibel, peningkatan aksesibilitas fisik, dan alokasi anggaran yang memadai (Indrawati & Kuncoro, 2021; Rawal, 2024; Zickafoose dkk., 2024). Namun, yang tak kalah penting adalah mengubah hati dan pikiran masyarakat. Kebijakan tanpa perubahan sikap ibarat bangunan tanpa fondasi. Untuk itu, kampanye kesadaran publik yang masif dan berkelanjutan harus menjadi prioritas. Hanya dengan menyentuh kesadaran kolektif bahwa setiap anak berharga, pendidikan inklusif akan benar-benar berakar sebagai praktik kemanusiaan, bukan sekadar formalitas.

Penekanan pada hambatan sikap dan budaya menunjukkan perlunya kampanye kesadaran publik dan program pelatihan yang mengatasi prasangka. Bagi praktisi pendidikan, temuan ini menekankan pentingnya pengembangan profesional berkelanjutan dan dukungan kolegal untuk mengimplementasikan pedagogik inklusif. Mereka juga perlu menjadi agen perubahan dalam mempromosikan budaya sekolah yang lebih inklusif karena perubahan sejati lahir dari keteladanan dan keberanian membuka ruang dialog. Dengan demikian, setiap guru, kepala sekolah, dan tenaga kependidikan memiliki panggilan moral untuk tidak sekadar mengajar, tapi memanusiakan. Pendidikan inklusif bukanlah beban, melainkan kesempatan emas untuk merayakan keberagaman sebagai anugerah bersama.

Bagi organisasi internasional, penelitian ini memperkuat kebutuhan untuk terus mengadvokasi alokasi sumber daya yang lebih besar, mendukung pengembangan kapasitas di negara-negara anggota, dan meningkatkan sistem pemantauan data untuk melacak kemajuan inklusi secara lebih efektif (Baumann dkk., 2024; Cezarino dkk., 2022). Kerja sama lintas sektor dan kemitraan dengan organisasi penyandang disabilitas juga krusial untuk memastikan bahwa kebijakan inklusif benar-benar responsif terhadap kebutuhan di lapangan.

Meskipun penelitian ini memberikan wawasan yang berharga, beberapa keterbatasan metodologis perlu diakui. *Pertama*, penelitian ini bergantung pada laporan yang tersedia secara publik dari organisasi internasional. Hal ini berarti informasi yang dianalisis dibatasi oleh apa yang diputuskan untuk dilaporkan oleh organisasi-organisasi tersebut, yang mungkin memiliki agenda atau fokus tertentu. Ada kemungkinan bahwa hambatan-hambatan tertentu

kurang terwakili jika tidak secara eksplisit dibahas dalam laporan yang tersedia. Dengan kata lain, ketiadaan pembahasan tentang suatu hambatan dalam laporan tidak serta-merta berarti hambatan tersebut tidak ada di lapangan. Misalnya, diskriminasi halus atau eksklusif sosial sehari-hari sering luput dari dokumen resmi karena sulit diukur. Akibatnya, penelitian ini berisiko mewarisi bias dari sumber datanya sehingga gambaran tentang tantangan pendidikan inklusif mungkin tidak sepenuhnya utuh.

Kedua, meskipun analisis konten diupayakan seobjektif mungkin, tetap ada tingkat subjektivitas dalam proses *coding* dan interpretasi tema. Meskipun upaya dilakukan untuk meningkatkan reliabilitas melalui definisi operasional dan potensi *intercoder reliability*, interpretasi makna dari teks adalah proses yang intrinsik kualitatif (Janis, 2022; McGeown dkk., 2020). Dengan demikian, peneliti yang berbeda mungkin memaknai kutipan yang sama secara berbeda tergantung pada latar belakang dan pengalaman mereka. Subjektivitas ini tidak sepenuhnya dapat dihilangkan, tetapi dapat dikelola melalui refleksi kritis dan diskusi antarpeleliti. Pada akhirnya, yang terpenting adalah transparansi dalam setiap tahapan analisis sehingga pembaca dapat menilai sendiri kredibilitas interpretasi yang ditawarkan.

Ketiga, lingkup geografis laporan yang dianalisis, meskipun global, mungkin memiliki bias implisit. Misalnya, ada kemungkinan bahwa laporan-laporan lebih banyak tersedia dari atau berfokus pada wilayah tertentu, yang dapat memengaruhi representasi hambatan. Studi ini tidak secara spesifik menganalisis laporan dari setiap negara atau wilayah, melainkan pada sintesis global yang disajikan oleh organisasi internasional. Oleh karena itu, temuan ini mencerminkan gambaran umum global sebagaimana disajikan dalam laporan-laporan tersebut, bukan analisis mendalam tentang setiap konteks nasional. Keterbatasan-keterbatasan ini berpotensi mempengaruhi nuansa temuan, tetapi tidak mengurangi validitas identifikasi kategori hambatan utama yang bersifat universal dalam implementasi kebijakan pendidikan inklusif.

Berdasarkan keterbatasan yang diidentifikasi dan pertanyaan yang belum terjawab, beberapa arah penelitian selanjutnya diusulkan sebagai berikut. *Pertama*, studi kasus mendalam multinegara: melakukan studi kasus komparatif yang lebih mendalam di beberapa negara dengan konteks sosial ekonomi dan sistem pendidikan yang berbeda. Hal ini memungkinkan validasi temuan dari laporan global dengan data primer dari lapangan, serta mengeksplorasi cara hambatan berinteraksi dalam konteks spesifik. Penelitian semacam itu dapat mengungkap faktor-faktor lokal yang memperkuat atau memperlemah hambatan umum, seperti peran komunitas agama, kebijakan desentralisasi, atau tingkat partisipasi orang tua. Dengan pendekatan ini, rekomendasi kebijakan menjadi lebih kontekstual dan aplikatif.

Kedua, eksplorasi peran aktor nonnegara: Penelitian lebih lanjut dapat mengeksplorasi peran dan efektivitas organisasi masyarakat sipil, organisasi penyandang disabilitas (DPO), dan keluarga dalam mengatasi hambatan implementasi. Studi semacam ini penting karena selama ini suara dari tingkat akar rumput sering terpinggirkan dalam laporan global. Eksplorasi mendalam tentang strategi advokasi DPO, mekanisme dukungan keluarga, dan kolaborasi lintas sektor dapat mengungkap praktik-praktik resistensi dan solusi kreatif yang lahir dari kebutuhan nyata. Temuan ini akan melengkapi perspektif *top-down* dengan pengalaman hidup yang autentik dan manusiawi.

Ketiga, identifikasi dampak inovasi digital: mengeksplorasi cara teknologi dan inovasi digital dapat menjadi alat untuk mengatasi beberapa hambatan, terutama dalam konteks kapasitas guru dan aksesibilitas materi pembelajaran. Namun demikian, penelitian kritis tetap diperlukan agar tidak jatuh pada solusi teknologis yang semu. Inovasi digital harus dirancang secara partisipatif bersama penyandang disabilitas, bukan sekadar mengganti satu bentuk eksklusif dengan bentuk lain. Akses digital yang tidak merata juga perlu menjadi perhatian utama.

Keempat, studi longitudinal: melakukan penelitian longitudinal untuk melacak cara hambatan berubah atau bertahan dari waktu ke waktu, terutama dalam menghadapi reformasi kebijakan atau krisis global terhadap inklusi. Studi semacam itu akan mengungkap apakah intervensi kebijakan benar-benar menghasilkan perbaikan berkelanjutan atau justru menciptakan hambatan baru. Dengan mengamati titik-titik kritis, seperti pascapandemi atau setelah pergantian pemerintahan, peneliti dapat mengidentifikasi faktor-faktor yang mempercepat atau memperlambat perubahan. Hasilnya akan memberikan bukti empiris untuk advokasi berbasis waktu dan konteks.

Kelima, analisis solusi efektif: bergeser dari identifikasi hambatan ke analisis lebih mendalam tentang strategi dan intervensi yang terbukti efektif dalam mengatasi hambatan-hambatan ini di berbagai konteks. Penelitian di masa depan yang mengeksplorasi area-area ini akan makin memperkaya pemahaman mengenai kompleksitas pendidikan inklusif dan memandu upaya menuju sistem pendidikan yang benar-benar adil dan setara bagi semua.

Simpulan dan Rekomendasi Kebijakan

Penelitian ini menganalisis secara sistematis laporan-laporan pendidikan global untuk mengidentifikasi hambatan-hambatan utama dalam implementasi kebijakan pendidikan inklusif. Temuan menunjukkan bahwa berbagai tantangan menghambat upaya global menuju pendidikan yang setara dan adil bagi semua murid. Delapan kategori hambatan paling signifikan yang teridentifikasi secara konsisten di seluruh laporan di antaranya adalah, 1) kebijakan dan legislasi, 2) sumber daya, 3) kapasitas manusia, 4) sikap dan budaya, 5) kurikulum dan pedagogi, 6) fisik dan aksesibilitas, 7) partisipasi dan kemitraan, serta 8) data dan pemantauan. Kedelapan kategori ini saling terkait dan memperkuat satu sama lain. Mengabaikan satu aspek, misalnya sikap dan budaya, akan melemahkan upaya pada aspek lain seperti kebijakan atau sumber daya. Dengan demikian, pendekatan sistemik yang holistik menjadi keharusan, bukan sekadar pilihan, dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang berkelanjutan dan manusiawi.

Keterbatasan anggaran dan kurangnya pelatihan guru menjadi isu signifikan yang paling sering muncul, terutama di negara-negara berkembang. Namun, tantangan seperti stigma sosial, kurikulum yang tidak fleksibel, dan sistem data yang lemah juga bersifat universal, mencerminkan bahwa inklusi memerlukan transformasi yang holistik dan komprehensif di berbagai tingkatan. Penelitian ini memberikan kontribusi penting bagi literatur dengan menawarkan perspektif global yang komprehensif mengenai hambatan pendidikan inklusif. Dengan menyintesis temuan dari berbagai laporan organisasi internasional, studi ini memvalidasi pola-pola hambatan yang melampaui konteks geografis spesifik, sekaligus menyoroti isu-isu sistemik yang sering kali kurang terangkum dalam studi kasus individual. Hal ini memberikan dasar yang lebih kuat dan berbasis bukti untuk memahami kompleksitas implementasi pendidikan inklusif di seluruh dunia.

Untuk mengatasi hambatan-hambatan yang teridentifikasi, diajukan beberapa rekomendasi kebijakan dan praktik guna mewujudkan pendidikan inklusif, dengan pendekatan berjenjang dari tingkat global hingga lokal. Rekomendasi untuk mewujudkan pendidikan inklusif memerlukan respons yang sesuai dengan kondisi di setiap tingkat. Pada tingkat global, organisasi seperti UNESCO dan UNICEF perlu terus memfasilitasi pertukaran praktik terbaik dan kampanye global untuk mengubah stigma. Pada tingkat nasional, pemerintah melalui Kemendikdasmen perlu mengintegrasikan delapan kategori hambatan ke dalam instrumen audit dan perencanaan strategis. Anggaran inklusif harus dialokasikan secara transparan. Pada tingkat lokal, sekolah dan komunitas didorong membangun kemitraan aktif dengan organisasi penyandang disabilitas. Setiap rekomendasi harus berpusat pada suara anak dan keluarga sebagai pemangku kepentingan utama.

Di tingkat nasional, rekomendasi untuk memperkuat kerangka hukum dan anggaran menjadi sangat krusial, mengingat kondisi Indonesia saat ini sudah memiliki fondasi yang positif tetapi belum maksimal. Pemerintah Indonesia telah membangun kerangka hukum melalui berbagai regulasi, antara lain Permendikbudristek No. 48 Tahun 2023 dan No. 12 Tahun 2024. Namun, tantangan saat ini terletak pada koherensi implementasi antarkementerian dan konsistensi alokasi anggaran khusus di tingkat daerah. Oleh karena itu, rekomendasi untuk mengalokasikan dana khusus dan membangun sistem data yang andal menjadi langkah logis berikutnya. Dengan dukungan data yang akurat dan pendanaan yang terarah, kebijakan pusat dapat diimplementasikan secara konsisten di daerah. Hal ini akan memperkuat akuntabilitas dan mencegah terhambatnya kemajuan oleh perbedaan kapasitas antarwilayah sehingga pendidikan inklusif benar-benar menjangkau setiap anak Indonesia.

Pada tingkat daerah, kebijakan nasional ini harus dioperasionalkan secara kontekstual, dengan pemerintah daerah mengkoordinasikan dinas terkait untuk layanan terpadu. Terpenting adalah di tingkat sekolah, guru harus didukung untuk mengembangkan kurikulum fleksibel dan penilaian yang adaptif. Hanya dengan kolaborasi multisektoral yang terkoordinir dari tingkat

global hingga lokal ini, visi pendidikan inklusif yang sejati dapat diwujudkan. Namun, perjalanan masih panjang dan penuh tantangan. Kesadaran bahwa setiap anak, dengan segala keunikannya, berhak belajar dalam lingkungan yang menghargai perbedaannya harus terus ditanamkan. Akhirnya, pendidikan inklusif bukanlah sekadar target kebijakan, melainkan cermin peradaban suatu bangsa dalam memanusiakan setiap warganya tanpa kecuali. Itulah panggilan moral kita bersama yang nyata.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan apresiasi yang tulus kepada Rektor Universitas Muhammadiyah Kendari atas dukungan administratif dan fasilitas selama pelaksanaan pengabdian ini. Penghargaan tinggi juga diberikan kepada Direktorat Riset, Teknologi, dan Pengabdian kepada Masyarakat (DRTPM) selaku sumber dana dalam penelitian ini. Terakhir, terima kasih kepada seluruh pihak institusi mitra yang telah berpartisipasi aktif hingga hasil kegiatan ini dapat dilaporkan.

Daftar Pustaka

- Adipat, S., & Chotikapanich, R. (2022). Sustainable development goal 4: An education goal to achieve equitable quality education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 11(6). <https://doi.org/10.36941/ajis-2022-0159>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Almasri, N. A., Smythe, T., Hadders-Algra, M., & Olusanya, B. O. (2023). Prioritising rehabilitation in early childhood for inclusive education: A call to action. *Disability and Rehabilitation*, 45(19), 3155–3159. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2118870>
- Apata, S. B., & Oyenuga, M. O. (2025). Revolutionizing employability. In *Empowering Pre-Service Teachers to Enhance Inclusive Education Through Technology* (pp. 155–182). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8759-7.ch006>
- Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2023). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health*, 11, 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>
- Baumann, M. O., Haug, S., & Weinlich, S. (2024). From developing country to superpower? China, power shifts and the United Nations development pillar. *Global Policy*, 15(S2), 51–61. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.13260>
- Baxter, G., & Kilderry, A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103561. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>
- Baxter, L., & Fancourt, D. (2020). What are the barriers to, and enablers of, working with people with lived experience of mental illness amongst community and voluntary sector organisations? A qualitative study. *PLOS ONE*, 15(7), e0235334. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0235334>
- Bo, N. S. W. (2024). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective education ecosystem. *Hungarian Educational Research Journal*, 15(2), 284–289. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00340>
- Bowring, A., Telschow, F. J. E., Schwartzman, A., & Nichols, T. E. (2021). Confidence sets for Cohen's d effect size images. *NeuroImage*, 226, 117477. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117477>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Cesarino, L. O., Liboni, L. B., Hunter, T., Pacheco, L. M., & Martins, F. P. (2022). Corporate social responsibility in emerging markets: Opportunities and challenges for sustainability integration. *Journal of Cleaner Production*, 362, 132224. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132224>
- Chakaya, J., Khan, M., Ntoumi, F., Aklillu, E., Fatima, R., Mwaba, P., Kapata, N., Mfinanga, S., Hasnain, S. E., Katoto, P. D. M. C., Bulabula, A. N. H., Sam-Agudu, N. A., Nachega, J. B., Tiberi, S.,

- McHugh, T. D., Abubakar, I., & Zumla, A. (2021). Global Tuberculosis Report 2020 – Reflections on the Global TB burden, treatment and prevention efforts. *International Journal of Infectious Diseases*, 113, S7–S12. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2021.02.107>
- Cohen, D. (2018). *The development of play*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315121703>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publication.
- Dai, Z., Yang, Y., Chen, Z., Wang, L., Zhao, L., Zhu, X., & Xiong, J. (2025). The role of project-based learning with activity theory in teaching effectiveness: Evidence from the internet of things course. *Education and Information Technologies*, 30(4), 4717–4749. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12965-9>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Drolet, M.-J., Rose-Derouin, E., Leblanc, J.-C., Ruest, M., & Williams-Jones, B. (2023). Ethical issues in research: Perceptions of researchers, research ethics board members and research ethics experts. *Journal of Academic Ethics*, 21(2), 269–292. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09455-3>
- Elliott-Mainwaring, H. (2021). Exploring using NVivo software to facilitate inductive coding for thematic narrative synthesis. *British Journal of Midwifery*, 29(11), 628–632. <https://doi.org/10.12968/BJOM.2021.29.11.628>
- Ferguson, T., & Roofe, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 959–975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353>
- Gali, Y., & Schechter, C. (2020). NGO involvement in education policy: Principals' voices. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1509–1525. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0115>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Golden, G. (2020). Education policy evaluation: Surveying the OECD landscape. *OECD Education Working Papers*, (236). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9f127490-en>
- Gottschalk, F. & Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (299). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en>
- Härtel, A. (2023). EU actorness in the conflict in Ukraine: Between 'comprehensive' ambitions and the contradictory realities of an enlarged 'technical' role. *Ethnopolitics*, 22(3), 271–289. <https://doi.org/10.1080/17449057.2022.2028421>
- Hasnah, Y., Saragih, A., & Murni, S. M. (2025). Dissecting the rise of ideological constructs in educators' pedagogical discourse: A critical discourse analysis. *Theory and Practice in Language Studies*, 15(2), 557–565. <https://doi.org/10.17507/tpls.1502.26>
- Herbst, M. (2024). The state of the world's children 2024: The future of childhood in a changing world. *UNICEF*. <https://eric.ed.gov/?id=ED662027>
- Hong, S., & Lynn, H. S. (2020). Accuracy of random-forest-based imputation of missing data in the presence of non-normality, non-linearity, and interaction. *BMC Medical Research Methodology*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12874-020-01080-1>
- Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology*, 33(sup1), 94–101. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1974122>
- Indrawati, S. M., & Kuncoro, A. (2021). Improving competitiveness through vocational and higher education: Indonesia's vision for human capital development in 2019–2024. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 57(1), 29–59. <https://doi.org/10.1080/00074918.2021.1909692>
- Indriaty, D., Astriani, D., Sabrifha, E., & Aqilla, L. (2025). Strategi kebijakan pendidikan dalam menghadapi ketimpangan sosial dan budaya. *PEMA*, 5(2), 551–565. <https://doi.org/10.56832/pema.v5i2.1258>

- Janis, I. (2022). Strategies for establishing dependability between two qualitative intrinsic case studies: A reflexive thematic analysis. *Field Methods*, 34(3), 240–255. <https://doi.org/10.1177/1525822X211069636>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi*. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. <https://jdih.kemendikdasmen.go.id/produk-hukum/peraturan-perundang-undangan/peraturan-menteri-pendidikan-kebudayaan-ri-set-dan-teknologi-nomor-48-tahun-2023-tentang-akomodasi-yang-layak-untuk-peserta-didik-penyandang-disabilitas-pada-satuan-pendidikan-anak-usia-dini-formal-pendidikan-dasar-pendidikan-menengah-dan-pendidikan-tinggi>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2024). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. <https://jdih.kemendikdasmen.go.id/produk-hukum/peraturan-perundang-undangan/peraturan-menteri-pendidikan-kebudayaan-ri-set-dan-teknologi-nomor-12-tahun-2024-tentang-kurikulum-pada-pendidikan-anak-usia-dini-jenjang-pendidikan-dasar-dan-jenjang-pendidikan-menengah>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan Atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. <https://jdih.kemendikdasmen.go.id/produk-hukum/peraturan-perundang-undangan/peraturan-menteri-pendidikan-dasar-dan-menengah-nomor-13-tahun-2025-tentang-perubahan-atas-peraturan-menteri-pendidikan-kebudayaan-ri-set-dan-teknologi-nomor-12-tahun-2024-tentang-kurikulum-pada-pendidikan-anak-usia-dini-jenjang-pendidikan-dasar-dan-jenjang-pendidikan-menengah>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 3 Tahun 2025 tentang Sistem Penerimaan Murid Baru*. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. <https://jdih.kemendikdasmen.go.id/produk-hukum/peraturan-perundang-undangan/peraturan-menteri-pendidikan-dasar-dan-menengah-nomor-3-tahun-2025-tentang-sistem-penerimaan-murid-baru>
- Kenny, N., McCoy, S., & Mihut, G. (2020). Special education reforms in Ireland: Changing systems, changing schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821447>
- Lambrinou, C. P., Androutsos, O., Karaglani, E., Cardon, G., Huys, N., Wikström, K., ... Manios, Y. (2020). Effective strategies for childhood obesity prevention via school based, family involved interventions: A critical review for the development of the Feel4Diabetes-study school. *BMC Springer*, 20(Suppl 2), 52. <https://doi.org/10.1186/S12902-020-0526-5>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199–2219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Locke, K., Feldman, M., & Golden-Biddle, K. (2022). Coding practices and iterativity: Beyond templates for analyzing qualitative data. *Organizational Research Methods*, 25(2), 262–284. <https://doi.org/10.1177/1094428120948600>
- Louis, D. N., Perry, A., Wesseling, P., Brat, D. J., Cree, I. A., Figarella-Branger, D., Hawkins, C., Ng, H. K., Pfister, S. M., Reifenberger, G., Soffietti, R., Von Deimling, A., & Ellison, D. W. (2021). The 2021 WHO classification of tumors of the central nervous system: A summary. *Neuro-Oncology*, 23(8), 1231–1251. <https://doi.org/10.1093/NEUONC/NOAB106>
- Manca, S., & Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1394–1413. <https://doi.org/10.1111/bjet.13098>
- Massouti, A., Shaya, N., & Abukhait, R. (2023). Revisiting leadership in schools: Investigating the adoption of the Dubai inclusive education policy framework. *Sustainability*, 15(5), 4274. <https://doi.org/10.3390/SU15054274>

- McCusker, P., Gillespie, L., Davidson, G., Vicary, S., & Stone, K. (2023). The United Nations convention on the rights of persons with disabilities and social work: Evidence for impact? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(20), 6927. <https://doi.org/10.3390/ijerph20206927>
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597–608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- Mezzanotte, C. & Calvel, C. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. *OECD Education Working Papers*, (300). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>
- Mohanty, A., Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Education for sustainable development (ESD) and global citizenship for India. *Journal of Education for Sustainable Development Studies*, 1(2), 134–159. <https://doi.org/10.70232/JESDS.V1I2.17>
- Murtadlo, M., Albana, H., Nisa, Y. F., Izazy, N. Q., Sumiati, N. T., Dewi, M. S., Abdullah, H., & Henry, C. (2025). Inclusive education in Africa: Transforming higher education in low-income countries. *Scientific African*, 28, e02708. <https://doi.org/10.1016/J.SCIAF.2025.E02708>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- Osborne, A., Yillah, R. M., Bash-Taqi, A., & Conteh, O. (2025). A study of vulnerable student populations, exclusion and marginalization in Sierra Leonean secondary schools: A social justice theory analysis. *BMC Psychology*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02554-x>
- Ott, J. (2024). World bank world development reports. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 7858-7859). Cham: Springer International Publishing https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_3279
- Paparini, S., Papoutsis, C., Murdoch, J., Green, J., Petticrew, M., Greenhalgh, T., & Shaw, S. E. (2021). Evaluating complex interventions in context: Systematic, meta-narrative review of case study approaches. *BMC Medical Research Methodology*, 21(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s12874-021-01418-3>
- Pons, W. I., Lord, J. E., & Stein, M. A. (2022). Disability, human rights violations, and crimes against humanity. *American Journal of International Law*, 116(1), 58–95. <https://doi.org/10.1017/AJIL.2021.41>
- Quirke, M., & Galvin, T. (2025). Universal design for learning and the sustainable development goals: Reimagining inclusive education – An Alice in Wonderland journey. *European Journal of Inclusive Education*, 4(1), 99–113. <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.150454>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rawal, D. M. (2024). Mapping of school teachers' digital competency in the context of digital infrastructure: A systematic review and empirical study of India. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(3), 173–195. <https://doi.org/10.1108/TPCC-01-2024-0016>
- Rooney-Kron, M., & Dymond, S. K. (2021). Teacher perceptions of barriers to providing work-based learning experiences. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(4), 229–240. <https://doi.org/10.1177/2165143420988492>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., & Kett, M. (2020). Intellectual disability stigma and initiatives to challenge it and promote inclusion around the globe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 165–175. <https://doi.org/10.1111/jppi.12330>
- Selisko, T. J. (2024). *The theoretical and empirical dimensions of inclusive education* [Doctoral dissertation, Saarland University]. Saarland University and State Library. <https://dx.doi.org/10.22028/D291-43789>
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: A theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2379681>

- Shamsabadipour, A. (2025). Disability models: Societal impacts and policy implications. In *The Palgrave Encyclopedia of Disability* (pp. 1–10). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8_409-1
- Somma, M., & Bennett, S. (2020). Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285–295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Srivastava, A., Agarwal, S., & Ganapathy, M. (2022). Editorial: Inclusive higher education in cross-cultural settings. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 357–363. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2022-589>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Suharyati, H., Novita, L., & Rahmawati, Y. (2025). *Kepercayaan komunitas terhadap pendidikan inklusif: Tantangan dan inspirasi untuk masa depan*. Deepublish.
- Taguma, M., & Frid, A. (2024). Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030. *OECD Education Working Papers*, (314). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>
- Talleraas, C. (2025). The politics of migration policy implementation in Ghana. *Governance*, 38(1), e12848. <https://doi.org/10.1111/GOVE.12848>
- Theoharis, G. (2024). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press. https://books.google.co.id/books/about/The_School_Leaders_Our_Children_Deserve.html?id=U_UOEQAAQBAJ&redir_esc=y
- Tong, Z., An, F., & Cui, Y. (2024). Exploring teacher discourse patterns: Comparative insights from novice and expert teachers in junior high school EFL contexts. *Heliyon*, 10(16). [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)12466-8](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)12466-8)
- Unterhalter, E., & Howell, C. (2021). Unaligned connections or enlarging engagements? Tertiary education in developing countries and the implementation of the SDGs. *Higher Education*, 81(1), 9–29. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00651-x>
- van Niekerk, A. J. (2020). Inclusive economic sustainability: SDGs and global inequality. *Sustainability*, 12(13), 5427. <https://doi.org/10.3390/SU12135427>
- Vaughn, J. M., Rojas-Flores, L., & Wang, K. T. (2023). Preschoolers' psychosocial development, parents, and neighborhoods: Towards an integrative approach for immigrant families. *Journal of Child and Family Studies*, 32(11), 3635–3651. <https://doi.org/10.1007/S10826-023-02654-5>
- Wogen, J., & Restrepo, M. T. (2020). Human rights, stigma, and substance use. *Health and Human Rights*, 22(1), 51–60. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7348456/>
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 39(12), 3233–3260. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926>
- Zeng, W. (2024). Towards growth-driven environmentalism: The green energy transition and local state in China. *Energy Research & Social Science*, 117, 103726. <https://doi.org/10.1016/J.ERSS.2024.103726>
- Zickafoose, A., Ilesanmi, O., Diaz-Manrique, M., Adeyemi, A. E., Walumbe, B., Strong, R., Wingenbach, G., Rodriguez, M. T., & Dooley, K. (2024). Barriers and challenges affecting quality education (Sustainable Development Goal #4) in sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability*, 16(7), 2657. <https://doi.org/10.3390/SU16072657>