PUNGGAWA
GLOBAL RESEARCH:
JURNAL MULTIDISIPLIN

Punggawa Global Research: Jurnal Multidisiplin
Volume 1, Nomor 6, 2026
E-ISSN: 3164-0117
Open Access: punggawajournal.com/pgr

Pendidikan Inklusif di Wilayah Pedesaan dan Kepulauan: Tinjauan Sistematis Strategi Negara Lain bagi Sekolah 3T di Indonesia

Yuniyarti Ahiri[1]
[1] Jurusan Pendidikan Ekonomi, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Halu Oleo, Kendari, Indonesia
Korespondensi: ahiriyuniyarti@uho.ac.id

Informasi Artikel

Riwayat artikel:
Received Oct 4th, 2026
Revised Nov 15th, 2026
Accepted Nov 23th, 2026

Keyword:
Pendidikan Inklusif; Wilayah 3T; Pendidikan Pedesaan; Pengembangan Profesional Guru

ABSTRAK

Wacana pendidikan inklusif di Indonesia masih terpusat pada sekolah perkotaan, sementara sekolah di wilayah pedesaan, kepulauan, serta daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T) menghadapi hambatan yang lebih kompleks. Penelitian ini bertujuan meninjau secara sistematis strategi pendidikan inklusif di berbagai negara dan menganalisis kesesuaiannya bagi sekolah 3T di Indonesia. Tinjauan mengikuti prinsip PRISMA dan kerangka SPIDER. Literatur terbitan 2009–2026 dicari dalam dua tahap; 22 sumber (16 artikel jurnal dan 6 laporan atau dokumen kebijakan) dianalisis dengan sintesis tematik. Hasilnya memunculkan lima tema, yaitu kesenjangan infrastruktur dan akses, keterbatasan guru dan pelatihan, kepemimpinan sekolah dan struktur kolaborasi, keterlibatan keluarga dan komunitas, serta kebutuhan adaptasi lokal. Strategi yang paling sering muncul adalah pengembangan profesional guru yang berkelanjutan dan dekat dengan praktik, kepemimpinan yang membangun kolaborasi, kemitraan dengan keluarga dan komunitas, serta kebijakan daerah yang kontekstual. Penerapannya di sekolah 3T memerlukan penyesuaian, misalnya pelatihan campuran daring dan luring serta bahan ajar luring. Hanya empat dari 22 sumber yang berfokus pada wilayah terpencil, sehingga strategi tersebut dibaca sebagai mekanisme yang dapat ditransfer, bukan efek yang telah terbukti. Simpulannya, inklusi di sekolah 3T memerlukan pendekatan yang sesuai dengan konteks setempat dan didukung bersama oleh sekolah, pemerintah daerah, keluarga, dan masyarakat.

© 2026 The Authors. Published by Punggawa Legacy Center. This is an open access article under the CC BY license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan hak setiap anak dan menjadi salah satu fondasi utama kemajuan masyarakat (Simbo, 2025). Pendidikan inklusif hadir untuk mewujudkan hak itu dengan menjamin akses, partisipasi, dan capaian belajar yang setara bagi semua peserta didik (Arifah et al., 2026). Sasarannya mencakup peserta didik berkebutuhan khusus, anak dari keluarga miskin, anak di daerah terpencil, dan kelompok masyarakat adat (Chattopadhyay, 2025; Hata et al., 2021). Indonesia adalah negara kepulauan dengan kondisi geografis yang beragam, sehingga sebagian sekolah berada di wilayah perdesaan dan pulau yang sulit dijangkau (Nurfadilah et al., 2024; Utami, 2026). Kondisi geografis itu menuntut pendidikan inklusif yang benar-benar menjangkau sekolah di wilayah perdesaan dan kepulauan. Dalam kajian yang ada, pembahasan pendidikan inklusif di Indonesia masih lebih banyak tertuju pada sekolah perkotaan (Ananda et al., 2025; Lesnussa et al., 2026). Sekolah di wilayah perdesaan, kepulauan, serta daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T) menghadapi kondisi yang jauh lebih kompleks akibat jarak geografis, infrastruktur yang terbatas, sebaran guru yang timpang, dan layanan pendukung yang minim (Hilmi & Maryana, 2025). Sekolah yang menghadapi tantangan paling berat justru paling sedikit mendapat perhatian (Hidir et al., 2026). Ketimpangan perhatian ini

menunjukkan perlunya kajian yang menempatkan sekolah 3T sebagai pusat pembahasan pendidikan inklusif di Indonesia.

Kajian tentang sekolah 3T memerlukan standar pembanding yang jelas, yaitu apa yang seharusnya dijamin oleh pendidikan inklusif. Secara normatif, pendidikan inklusif berperan menghapus hambatan belajar dan menjamin keadilan pendidikan bagi setiap anak, apa pun lokasi geografis, status sosial-ekonomi, jenis kelamin, maupun kebutuhan belajarnya (Suja & Elamaran, 2024). Perwujudan inklusi menuntut perubahan sistemik pada kebijakan, kurikulum, penilaian, pelatihan guru, lingkungan belajar, dan keterlibatan keluarga (Mazumdar et al., 2026). Pemerintah dan sekolah juga diharapkan menyediakan layanan pendidikan bagi anak di daerah terpencil dengan mutu yang setara dengan layanan di perkotaan, termasuk dukungan bagi peserta didik berkebutuhan khusus (D. Sukmana et al., 2025). Kondisi ideal itulah yang menjadi ukuran untuk menilai praktik inklusi di sekolah, khususnya di daerah 3T.

Pelaksanaan kebijakan inklusif di sekolah ternyata belum sepenuhnya terwujud bila diukur dengan kondisi ideal itu, terutama di daerah 3T (Nurfadilah et al., 2024). Tinjauan literatur menunjukkan bahwa layanan pendidikan di wilayah perkotaan dan 3T berbeda dalam hal infrastruktur, kualitas dan sebaran guru, akses teknologi, pelaksanaan kurikulum, serta capaian belajar (Ananda et al., 2025). Di sekolah dasar Buru Selatan, praktik inklusif terhambat oleh keterbatasan fasilitas dan jumlah guru, minimnya pelatihan guru, kondisi geografis, serta keadaan sosial-ekonomi keluarga (Lesnussa et al., 2026). Temuan yang searah dilaporkan oleh tinjauan sistematis atas studi di Indonesia periode 2012–2022, yang mencatat hambatan pada manajemen sekolah, kurikulum, kompetensi guru reguler, ketersediaan guru pendamping, pendanaan, fasilitas, serta kemitraan dengan orang tua dan pihak luar (Komarudin & Kaeni, 2023). Ketiga temuan itu memperlihatkan bahwa hambatan di sekolah 3T bersifat berlapis, mulai dari tingkat sistem, sekolah, hingga keluarga.

Hambatan berlapis itu tidak hanya terjadi di Indonesia. Kajian komparatif di tujuh yurisdiksi Asia-Pasifik menemukan pendidikan awal dan pengembangan profesional guru yang belum memadai, sumber daya yang terbatas, pedoman pelaksanaan yang tidak konsisten, serta kolaborasi yang terbatas (Beamish et al., 2024). Persoalan di sekolah 3T tidak dapat dipandang sebagai kasus yang berdiri sendiri, sehingga pengalaman negara lain layak dikaji sebagai bahan belajar dalam menyusun strategi bagi sekolah 3T di Indonesia. Bahan belajar itu tidak hanya berupa hambatan, karena bukti dari berbagai negara juga memperlihatkan mekanisme yang membantu sekolah menjalankan kebijakan inklusif.

Pengembangan keprofesian guru secara konsisten diidentifikasi sebagai sarana utama dalam mendorong keberhasilan reformasi sekolah inklusif (Arias et al., 2023; Balta et al., 2026; Macabenta et al., 2023). Hasil meta-analisis menunjukkan bahwa pengembangan profesional mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif, terutama bila berlangsung lama, sesuai dengan praktik, dan melibatkan pembelajaran aktif (Donath et al., 2023). Mekanisme berikutnya berada di tingkat sekolah. Kepemimpinan kepala sekolah berkaitan dengan terbentuknya struktur kolaborasi, dan struktur itu selanjutnya berkaitan dengan pelaksanaan rencana pendidikan individual (Lambrecht et al., 2022). Tinjauan sistematis di negara berpendapatan rendah dan menengah-bawah juga menonjolkan pelatihan guru, penyediaan fasilitas dan bahan ajar, serta kerja sama dengan keluarga dan komunitas sebagai strategi utama pelaksanaan sekolah inklusif (Mendoza & Heymann, 2024). Ketiga strategi itu, yaitu pelatihan guru, kepemimpinan sekolah, serta kemitraan dengan keluarga dan komunitas, berperan dalam pelaksanaan kebijakan inklusif di sekolah.

Strategi itu dikembangkan dan dibahas dalam konteks yang berbeda dari sekolah di daerah terpencil. Pertanyaan yang perlu dijawab adalah sejauh mana strategi tersebut sesuai bagi sekolah di wilayah 3T. Tinjauan tentang Indonesia sejauh ini lebih banyak mendata hambatan daripada menjelaskan kaitan antara hambatan dengan pelaksanaan kebijakan dan strategi yang dapat memperbaikinya (Cabataya et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Sukmana & Sukmana, 2025). Kekosongan ini membuat kesesuaian strategi dari negara lain bagi sekolah terpencil, termasuk sekolah 3T di Indonesia, belum dapat dipastikan. Berdasarkan celah itu, penelitian ini meninjau secara sistematis strategi pendidikan inklusif dari berbagai negara bagi sekolah di wilayah pedesaan dan kepulauan, lalu menganalisis kesesuaiannya bagi sekolah 3T di Indonesia.

Penelitian ini tidak hanya mendata hambatan pendidikan inklusif di sekolah 3T, tetapi juga menelaah kaitannya dengan pelaksanaan kebijakan inklusif serta strategi yang dapat memperbaikinya. Analisis memakai rantai implementasi sebagai pedoman untuk membaca strategi dari setiap negara, sehingga hubungan antara hambatan dan strategi dapat dilihat dengan jelas. Rantai ini bersumber dari

kerangka yang berawal dari kejelasan mandat dan sumber daya, berlanjut ke kepemimpinan dan kerja sama di sekolah serta peran guru dan tenaga pendamping, lalu berakhir pada penerapan hasil pelatihan dalam praktik mengajar (Lambrecht et al., 2022; Schuelka & Carrington, 2021). Kajian ini penting karena kebijakan inklusi yang tidak disertai strategi pelaksanaan yang sesuai dengan kondisi setempat berisiko hanya menjadi dokumen administrasi tanpa manfaat nyata bagi anak di desa dan pulau terpencil (Ananda et al., 2025; D'Angelo, 2024). Hasil tinjauan diharapkan menjadi dasar untuk menyusun strategi pendidikan inklusif yang sesuai dengan konteks dan kebutuhan sekolah 3T di Indonesia.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini berupa tinjauan sistematis (*systematic literature review*) dengan sintesis tematik naratif. Pelaporannya berpedoman pada *prinsip Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) agar tahap identifikasi, penyaringan, kelayakan, dan inklusi literatur dapat ditelusuri (Page et al., 2021). Pendekatan itu dipilih karena kajian bertujuan memetakan dan menyintesis strategi pendidikan inklusif dari berbagai negara secara terstruktur, kemudian menilai kesesuaiannya bagi sekolah 3T di Indonesia. Pertanyaan penelitian dirumuskan dengan kerangka SPIDER (Cooke et al., 2012).

Kerangka SPIDER diterapkan sebagai berikut. Elemen Sample mencakup sekolah dasar dan menengah, terutama di wilayah pedesaan, kepulauan, atau daerah 3T, serta sekolah reguler lain sebagai pembanding konteks. Phenomenon of Interest berupa strategi dan mekanisme implementasi pendidikan inklusif. Elemen Design meliputi meta-analisis, tinjauan sistematis, studi empiris, studi kasus, dan dokumen kebijakan. Evaluation mencakup hambatan, strategi, dan faktor pendukung implementasi, sedangkan Research type meliputi penelitian kualitatif, kuantitatif, mixed methods, dan tinjauan literatur.

Empat pertanyaan penelitian diturunkan dari kelima elemen itu. RQ1 menanyakan strategi yang paling sering digunakan negara lain dalam implementasi pendidikan inklusif di wilayah pedesaan dan terpencil. RQ2 mengidentifikasi faktor yang menjadi hambatan utama implementasi pendidikan inklusif di wilayah 3T Indonesia. RQ3 menelaah cara strategi internasional dapat diadaptasi untuk sekolah 3T Indonesia. RQ4 memetakan aspek atau variabel yang paling sering diteliti dalam literatur pendidikan inklusif di wilayah terpencil.

Pencarian literatur untuk menjawab keempat pertanyaan itu dilaksanakan dalam dua tahap. Tahap pertama memakai Google Scholar, Garuda, ERIC, dan situs resmi UNESCO dengan kata kunci "inclusive education", "rural education", "remote schools", "3T areas", "teacher training", "community participation", dan "Indonesia", beserta kombinasinya. Tahap kedua ditambahkan untuk memperluas bukti tentang mekanisme implementasi di tingkat sekolah melalui OpenAlex, Semantic Scholar, dan PubMed. Pencarian luas pada tahap kedua menghasilkan 100 rekod terpilih untuk ditinjau lebih lanjut, kemudian dilengkapi pencarian terarah yang dibatasi pada terbitan 2015–2026 dengan istilah terkait implementasi kebijakan inklusi, kepemimpinan sekolah, pengembangan profesional guru, dan kolaborasi di sekolah.

Rentang waktu keseluruhan ditetapkan pada 2009–2026, dengan batas awal mengikuti terbitnya Policy Guidelines on Inclusion in Education oleh UNESCO (2009) dan batas akhir mengikuti publikasi terbaru yang relevan dengan topik. Pencarian dibatasi pada naskah berbahasa Indonesia dan bahasa Inggris. Kriteria inklusi dan eksklusi pada Tabel 1 dipakai untuk menyeleksi sumber yang diperoleh. Secara garis besar, sumber dimasukkan apabila membahas implementasi pendidikan inklusif di wilayah pedesaan, terpencil, atau 3T, atau apabila memuat mekanisme tingkat sekolah yang dapat dipindahkan ke konteks itu, seperti kepemimpinan, pengembangan profesional, dan kolaborasi.

Tabel 1 Kriteria Inklusi dan Eksklusi

Kriteria	***Inklusi***	***Eksklusi***
Topik	Pelaksanaan pendidikan inklusif (hambatan, faktor pendukung, atau strategi) di wilayah pedesaan, terpencil, atau 3T, atau mekanisme di tingkat sekolah yang dapat diterapkan pada konteks tersebut	Artikel tentang pendidikan inklusif secara umum yang tidak berkaitan dengan pelaksanaannya di sekolah
Jenis sumber	Artikel jurnal; laporan dan dokumen kebijakan dari lembaga resmi (ditandai terpisah)	Artikel opini, blog, berita, serta prosiding atau repositori yang tidak melalui proses penelaahan yang jelas
Desain studi	Meta-analisis, tinjauan sistematis atau tinjauan lingkup, studi kuantitatif, studi kualitatif, studi kasus, dan *mixed methods*	Tulisan yang tidak memuat data atau argumen yang dapat ditelusuri
Bahasa	Bahasa Indonesia dan bahasa Inggris	Bahasa lain yang tidak dapat diverifikasi
Rentang waktu	Terbitan tahun 2009–2026	Terbitan sebelum tahun 2009
Relevansi	Memuat temuan, strategi, hambatan, atau rekomendasi pelaksanaan yang dapat dianalisis	Tidak memuat temuan ataupun rekomendasi yang dapat dianalisis

Penerapan kriteria itu memprioritaskan artikel jurnal bereputasi. Laporan dan dokumen kebijakan dari lembaga resmi diterima sebagai bukti kontekstual dan ditandai terpisah dalam analisis. Bagian pendahuluan telah menunjukkan bahwa sebagian besar bukti internasional belum diuji di sekolah yang terpencil secara geografis. Relevansi studi internasional bagi sekolah 3T karena itu dinilai berdasarkan kesesuaian mekanisme, bukan generalisasi langsung atas temuannya.

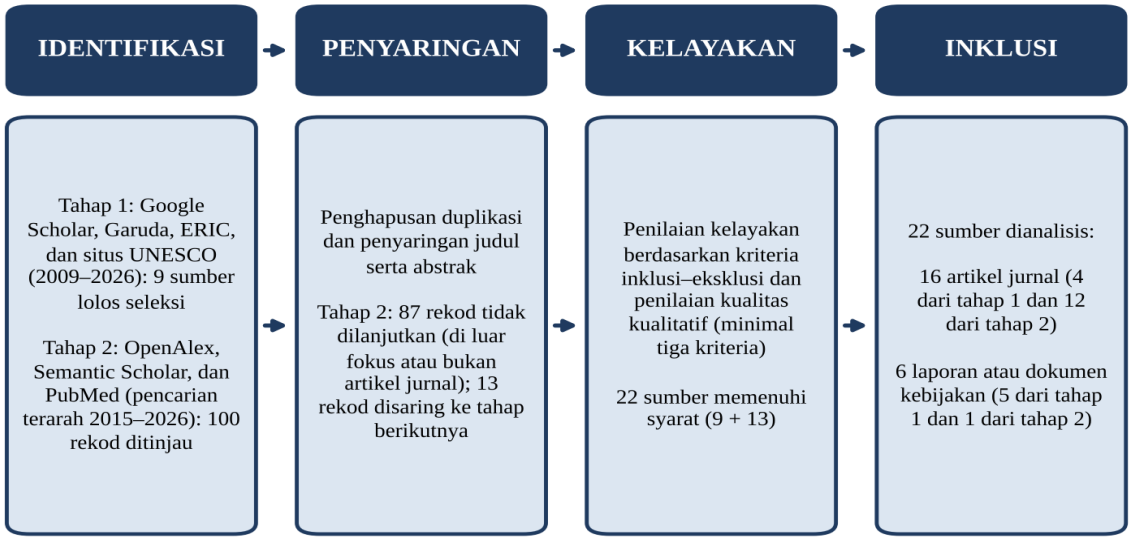
Seleksi berlangsung secara bertahap. Rekod dari seluruh basis data digabungkan dan duplikasinya dihapus, lalu disaring berdasarkan judul dan abstrak. Rekod yang lolos penyaringan dinilai kelayakannya menurut kriteria pada Tabel 1 sebelum masuk ke analisis, dan jumlah rekod pada setiap tahap dilaporkan dalam diagram alir PRISMA di bagian hasil penelitian. Kelayakan sumber kemudian dinilai secara kualitatif dengan enam kriteria, yaitu kejelasan tujuan penelitian, kesesuaian metodologi, kejelasan temuan, relevansi dengan konteks wilayah terpencil atau implementasi di sekolah, kredibilitas sumber, dan kontribusi terhadap pemahaman pendidikan inklusif (Cumming et al., 2023). Sumber yang memenuhi kurang dari tiga kriteria tidak diteruskan ke tahap sintesis. Khusus sumber dari pencarian tahap kedua, penilaian dan ekstraksi data dilakukan pada abstrak dan rekod bibliografis, sehingga rincian metode dan kelayakan setiap studi belum diverifikasi dengan naskah lengkap.

Sumber yang lolos penilaian diekstraksi secara manual ke dalam matriks yang berisi identitas dan tahun publikasi, jenis literatur, negara atau konteks, desain penelitian, temuan utama, hambatan, strategi, dan rekomendasi. Sintesis dilakukan secara tematik naratif dengan mengelompokkan temuan ke dalam tema, mengikuti pendekatan analisis tematik (Braun & Clarke, 2006). Temuan yang telah dikelompokkan kemudian dibaca dengan rantai implementasi sebagai kerangka analitik, yang terdiri atas kejelasan mandat dan sumber daya, kepemimpinan serta waktu kolaborasi di sekolah, kejelasan peran guru kelas, guru pendidikan khusus, dan tenaga pendamping, serta penerjemahan pelatihan menjadi praktik (Lambrecht et al., 2022; Schuelka & Carrington, 2021). Perubahan pada pengalaman belajar peserta didik dibaca sebagai luaran dari keempat tahap itu. Keragaman desain sumber membuat bukti dari meta-analisis dan tinjauan, studi korelasional, studi kasus, serta dokumen kebijakan dipisahkan pada saat sintesis, agar kekuatan klaim tidak disamakan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Pencarian dua tahap menghasilkan 22 sumber yang memenuhi kriteria dan dianalisis, terdiri atas 16 artikel jurnal dan 6 laporan atau dokumen kebijakan. Pencarian tahap pertama menyumbang sembilan sumber. Pencarian tahap kedua menyaring 100 rekod menjadi 13 sumber, yaitu 12 artikel jurnal dan satu laporan tinjauan. Gambar 1 menyajikan alur seleksi secara lengkap.



Gambar 1 Alur Seleksi Literatur Berdasarkan Prinsip PRISMA

Sebanyak 22 sumber yang dianalisis terdiri atas 16 artikel jurnal serta 6 laporan atau dokumen kebijakan, dengan desain penelitian yang beragam dan berasal dari konteks internasional maupun Indonesia. Satu sumber berupa meta-analisis (Donath et al., 2023), empat sumber berupa tinjauan sistematis dan tinjauan lingkup (Ananda et al., 2025; Cabataya et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Mendoza & Heymann, 2024), dan satu sumber berupa kajian komparatif lintas yurisdiksi (Beamish et al., 2024). Dua sumber berupa tinjauan konseptual (McGhie-Richmond & Haider, 2020; Óskarsdóttir et al., 2020), dan satu sumber berupa analisis kuantitatif pada 135 sekolah di Jerman (Lambrecht et al., 2022). Tiga sumber berupa studi kasus (Brennan & Pennycook, 2025; Lesnussa et al., 2026; Pavlović Babić et al., 2018), dan empat sumber berupa studi survei dan wawancara di Indonesia (Efendi et al., 2022; Rasmitadila et al., 2023; D. Sukmana et al., 2025). Enam sumber sisanya berupa laporan tinjauan bukti dan dokumen kebijakan (D'Angelo, 2024; Schuelka & Carrington, 2021; UNESCO, 2009; UNESCO, 2017; UNESCO, 2023; UNESCO, 2024). Tabel 2 merangkum identitas setiap sumber, jenis literatur, konteks, metodologi, dan temuan kunci dari seluruh sumber yang dianalisis.

Tabel 2 Matriks Ekstraksi Data 22 Sumber yang Dianalisis

No.	*Penulis dan tahun*	*Jenis literatur*	*Konteks*	*Metodologi*	*Temuan kunci*
1.	Donath et al. (2023)	Artikel jurnal	Internasional (342 studi; >155.000 partisipan)	Meta-analisis	Pelatihan guru berdampak positif pada pengetahuan, keterampilan, keyakinan guru, dan perilaku siswa, tetapi besar dampaknya berbeda-beda. Pelatihan yang berlangsung lama, sesuai dengan praktik di kelas, dan membuat guru belajar secara aktif lebih mudah diterapkan di sekolah.
2.	Mendoza & Heymann (2024)	Artikel jurnal	Negara berpendapatan rendah dan menengah-bawah	Tinjauan sistematis	Strategi utama dalam menerapkan pendidikan inklusif adalah melatih guru, menyediakan fasilitas dan bahan ajar, serta menjalin kemitraan dengan keluarga dan masyarakat.
3.	Lambrecht et al. (2022)	Artikel jurnal	135 sekolah di Jerman	Analisis kuantitatif tingkat sekolah	Kepemimpinan yang mendorong perubahan dan kepemimpinan yang membimbing pembelajaran berkaitan dengan terbentuknya kerja sama antarguru. Kerja sama itu berkaitan dengan pelaksanaan rencana pendidikan individual bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Pengaruh kepemimpinan yang mendorong perubahan sepenuhnya disalurkan lewat kerja sama antarguru.

No.	*Penulis dan tahun*	*Jenis literatur*	*Konteks*	*Metodologi*	*Temuan kunci*
4.	Brennan & Pennycook (2025)	Artikel jurnal	Empat sekolah di Irlandia	Studi kasus	Kerja sama antara perguruan tinggi dan sekolah membantu guru mengelola kelompok belajar profesional tentang pendidikan inklusif. Para guru yang ikut serta merasa mendapat dukungan untuk memperbaiki cara mengajar agar sesuai dengan kebutuhan semua siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, mereka juga memiliki jaringan kerja sama dengan guru dari sekolah lain yang menerapkan pendidikan inklusif.
5.	Beamish et al. (2024)	Artikel jurnal	Tujuh yurisdiksi Asia-Pasifik	Kajian komparatif	Hambatan yang serupa muncul di berbagai daerah dalam penerapan pendidikan inklusif. Hambatan tersebut meliputi bekal pendidikan dan pelatihan guru yang belum cukup, sumber daya yang terbatas, pedoman yang berbeda-beda, kerja sama antarpihak yang masih lemah, dan kurangnya penelitian di tingkat lokal.
6.	McGhie-Richmond & Haider (2020)	Artikel jurnal	Internasional	Tinjauan konseptual	Peran guru dan pendidikan guru memang sangat penting, namun kepala sekolah juga memegang peran besar dalam mengatasi berbagai kendala di sekolah serta membangun kerja sama dengan pihak-pihak yang berkepentingan dalam pendidikan inklusif.
7.	Pavlović Babić et al. (2018)	Artikel jurnal	Lima sekolah di Serbia	Studi kasus	Pendidikan inklusif berjalan baik bila ada praktik inklusif dan budaya inklusif. Praktik inklusif meliputi rencana pembelajaran individual serta kerja sama dengan ahli dan orang tua, sedangkan budaya inklusif meliputi kerja tim, sikap proaktif, dan semangat belajar yang berkelanjutan.
8.	Óskarsdóttir et al. (2020)	Artikel jurnal	Lintas tingkat sistem	Tinjauan konseptual	Kajian ini merangkum tiga hal, yaitu kompetensi yang perlu dimiliki kepala sekolah, dukungan untuk pengembangan kepala sekolah, dan kebijakan yang memungkinkan terwujudnya kepemimpinan inklusif.
9.	Schuelka (2018)	Laporan	Internasional	Tinjauan ringkas (K4D)	Kajian ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif memerlukan kerangka tujuan dan indikator, perencanaan dan penilaian di sekolah, pendampingan yang berkelanjutan bagi guru dan kepala sekolah, serta koordinasi kebijakan nasional.
10.	D'Angelo (2024)	Laporan	Negara berkembang	Tinjauan bukti	Peserta didik yang terpinggirkan mencapai hasil belajar yang lebih baik bila masyarakat ikut terlibat, guru mendapat pelatihan yang berkelanjutan, pendampingan diberikan, dan pembelajaran disusun secara terstruktur.
11.	UNESCO (2009)	Dokumen kebijakan	Global	Kajian kebijakan	Masyarakat yang tinggal di desa dan daerah terpencil menghadapi lebih banyak kesulitan untuk mendapatkan pendidikan dibandingkan kelompok masyarakat lainnya.
12.	UNESCO (2017)	Dokumen kebijakan	Global	Kajian kebijakan	Penerapan inklusi memerlukan pembenahan pada enam hal, yaitu kebijakan, kurikulum, penilaian, pelatihan guru, lingkungan belajar, dan keterlibatan keluarga.
13.	UNESCO (2023)	Dokumen kebijakan	Global	Kajian kebijakan	Peserta didik penyandang disabilitas dan peserta didik dari kelompok suku asli yang hidup menurut adat setempat termasuk kelompok yang rentan tidak mendapatkan pendidikan.

No.	*Penulis dan tahun*	*Jenis literatur*	*Konteks*	*Metodologi*	*Temuan kunci*
14.	UNESCO (2024)	Dokumen kebijakan	Global	Kajian kebijakan	Dalam pendidikan inklusif, rencana pendidikan di daerah perlu disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik terkait gender, disabilitas, dan literasi media.
15.	Sunardi et al. (2011)	Artikel jurnal	186 sekolah di Indonesia	Studi empiris	Studi ini menjadi pembanding dengan keadaan terdahulu dalam penerapan pendidikan inklusif. Pembahasannya meliputi perencanaan sekolah, perubahan kurikulum dan cara mengajar, serta dukungan dari luar sekolah.
16.	Efendi et al. (2022)	Artikel jurnal	47 guru di empat kota, Indonesia	Kuesioner dan wawancara	Penerapan pendidikan inklusif sudah mulai berjalan dalam hal administrasi dan penyesuaian kurikulum. Namun, pemahaman guru, asesmen awal, pencatatan perkembangan peserta didik, tenaga pendukung, dan sarana prasarana masih perlu dibenahi.
17.	Komarudin & Kaeni (2023)	Artikel jurnal	Indonesia (studi 2012–2022)	Tinjauan sistematis	Penerapan pendidikan inklusif menghadapi hambatan pada pengelolaan sekolah, kurikulum, kemampuan guru reguler, ketersediaan guru pendamping bagi peserta didik berkebutuhan khusus, dana, fasilitas, kemitraan dengan orang tua, dan kerja sama dengan pihak luar.
18.	Rasmitadila et al. (2023)	Artikel jurnal	90 guru umum, Indonesia	Studi persepsi guru	Para guru menilai pelatihan inklusi yang diadakan lewat kerja sama dinas pendidikan dan perguruan tinggi memberi manfaat. Temuan ini hanya menggambarkan pendapat guru dan harapan mereka agar program terus berjalan, sehingga belum bisa dianggap sebagai bukti adanya hubungan sebab akibat.
19.	Cabataya et al. (2024)	Artikel jurnal	Indonesia (20 artikel)	Tinjauan lingkup	Kemajuan penerapan pendidikan inklusif didukung oleh beberapa faktor, yaitu kemampuan dan kesadaran guru, dukungan pemerintah, kerja sama antarsektor, dasar hukum yang jelas, dan cara mengajar yang berpusat pada peserta didik.
20.	Ananda et al. (2025)	Artikel jurnal	Indonesia, wilayah 3T	Tinjauan literatur sistematis (20 sumber)	Kesenjangan masih terlihat pada sarana prasarana, pemerataan dan kualitas guru, akses terhadap teknologi, kurikulum, dan hasil belajar peserta didik.
21.	Sukmana & Sukmana (2025)	Artikel jurnal	Indonesia, wilayah 3T	Studi implementasi	Inklusi sulit berjalan karena akses yang terbatas, sumber daya yang kurang, guru yang belum siap, dan dukungan kebijakan yang belum memadai.
22.	Lesnussa et al. (2026)	Artikel jurnal	Buru Selatan, Indonesia	Studi kasus	Praktik inklusif sulit berjalan karena fasilitas yang kurang, guru yang sedikit, pelatihan guru yang minim, wilayah yang sulit dijangkau, dan keluarga yang kurang mampu secara ekonomi.

Sebaran tahun terbit memperlihatkan bahwa kajian ini bertumpu pada literatur yang relatif baru. Dari 22 sumber, 17 terbit pada 2020 atau setelahnya, termasuk lima sumber pada 2024 dan tiga sumber pada 2025. Sumber tertua adalah pedoman UNESCO tahun 2009 dan studi Sunardi et al. (2011), yang dipertahankan sebagai pembanding historis. Delapan sumber berlatar Indonesia, dan hanya empat sumber yang secara eksplisit berfokus pada wilayah terpencil atau 3T, yaitu Ananda et al. (2025), Lesnussa et al. (2026), Sukmana & Sukmana (2025), dan UNESCO (2009). Sumber lainnya berasal dari Jerman, Irlandia, Serbia, tujuh yurisdiksi Asia-Pasifik, negara berpendapatan rendah dan menengah-bawah, atau bersifat lintas konteks. Sebagian besar penelitian sebelumnya membahas pelaksanaan pendidikan inklusif di daerah perkotaan dan kebijakan secara umum, sedangkan hambatan khusus di wilayah 3T masih jarang diteliti sehingga perlu dikaji tersendiri (Sukmana et al., 2025).

Sintesis tematik atas 22 sumber menghasilkan lima tema yang saling berkaitan, yaitu kesenjangan infrastruktur dan akses, keterbatasan guru dan pelatihan, kepemimpinan sekolah dan struktur kolaborasi, keterlibatan keluarga dan komunitas, serta kebutuhan adaptasi lokal dan penguatan

kebijakan. Tema pertama, yaitu kesenjangan infrastruktur dan akses, dibahas lebih dahulu karena menjadi kondisi dasar yang memengaruhi pelaksanaan strategi lainnya. Studi pada konteks Indonesia secara konsisten menunjukkan bahwa sekolah di wilayah 3T menghadapi keterbatasan sarana fisik, konektivitas, dan akses informasi, yang menjadi hambatan awal sebelum strategi pedagogis inklusif dapat dijalankan (Ananda et al., 2025; Lesnussa et al., 2026). Di tingkat nasional, tinjauan sebelumnya juga melaporkan masalah pendanaan dan fasilitas sebagai hambatan (Komarudin & Kaeni, 2023). Studi pada empat kota menunjukkan bahwa infrastruktur dan tenaga pendukung masih perlu diperbaiki, meskipun beberapa praktik administrasi sudah berjalan (Efendi et al., 2022). Kajian Asia-Pasifik juga mencatat kurangnya sumber daya dan dukungan sebagai pola hambatan lintas konteks (Beamish et al., 2024).

Tema kedua adalah keterbatasan guru dan pelatihan, yaitu isu yang paling sering muncul di antara kelima tema. Di wilayah 3T, guru sering belajar menjalankan pendidikan inklusif dari pengalaman, bukan dari pelatihan formal yang memadai, dan jumlah guru yang terbatas juga menyulitkan pelaksanaannya (Lesnussa et al., 2026; Sukmana et al., 2025). Tinjauan atas studi di Indonesia menempatkan kemampuan guru reguler dan ketersediaan guru pendamping sebagai hambatan, sedangkan kemampuan dan kesadaran guru juga menjadi faktor yang mendukung kemajuan pelaksanaan inklusi (Cabataya et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023). Bukti dari berbagai negara menunjukkan jenis pelatihan yang lebih bermanfaat. Meta-analisis atas 342 studi dengan lebih dari 155.000 partisipan menemukan bahwa pelatihan guru berdampak positif pada pengetahuan, keterampilan, dan keyakinan guru serta perilaku peserta didik, meskipun besar dampaknya berbeda-beda. Pelatihan yang berlangsung lama, sesuai dengan praktik di kelas, dan membuat guru aktif belajar lebih mudah diterapkan di sekolah daripada pelatihan yang hanya menyampaikan informasi (Donath et al., 2023). Tinjauan bukti lain menyebut bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan dan pendampingan membantu peserta didik yang terpinggirkan mencapai hasil belajar yang lebih baik (D'Angelo, 2024). Di Indonesia, 90 guru umum menilai positif program pelatihan inklusi hasil kerja sama dinas pendidikan dan universitas. Temuan itu berupa pendapat guru dan saran agar program dilanjutkan, bukan bukti bahwa pendampingan meningkatkan hasil belajar (Rasmitadila et al., 2023).

Tema ketiga adalah kepemimpinan sekolah dan struktur kolaborasi, yaitu tema yang hanya muncul secara kuat pada sumber dari pencarian tahap kedua. Analisis terhadap 135 sekolah di Jerman menunjukkan bahwa kepemimpinan sekolah berkaitan dengan struktur kolaborasi, dan struktur kolaborasi berkaitan dengan pelaksanaan rencana pendidikan individual, sedangkan pengaruh kepemimpinan yang mendorong perubahan sepenuhnya berjalan lewat struktur kolaborasi (Lambrecht et al., 2022). Studi kasus di lima sekolah Serbia membagi faktor pendukung pelaksanaan inklusi menjadi praktik inklusif, misalnya rencana pendidikan individual dan kerja sama guru dengan ahli dan orang tua, serta budaya inklusif, misalnya kerja tim, sikap proaktif, dan kemauan untuk terus belajar (Pavlović Babić et al., 2018). Dari sisi konsep, kepala sekolah dipandang berperan mengurangi hambatan di sekolah dan menjalin kerja sama dengan pihak-pihak terkait (McGhie-Richmond & Haider, 2020). Kemampuan kepala sekolah, dukungan untuk mengembangkannya, dan kebijakan yang memungkinkan kepemimpinan inklusif perlu dipertimbangkan bersama (Óskarsdóttir et al., 2020). Di Indonesia, kepemimpinan dan pengelolaan sekolah dilaporkan menjadi salah satu hambatan, dan studi pada 186 sekolah menyoroti peran rencana sekolah serta dukungan dari luar sekolah (Komarudin & Kaeni, 2023; Sunardi et al., 2011).

Tema keempat adalah keterlibatan keluarga dan komunitas, yaitu tema tentang peran pihak di luar sekolah dalam pelaksanaan pendidikan inklusif. Kemitraan antara sekolah, keluarga, pemerintah daerah, dan masyarakat ditemukan dalam literatur internasional maupun Indonesia, dan keterlibatan komunitas dilaporkan membuat program lebih sesuai dengan kebutuhan serta lebih mudah berlanjut (D'Angelo, 2024; UNESCO, 2024). Tinjauan sistematis di negara berpendapatan rendah dan menengah-bawah juga menempatkan kemitraan dengan keluarga dan komunitas sebagai salah satu strategi yang menonjol (Mendoza & Heymann, 2024). Di Indonesia, kerja sama antarsektor dan dukungan pemerintah termasuk faktor yang mendukung kemajuan pelaksanaan inklusi (Cabataya et al., 2024). Contoh bentuk kemitraan yang konkret terlihat dalam studi kasus di Irlandia, yang menunjukkan bahwa kemitraan antara universitas dan sekolah membantu guru memimpin komunitas belajar profesional dan membuka jaringan dengan sekolah lain (Brennan & Pennycook, 2025).

Tema kelima adalah kebutuhan adaptasi lokal dan penguatan kebijakan, yaitu tema tentang perlunya strategi yang sesuai dengan keadaan daerah dan didukung kebijakan yang jelas. Untuk

memperkuat inklusi, rencana pendidikan daerah dianjurkan disusun sesuai kebutuhan setempat, dan strategi perlu disesuaikan dengan keadaan geografis, budaya, bahasa, serta keterbatasan infrastruktur di daerah itu (Ananda et al., 2025; UNESCO, 2024). Kajian di Asia-Pasifik menemukan bahwa pedoman dan rencana pelaksanaan belum seragam, dan penelitian lokal yang dapat menjadi acuan dalam praktik masih sedikit (Beamish et al., 2024). Di tingkat kebijakan, laporan internasional menekankan perlunya tujuan dan indikator yang jelas, rencana dan evaluasi di sekolah, dukungan yang terus-menerus bagi guru dan kepala sekolah, serta koordinasi kebijakan nasional (Schuelka, 2018). Di Indonesia, landasan hukum yang jelas juga menjadi salah satu faktor yang mendukung pelaksanaan inklusi (Cabataya et al., 2024).

Temuan dari kelima tema itu dapat dirangkum untuk menjawab empat pertanyaan penelitian. Jawaban untuk RQ1 berupa strategi yang paling sering muncul, yaitu pengembangan profesional guru yang berkelanjutan, penyediaan fasilitas dan bahan ajar, kemitraan dengan keluarga dan komunitas, penguatan kepemimpinan dan struktur kolaborasi di sekolah, serta kebijakan pendidikan daerah (D'Angelo, 2024; Donath et al., 2023; Lambrecht et al., 2022; Mendoza & Heymann, 2024; UNESCO, 2024). Jawaban untuk RQ2 berupa hambatan utama di wilayah 3T Indonesia, yaitu keterbatasan infrastruktur, sebaran dan jumlah guru yang belum memadai, pelatihan yang terbatas, konektivitas, jarak geografis, serta keadaan sosial-ekonomi keluarga (Ananda et al., 2025; Lesnussa et al., 2026; Sukmana & Sukmana, 2025). Jawaban untuk RQ3 berupa arah penyesuaian strategi dari negara lain, yaitu pemetaan kebutuhan setempat, pelatihan berkelanjutan yang didukung sekolah, bahan ajar yang dapat dipakai tanpa jaringan internet, pendampingan oleh komunitas, dan kerja sama antarsektor (D'Angelo, 2024; Mendoza & Heymann, 2024; UNESCO, 2023). Jawaban untuk RQ4 berupa aspek yang paling sering diteliti, yaitu kemampuan dan pelatihan guru, infrastruktur dan akses, kepemimpinan dan kerja sama, keterlibatan komunitas, kebijakan, serta dukungan bagi peserta didik berkebutuhan khusus (Ananda et al., 2025; Efendi et al., 2022; Komarudin & Kaeni, 2023; Lambrecht et al., 2022; Mendoza & Heymann, 2024).

Kekuatan bukti pada kelima tema tidak sama, dan perbedaan itu tampak dari jenis studi yang menjadi sumbernya. Meta-analisis menunjukkan bahwa pelatihan guru yang berkelanjutan dan sesuai dengan praktik lebih mudah diterapkan di sekolah (Donath et al., 2023), sedangkan hubungan antara kepemimpinan, struktur kolaborasi, dan pelaksanaan rencana pendidikan individual berasal dari studi korelasional di sekolah-sekolah Jerman (Lambrecht et al., 2022). Bukti tentang pendampingan, komunitas belajar, dan faktor pendukung di sekolah sebagian besar berasal dari studi kasus dan studi persepsi guru (Brennan & Pennycook, 2025; Pavlović Babić et al., 2018; Rasmitadila et al., 2023). Berdasarkan abstrak yang ditinjau, studi di Indonesia jarang menjadikan perubahan pengalaman dan keikutsertaan belajar peserta didik sebagai sasaran utama. Studi di Indonesia lebih banyak melaporkan hambatan, pendapat guru, dan praktik administrasi (Efendi et al., 2022; Komarudin & Kaeni, 2023; Sunardi et al., 2011). Perbedaan kekuatan bukti itu perlu diperhatikan dalam membaca seluruh temuan di atas.

Pembahasan

Dari Daftar Hambatan ke Mekanisme Implementasi

Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan inklusif di wilayah 3T tidak hanya berkaitan dengan penerimaan anak berkebutuhan khusus di kelas reguler. Inklusi di wilayah pedesaan, kepulauan, dan terpencil menyangkut banyak hal sekaligus, yaitu akses fisik, ketersediaan guru, kesiapan infrastruktur, kebijakan daerah, dukungan keluarga, dan peran masyarakat (Ananda et al., 2025; Lesnussa et al., 2026; UNESCO, 2009). Pandangan ini sejalan dengan UNESCO yang menegaskan bahwa inklusi harus menjangkau semua peserta didik yang berisiko tersisih dari pendidikan, termasuk anak di wilayah terpencil, penyandang disabilitas, dan kelompok masyarakat adat (UNESCO, 2009, 2023). Hambatan belajar juga tidak hanya berasal dari kondisi peserta didik sendiri, tetapi dari hubungan antara peserta didik, sekolah, keluarga, masyarakat, dan sistem pendidikan (Mendoza & Heymann, 2024; UNESCO, 2017).

Cara pandang yang menyeluruh itu membuat kajian ini berbeda dari tinjauan tentang Indonesia sebelumnya, yang lebih banyak berhenti pada daftar hambatan dan faktor pendukung. Komarudin dan Kaeni (2023) merangkum hambatan pada pengelolaan sekolah, kurikulum, kemampuan guru, guru pendamping, dana, fasilitas, dan kemitraan, sedangkan Cabataya et al. (2024) merangkum faktor yang

mendukung kemajuan pelaksanaan inklusi. Kedua tinjauan itu menjadi dasar yang kuat, tetapi keduanya baru berupa daftar faktor dan belum menjelaskan bagaimana satu faktor berhubungan dengan faktor lain. Bukti internasional memberi penjelasan yang lebih rinci, yaitu kepemimpinan memengaruhi pelaksanaan inklusi lewat terbentuknya struktur kolaborasi (Lambrecht et al., 2022), dan pelatihan memengaruhi cara mengajar lewat kesempatan berlatih serta mendapat umpan balik (Donath et al., 2023). Dari penjelasan itu, hambatan di sekolah 3T lebih tepat dipahami sebagai rantai yang saling bergantung. Keterbatasan sarana dan jumlah guru mempersempit ruang bagi pelatihan dan kerja sama, dan tanpa kerja sama, kebijakan sulit diterapkan di kelas (Lesnussa et al., 2026; Sukmana & Sukmana, 2025).

Pengembangan Profesional yang Berkelanjutan dan Terhubung dengan Praktik

Guru menjadi faktor utama dalam pelaksanaan pendidikan inklusif karena gurulah yang setiap hari menangani beragam kebutuhan belajar peserta didik di kelas, sehingga keberhasilan inklusi di sekolah sangat bergantung pada kesiapan guru. Mendoza dan Heymann (2024) menemukan bahwa pelatihan guru termasuk strategi yang paling menonjol dalam program pendidikan inklusif di negara berpendapatan rendah dan menengah-bawah. Temuan itu sejalan dengan keadaan di Indonesia, tempat keterbatasan pelatihan menjadi hambatan utama di wilayah 3T (Lesnussa et al., 2026; Sukmana & Sukmana, 2025). Meta-analisis Donath et al. (2023) menambahkan bahwa bentuk pelatihan sama pentingnya dengan ada tidaknya pelatihan. Pelatihan yang berlangsung lama, sesuai dengan praktik, dan membuat guru belajar secara aktif lebih mudah diterapkan di sekolah daripada pelatihan yang hanya menyampaikan informasi. Temuan itu penting bagi sekolah 3T, sebab pelatihan satu kali yang hanya menjangkau guru di kota kecamatan belum tentu cukup untuk mengubah cara mengajar di sekolah yang letaknya jauh.

Kajian ini sengaja tidak menyimpulkan bahwa pendampingan terbukti lebih baik daripada pelatihan satu hari. Alasannya, studi di Indonesia tentang pendampingan guru bersama dinas pendidikan dan universitas hanya melaporkan bahwa guru menilai program itu bermanfaat, tanpa bukti bahwa hasil belajar peserta didik membaik (Rasmitadila et al., 2023). Studi kasus di Irlandia menunjukkan adanya dukungan bagi perubahan praktik, tetapi tidak membandingkan berbagai bentuk pelatihan (Brennan & Pennycook, 2025). Bukti dari berbagai konteks mengarah pada pelatihan yang berkelanjutan, sesuai dengan praktik, dan didukung sekolah, sedangkan keunggulan pendampingan dibandingkan pelatihan singkat masih perlu diuji tersendiri (Donath et al., 2023). Bagi sekolah 3T, kemitraan universitas dengan sekolah dan komunitas belajar antarsekolah dapat menjembatani jarak, karena keduanya membuka jaringan dukungan tanpa mengharuskan guru meninggalkan sekolah dalam waktu lama (Brennan & Pennycook, 2025; D'Angelo, 2024).

Kepemimpinan Sekolah dan Struktur Kolaborasi

Di luar pelatihan guru, hasil kajian menunjukkan bahwa kepala sekolah berperan sebagai penghubung antara kebijakan dan praktik. Pada sekolah-sekolah di Jerman yang diteliti, kepemimpinan berhubungan dengan pelaksanaan rencana pendidikan individual hanya lewat struktur kolaborasi (Lambrecht et al., 2022). Studi kasus di Serbia memperlihatkan bahwa kerja tim, sikap proaktif, dan kemauan untuk terus belajar menyertai praktik inklusif yang berjalan (Pavlović Babić et al., 2018). Tinjauan konseptual menegaskan bahwa guru dan pendidikan guru memang penting, tetapi kepala sekolah juga berperan mengurangi hambatan di sekolah dan menjalin kerja sama dengan pihak-pihak terkait (McGhie-Richmond & Haider, 2020). Sebagian besar bukti itu berasal dari konteks Eropa, sehingga hasilnya perlu dibaca sebagai gambaran awal tentang cara kerja kepemimpinan di sekolah 3T, bukan sebagai ukuran pengaruh yang dapat langsung dipakai.

Gambaran awal itu tetap relevan karena beberapa hambatan di Indonesia, yaitu pengelolaan sekolah, kemitraan dengan orang tua, dan kerja sama dengan pihak luar, berkaitan dengan tugas kepemimpinan (Komarudin & Kaeni, 2023). Kepemimpinan inklusif tidak cukup bertumpu pada kepala sekolah saja, karena kepala sekolah juga perlu dibantu untuk berkembang dan didukung kebijakan yang memberi ruang bagi kepemimpinan itu (Óskarsdóttir et al., 2020). Di sekolah 3T, kepala sekolah yang mengurus administrasi sekaligus mengajar sulit menyediakan waktu kerja sama antarguru tanpa

dukungan dinas pendidikan, sehingga kebijakan daerah tentang pembagian guru dan pendampingan ikut menentukan berjalannya kerja sama itu (Schuelka, 2018; Sukmana et al., 2025).

Adaptasi Strategi Internasional bagi Sekolah 3T

Strategi dari negara lain tidak bisa langsung dipakai di sekolah 3T tanpa penyesuaian, karena kedua konteks ini memiliki perbedaan penting. Kajian internasional lebih banyak membahas program di tingkat sekolah dan masyarakat, sedangkan kajian di Indonesia menunjukkan bahwa masalah di daerah 3T bersifat struktural, yaitu berkaitan dengan jarak yang jauh, guru yang belum merata, jaringan internet yang terbatas, dan layanan dasar yang timpang (Ananda et al., 2025; Sukmana & Sukmana, 2025). Kebijakan inklusi yang dibuat seragam dari pusat bisa kurang berhasil jika tidak disesuaikan dengan kondisi setempat, apalagi guru harus melayani murid dengan kebutuhan belajar yang beragam tanpa bantuan guru pendamping khusus, psikolog, terapis, atau layanan rujukan yang memadai (Sukmana et al., 2025; UNESCO, 2024). Pelatihan tatap muka cocok untuk wilayah yang layanannya sudah baik, tetapi di sekolah 3T pelatihan itu perlu diubah menjadi pelatihan campuran daring dan luring, pendampingan jarak jauh, atau komunitas belajar guru antarsekolah. Penyesuaian tersebut merupakan tafsiran penulis atas bukti yang ada, bukan temuan yang sudah diuji di sekolah 3T.

Masyarakat setempat juga menjadi sumber daya penting dalam penyesuaian tersebut. Keterlibatan masyarakat dapat menumbuhkan rasa memiliki terhadap program sehingga program lebih mudah berlanjut (D'Angelo, 2024). Di desa dan pulau kecil, gotong royong, peran tokoh adat, keterlibatan orang tua, dan kerja sama dengan pemerintah desa berpeluang mendukung keikutsertaan murid, selama dirancang sesuai dengan budaya setempat (D'Angelo, 2024; UNESCO, 2024). Dari sisi kebijakan, kajian perbandingan di Asia-Pasifik menunjukkan bahwa pedoman yang belum seragam dan minimnya penelitian lokal melemahkan pelaksanaan pendidikan inklusif (Beamish et al., 2024). Rencana pendidikan daerah yang disusun berdasarkan pemetaan kebutuhan sekolah menjadi langkah yang masuk akal sebelum pelatihan, penempatan guru, dan penyediaan sarana dirancang (Ananda et al., 2025; UNESCO, 2024).

KESIMPULAN

Pendidikan inklusif di sekolah pedesaan, kepulauan, dan daerah 3T tidak dapat dijalankan dengan pendekatan yang sama seperti di perkotaan. Hambatan yang dihadapi saling berkaitan, yaitu keterbatasan sarana dan jaringan internet, jumlah guru yang kurang dan tidak merata, pelatihan yang jarang, jarak geografis yang jauh, serta kondisi ekonomi keluarga. Pengalaman berbagai negara menunjukkan bahwa strategi yang paling sering digunakan meliputi pelatihan guru yang berkelanjutan dan sesuai dengan praktik mengajar, kepemimpinan kepala sekolah yang mendorong kerja sama antarguru, kemitraan dengan keluarga dan masyarakat, serta kebijakan daerah yang sesuai dengan kebutuhan setempat. Strategi tersebut perlu disesuaikan dengan kondisi 3T, misalnya melalui pelatihan yang memadukan belajar daring dan tatap muka serta bahan ajar yang dapat digunakan tanpa internet. Dengan demikian, inklusi di daerah 3T merupakan tanggung jawab bersama sekolah, pemerintah, keluarga, dan masyarakat. Simpulan ini masih bersifat tafsiran karena baru sedikit penelitian yang secara khusus membahas sekolah 3T.

DAFTAR PUSTAKA

Ananda, R., Yuliani, C. E., Misnati, K., Azzikra, R., & Rahmadiah, P. (2025). Analisis Kesenjangan Layanan Pendidikan Sekolah Dasar antara Sekolah Perkotaan dan Daerah 3T di Indonesia. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(2), 392–404.

Arias, C. R., Calago, C. N. S., Calungsod, H. F. B., Delica, M. A., Fullo, M. E., & Cabanilla, A. B. (2023). Challenges and Implementation of Inclusive Education in Selected Asian Countries: A Meta-Synthesis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, *9*(2), 512–534. https://doi.org/https://doi.org/10.46328/ijres.3089

Arifah, U., Fatimah, S., Chamidi, A. S., Najitama, F., & Martiyono. (2026). Exploring the Dynamics of Implementing Inclusive School: A Review of Public Elementary Education in Kebumen, Indonesia. *As Sibyan: Jurnal Kajian Kritis Pendidikan Islam Dan Manajemen Pendidikan Dasar*, *9*(1), 196–215. https://doi.org/https://doi.org/10.52484/as_sibyan.v9i1.1108 Exploring

Balta, N., Amendum, S. J., & Fukkink, R. G. (2026). The effect of Job-embedded professional

development on teacher and student outcomes. *International Educational Review*, *1*(1), 1–23. https://doi.org/https://doi.org/10.58693/ier.111

Beamish, W., Hay, S., & Yuen, M. (2024). *Moving inclusion forward for students with special educational needs in the Asia-Pacific region*. *9*, 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1327516

Brennan, A., & Pennycook, C. (2025). Fostering teacher leadership for inclusion: the role of school-university partnerships and professional learning communities. *School Leadership & Management*, *45*(5), 446–466. https://doi.org/10.1080/13632434.2025.2587117

Cabataya, M. M., Hermantob, & Aningrumc, R. (2024). Contributing Factors to the Progress of Inclusive Education Implementation in Indonesia: A Scoping Review. *INKLUSI Journal of Disability Studies*, *11*(1), 45–62. https://doi.org/https://doi.org/10.14421/ijds.110103

Chattopadhyay, T. K. (2025). Subject: Inclusive Education and Digital Technology. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *7*(5), 1–13. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i05.55071

Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, *22*(10), 1435–1443. https://doi.org/10.1177/1049732312452938

D'Angelo, S. (2024). *Evidence for system transformation: Improving education access and completion for marginalized learners*.

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *35*(30), 1–28. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Ediyanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive Education for Student with Special Needs at Indonesian Public Schools. *International Journal of Instruction*, *15*(2), 967–980. https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a

Hata, A., Yuwono, J., Purwana, R., & Nomura, S. (2021). *Embracing Diversity and Inclusion in Indonesian Schools: Challenges and Policy Options for the Future of Inclusive Education*. The World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36533

Hidir, A., Malik, R., Wei, L., Armilus, R., Gea, Y. K., & Mardatillah. (2026). Narratives of Geography, Culture, and School Exclusion on the Indonesian Coast: Evidence from Kedabu Rapat, Meranti Islands. *International Journal of Educational Narratives*, *4*(3), 864–875. https://doi.org/https://doi.org/10.70177/ijen.v4i3.3696

Hilmi, F., & Maryana, I. (2025). Integrating Social Solidarity and Contextual Pedagogy: A Socio-Community-Based Model of Inclusive Education in Indonesia's 3T Regions. *International Journal on Education Issues (IJEI)*, *1*(2), 32–40. https://doi.org/https://doi.org/10.59966/pcf7v396

Komarudin, K., & Kaeni, N. F. (2023). The Obstacles of Inclusive Education Implementation in Indonesia (A Systematic Review Approach). *Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan Dan Konseling*, *12*(3), 382–401. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24127/gdn.v12i3.6537

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 943–957. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825 ©

Lesnussa, A., Amalia, T., & Santoso, E. B. (2026). Fenomena Pendidikan Inklusif pada Daerah 3T (Terdepan, Terluar, dan Tertinggal) di SD Negeri 15 Namrole, Desa Oki Baru. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *11*(4), 501–507.

Macabenta, J. M., Manubag, C. V., Tabañag, J. C., Villegas, N. B., Villegas, T. M., & Cabanilla, A. J. (2023). Inclusive Education: Lived Experiences of 21st century Teachers in the Philippines. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET)*, *11*(4), 454–462. https://doi.org/https://doi.org/10.22214/ijraset.2023.48982

Mazumdar, N., Das, P. R., Amin, R., Chutia, R., & Ahmed, F. (2026). From Policy to Practice: A Critical Review of Inclusive Education for Children with Special Needs in Assam. *Advanced International Journal for Research (AIJFR)*, *7*(4), 1–15. https://doi.org/10.63363/aijfr.2026.v07i04.7232

McGhie-Richmond, D., & Haider, F. (2020). Collaborating for Inclusion: The Intersecting Roles of

Teachers, Teacher Education, and School Leaders in Translating Research into Practice. *Exceptionality Education International*, *30*(2), 32–50. https://doi.org/10.5206/eei.v30i2.11080

Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower- Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, *71*(3), 299–316. https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359

Nurfadilah, A., Ash-shidiq, A. U., Sukma, A., Mardiansyah, A., Lestari, A. P., Rahmah, W. R., & Sonya, E. R. (2024). Implementation of Equal Distribution of Education for Indonesia's Disadvantaged, Frontier, and Outermost Regions. *Socio Politica*, *14*(1), 15–24. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15575/socio-politica.v14i1.30183

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, *58*(5), 521–537. https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pavlović Babić, D., Simić, N., & Friedman, E. (2018). School-level facilitators of inclusive education: the case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(4), 449–465. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419

Rasmitadila, Humaira, M. A., Prasetyo, T., Hasnin, H. D., & Rachmadtullah, R. (2023). Teacher perceptions of inclusive education training: Implementation of an inclusive elementary school mentoring program based on collaborative partnership. *Journal of Education and E-Learning Research*, *10*(4), 682–688. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5054

Schuelka, M., & Carrington, S. (2021). Innovative and global directions for inclusive education in the 21st century. In *Routledge eBooks* (1st Editio, pp. 1–26). https://doi.org/10.4324/9781003091950-1

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report*. Institute of Development Studies. https://opendocs.ids.ac.uk/articles/online_resource/Implementing_Inclusive_Education/26435140

Simbo, C. (2025). Comprehending education: a compelling case for prioritizing education within national and international development agendas. *International Journal Research in Business and Social Science*, *14*(4), 419–427. https://doi.org/https://doi.org/10.20525/ijrbs.v14i4.3934

Suja, G., & Elamaran, S. (2024). Challenges of Inclusive Education in India. *International Journal of Arts, Science and Humanities*, *11*(3), 98–104. https://doi.org/https://doi.org/10.34293/sijash.v11i3.6905

Sukmana, D., Sakir, I. M., Nurwahyuliningsih, E., & Arsyad, Y. (2025). The Challenges of Implementing Inclusive Education Programs in Outermost, Frontline, and Underdeveloped Areas. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, *10*(1), 205–217. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26737/jetl.v10i1.6779

Sukmana, O., & Sukmana, E. D. (2025). Analysis of Work Stress Research Trends in Global Literature-based Work Environments: Bibliometric Study. *KnE Social Sciences*, *10*(7), 503–518. https://doi.org/10.18502/kss.v10i7.18352

Sunardi, S., Yusuf, M., Gunarhadi, G., Priyono, & Yeager, J. L. (2011). The Implementation of Inclusive Education for Students with Special Needs in Indonesia. *Excellence in Higher Education*, *2*(1), 1–10. https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO. https://doi.org/https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?* (First edit). https://doi.org/https://doi.org/10.54676/UZQV8501

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for Learning* (First edit). UNESCO. https://doi.org/https://doi.org/10.54676/EFLH5184

Utami, N. A. B. (2026). Exploring physical education teachers' perspectives on inclusive education in Bandung, Indonesia. *International Journal of Inclusive Education*, *30*(4), 666–680. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2490591