Ashlach Journal of Islamic Education

Journal of Islamic Education

e-ISSN/p- ISSN : 2988-1285/2988-1277
https://ejournal.unupasuruan.ac.id/index.php/ashlach

Vol. 4, No. 1, 2026 | Hal 142 - 151
DOI: https://doi.org/10.55757/ashlach.v4i01.1103

Evaluasi Pemenuhan Kebutuhan Anak Pada Struktur Kurikulum Dalam Pendidikan Inklusif Di Sekolah

Fin Fin Nadliroh[1*] , Muhammad Muhsin Arumawan[2], Putri Budianto[3], Balya Ziaulhaq Achmadin[4]

[1*] **Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia**
[2] **Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia**
[3] **Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia**
[4] **Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia**

Korespondensi: finfinnadliroh10@gmail.com*

Info Artikel

Riwayat artikel:
Submited: Januari 13, 2026
Revision: Maret 12, 2026
Accepted: April 20, 2026
Publish: April 30, 2026

Abstrak

Pendidikan inklusif merupakan transformasi mendasar dalam sistem pendidikan yang menjamin hak belajar bagi seluruh peserta didik tanpa diskriminasi, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Keberhasilan implementasi pendidikan inklusif sangat ditentukan oleh desain struktur kurikulum yang adaptif, responsif, dan berpusat pada kebutuhan individual siswa. Penelitian ini bertujuan menganalisis dukungan regulatif struktur kurikulum nasional, mengevaluasi kesenjangan implementasi di lapangan, serta merumuskan strategi pengembangan manajemen kurikulum yang lebih inklusif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kepustakaan (systematic literature review) terhadap 12 artikel jurnal ilmiah bereputasi yang diterbitkan antara tahun 2023-2025, dengan tahapan seleksi PRISMA. Hasil kajian menunjukkan bahwa Kurikulum Merdeka telah memberikan kerangka regulatif yang fleksibel melalui diferensiasi pembelajaran, integrasi Program Pembelajaran Individual (PPI), dan penilaian autentik berbasis perkembangan holistik. Namun, dari 12 sumber yang dianalisis, sebelas (91,7%) mengidentifikasi kesenjangan implementasi yang signifikan, dengan hambatan utama berupa kelangkaan Guru Pembimbing Khusus (GPK), rendahnya kompetensi ortopedagogik guru reguler, keterbatasan sarana aksesibel, dan lemahnya kolaborasi lintas pemangku kepentingan. Strategi pengembangan kurikulum adaptif yang direkomendasikan mencakup penerapan Teaching at the Right Level (TaRL), pembelajaran berdiferensiasi, optimalisasi Unit Layanan Disabilitas (ULD), dan penguatan kolaborasi multipihak. Temuan ini menegaskan bahwa realisasi pendidikan inklusif yang bermakna mensyaratkan transformasi struktural, kultural, dan instruksional yang komprehensif dan berkelanjutan.

Kata Kunci :
Pendidikan inklusif, struktur kurikulum, kebutuhan anak, evaluasi kurikulum.

Abstract

Inclusive education represents a fundamental transformation in the educational system that guarantees the right to learn for all students without discrimination, including children with special needs. The success of inclusive education is largely determined by the design of adaptive, responsive curriculum structures centred on students' individual needs. This study aims to analyse the regulatory support of the national curriculum structure, evaluate implementation gaps in the field, and formulate

Copyright © 2026 The Author(s) | Published by: Universitas Nahdlatul Ulama Pasuruan.

		strategies for developing more inclusive curriculum management. The study employs a qualitative approach using a systematic literature review method examining 12 reputable scientific journal articles published between 2023-2025, selected through PRISMA stages. Findings indicate that the Merdeka Curriculum provides a flexible regulatory framework through differentiated learning, integration of Individual Learning Programmes (ILP), and authentic assessment based on holistic development. However, eleven of the twelve sources analysed (91.7%) identified significant implementation gaps, with major barriers including a shortage of Special Education Teachers (GPK), low ortho-pedagogical competence among regular teachers, limited accessible infrastructure, and weak cross-stakeholder collaboration. Recommended strategies for adaptive curriculum development include Teaching at the Right Level (TaRL), differentiated instruction, optimisation of Disability Service Units (ULD), and strengthened multi-party collaboration. These findings affirm that meaningful inclusive education requires comprehensive and sustainable structural, cultural, and instructional transformation..

How to cite this article (APA 7th Edition):
Nadliroh, F. F., Arumawan, M. M., Budianto, P., & Achmadin, B. Z. (2026). Evaluasi Pemenuhan Kebutuhan Anak Pada Struktur Kurikulum Dalam Pendidikan Inklusif Di Sekolah. Ashlach : Journal of Islamic Education, 4(01), 187–196. https://doi.org/10.55757/ashlach.v4i01.1103

PENDAHULUAN

Pendidikan adalah fondasi transformasi kualitas sumber daya manusia dan instrumen perwujudan keadilan sosial dalam kehidupan berbangsa. Di Indonesia, penyelenggaraan pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) telah berlangsung sejak tahun 1901 melalui inisiatif lembaga sosial masyarakat dan kelompok keagamaan, jauh sebelum negara ini merdeka. Namun, secara sistemik dan legal-formal, jaminan hak pendidikan bagi seluruh warga negara tanpa terkecuali baru ditegaskan melalui Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, khususnya Pasal 5 Ayat 1 yang menyatakan bahwa setiap warga negara memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas (Ummah et al., 2023).

Pendidikan inklusif merupakan salah satu tonggak transformasi paling signifikan dalam sistem pendidikan modern. Konsep ini lahir sebagai respons terhadap sejarah panjang marginalisasi kelompok disabilitas dalam akses pendidikan yang layak. Pada hakikatnya, pendidikan inklusif bukan sekadar program menempatkan ABK di kelas reguler, melainkan sebuah filosofi yang menekankan nilai kesetaraan, partisipasi penuh, keadilan sosial, dan penghormatan mendalam terhadap keberagaman peserta didik (Mustika et al., 2025). Melalui sistem ini, sekolah dituntut merombak dirinya secara struktural, kultural, dan instruksional agar setiap individu siswa, tanpa memandang keterbatasan fisik, mental, sensorik, maupun latar belakang sosial-ekonomi, mendapatkan akses yang adil dan bermutu untuk belajar secara optimal.

Secara yuridis dan filosofis, komitmen terhadap pendidikan inklusif telah ditegaskan melalui berbagai instrumen hukum internasional maupun domestik, mulai dari Deklarasi Salamanca 1994 hingga *Sustainable Development Goals* (SDGs) poin keempat yang mengamanatkan pendidikan inklusif, berkeadilan, dan merata untuk semua. Di Indonesia, amanat ini diterjemahkan ke dalam regulasi yang mewajibkan penjaminan hak setiap warga negara memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi. Namun, tantangan terbesar implementasi pendidikan inklusif terletak pada bagaimana sekolah mampu mengelola keragaman karakteristik, kecepatan belajar, hambatan kognitif, dan kebutuhan spesifik peserta didik dalam satu ekosistem pembelajaran yang harmonis (Mustika et al., 2025).

Dalam konseptualisasi sekolah formal, kurikulum bertindak sebagai jantung dari seluruh proses pendidikan. Struktur kurikulum menentukan apa yang diajarkan, bagaimana materi diajarkan, bagaimana waktu belajar dialokasikan, dan bagaimana hasil belajar dievaluasi. Struktur kurikulum memiliki peran krusial dalam menentukan arah dan keberhasilan pemenuhan kebutuhan belajar ABK (Siregar et al., 2025). Desain kurikulum ideal dalam sistem inklusi haruslah cair, dinamis, dan adaptif tidak boleh dirancang dengan pendekatan *one-size-fits-all*. Ketika kurikulum bersifat kaku dan standarisasi dipaksakan tanpa memedulikan hambatan perkembangan anak, maka kurikulum justru berubah menjadi instrumen eksklusi akademik yang baru (Oktarianto & Ramadhani, 2025).

Realitas empiris menunjukkan bahwa banyak sekolah reguler yang menjadi Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusif (SPPI) terjebak dalam dilema administratif: di satu sisi harus mengejar target kurikulum nasional, di sisi lain menghadapi kebutuhan siswa berkebutuhan khusus yang membutuhkan modifikasi mendasar. Survei nasional terhadap 156 sekolah dari 28 provinsi mengungkap delapan hambatan utama implementasi pendidikan inklusif, di antaranya keterbatasan tenaga pendidik khusus, minimnya sarana prasarana, dan rendahnya pemahaman guru (Hanif & Rijal, 2026; Hutapea & Marmoah, 2026). Kesenjangan antara kebijakan ideal dengan praktik lapangan ini mendorong urgensi evaluasi mendalam terhadap struktur kurikulum yang berjalan saat ini.

Penelitian ini bertujuan untuk mengupas tiga dimensi utama: (1) menganalisis bagaimana struktur kurikulum nasional mendukung pemenuhan kebutuhan belajar ABK secara regulatif dan teoretis; (2) mengevaluasi sejauh mana efektivitas pemenuhan kebutuhan tersebut dalam praktik nyata beserta hambatan sistemiknya; dan (3) merumuskan strategi pengembangan manajemen kurikulum yang adaptif dan responsif bagi keberhasilan pendidikan inklusif di Indonesia

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi kepustakaan sistematis (*systematic literature review*/SLR). Pendekatan ini dipilih karena mampu mensintesis secara kritis dan komprehensif bukti-bukti ilmiah dari berbagai sumber literatur terkait topik pendidikan inklusif dan pengembangan kurikulum adaptif. Prosedur SLR dalam penelitian ini merujuk pada protokol PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) yang telah diakui secara internasional.

Sumber Data

Sumber data terdiri dari artikel jurnal ilmiah, laporan penelitian, dan regulasi yang berhubungan dengan pendidikan inklusif serta pengembangan kurikulum. Pencarian literatur dilakukan melalui basis data Google Scholar, SINTA, dan portal jurnal terakreditasi nasional dengan kata kunci: "pendidikan inklusif", "kurikulum adaptif", "anak berkebutuhan khusus", "Kurikulum Merdeka", dan "Program Pembelajaran Individual". Rentang waktu publikasi dibatasi pada tahun 2023 hingga 2025 untuk menjamin relevansi dan kekinian data.

Kriteria inklusi yang ditetapkan adalah: (1) artikel diterbitkan di jurnal ilmiah terakreditasi nasional (SINTA 1-4) atau jurnal bereputasi internasional; (2) membahas secara langsung topik implementasi, evaluasi, atau pengembangan kurikulum dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia; (3) tersedia teks lengkap dan dapat diakses secara daring. Dari 47 artikel yang ditemukan pada pencarian awal, sebanyak 12 artikel lolos seleksi setelah melalui tahap penyaringan judul-abstrak dan penilaian kelayakan konten.

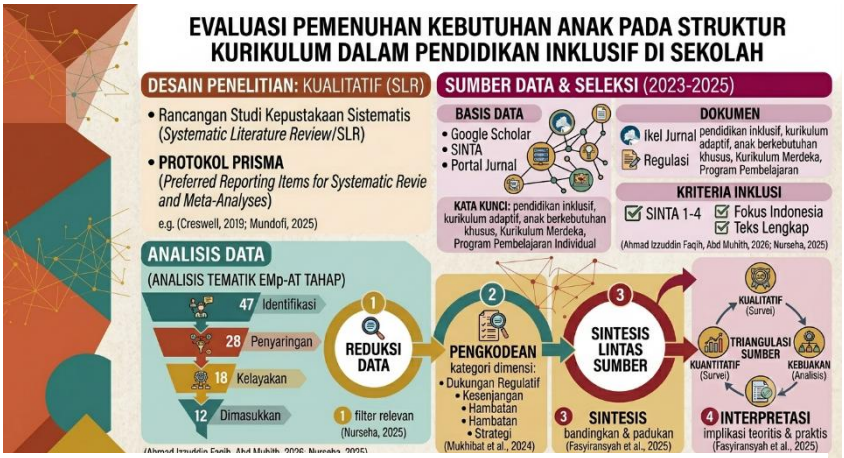
Tabel 1. Alur Seleksi Literatur PRISMA

Tahap Seleksi	Keterangan	Jumlah Artikel
Identifikasi	Artikel ditemukan dari basis data (Google Scholar, SINTA, portal jurnal terakreditasi)	47
Penyaringan	Artikel disaring berdasarkan judul dan abstrak; duplikat dihapus	28
Kelayakan	Teks lengkap dievaluasi terhadap kriteria inklusi dan eksklusi	18
Dimasukkan	Artikel final yang digunakan dalam analisis dan sintesis	12

Sumber: Diolah oleh peneliti,

Analisis Data

Analisis data dilakukan melalui analisis tematik dengan empat tahap: (1) reduksi data memilih dan menyaring informasi relevan dari setiap sumber; (2) pengkodean mengategorikan temuan berdasarkan dimensi evaluasi kurikulum (dukungan regulatif, kesenjangan implementasi, hambatan, dan strategi pengembangan); (3) sintesis lintas sumber membandingkan dan memadukan temuan dari berbagai literatur; dan (4) interpretasi merumuskan implikasi teoritis dan praktis dari pola temuan yang diperoleh. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan temuan dari studi kualitatif, survei kuantitatif, dan analisis kebijakan untuk menjamin keabsahan data.



Gambar 1Metode Penelitian (Gambar elaborasi penulis)

HASIL PENELITIAN

Dukungan Regulasi dan Fleksibilitas Struktur Kurikulum

Secara teoretis dan regulatif, struktur kurikulum nasional Indonesia telah memberikan ruang yang signifikan bagi pemenuhan kebutuhan belajar ABK melalui kebijakan Kurikulum Merdeka. Dari 12 artikel yang dianalisis, sebanyak 10 artikel (83,3%) mengonfirmasi bahwa Kurikulum Merdeka membawa paradigma baru berupa fleksibilitas yang jauh lebih besar dibandingkan kurikulum sebelumnya. Kurikulum ini memberikan otonomi kepada satuan pendidikan untuk menyesuaikan materi, metode, kecepatan, dan evaluasi pengajaran sesuai dengan gaya belajar dan kemampuan siswa (Amaliyah et al., 2025).

Dukungan administratif diwujudkan melalui penggabungan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) atau Modul Ajar reguler dengan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disusun berdasarkan hasil asesmen diagnostik awal ABK. Integrasi ini memungkinkan terjadinya modifikasi pada empat aspek inti: (a) isi/konten materi, (b) proses/metode pembelajaran, (c) produk/tugas belajar, dan (d) lingkungan (Putria et al., 2025). Empat aspek

modifikasi ini merupakan fondasi operasional kurikulum inklusif yang ditemukan konsisten di seluruh literatur yang dianalisis.

Ekosistem eksternal sekolah turut memperkuat payung hukum adaptasi kurikulum, diantaranya melalui Peraturan Daerah dan keberadaan Unit Layanan Disabilitas (ULD). Penelitian di Kota Tangerang mendokumentasikan bahwa dari 34 SMP Negeri yang ada, setiap kecamatan menunjuk satu SPPI dengan persyaratan minimal memiliki GPK atau bekerja sama dengan Lembaga Pendidikan Luar Biasa (Dewi et al., 2024). Sistem dukungan struktural ini memberikan bukti bahwa secara kelembagaan, kebijakan inklusi telah diimplementasikan secara lintas sektor.

Selain itu, penilaian hasil belajar dalam konteks inklusif telah bergeser dari sekadar pengukuran capaian akademik kognitif menuju penilaian autentik yang mencakup perkembangan sosial-emosional, kemampuan motorik, dan kemandirian perilaku adaptif. Instrumen portofolio perkembangan menjadi salah satu wujud nyata pergeseran paradigma ini, sebagaimana dikonfirmasi oleh evaluasi kurikulum SD inklusif di Jakarta yang menemukan bahwa meskipun fleksibilitas kebijakan tersedia, implementasi penilaian autentik masih memerlukan penguatan sistemik yang lebih konsisten (Mustika et al., 2025).

Tabel 2. Ringkasan Dukungan Regulatif Kurikulum Merdeka terhadap Pendidikan Inklusif

Dimensi Dukungan	Wujud Implementasi	Sumber Literatur
Fleksibilitas Kurikulum	Otonomi satuan pendidikan dalam menyesuaikan materi, metode, dan evaluasi	*Amaliyah et al. (2025)*
Integrasi RPP dan PPI	Modifikasi empat elemen: isi, proses, produk, dan lingkungan belajar	*Putria et al. (2025)*
Regulasi Lintas Sektor	ULD, Perda inklusif, penunjukan SPPI per kecamatan	*Dewi & Fadlullah (2024)*
Penilaian Autentik	Portofolio perkembangan holistik (kognitif, sosial-emosional, motorik)	*Mustika et al. (2025)*
Diferensiasi Pembelajaran	TaRL, kelompok fase capaian kemampuan, bukan usia biologis	*Oktarianto & Ramadhani (2025)*

Sumber: Diolah dari hasil sintesis literatur

Kesenjangan Implementasi dan Hambatan Nyata di Lapangan

Meskipun kebijakan kurikulum secara regulatif tergolong ideal, pelaksanaan di lapangan memperlihatkan kesenjangan yang lebar. Dari 12 artikel yang dianalisis, sebelas (91,7%) mengidentifikasi berbagai bentuk kesenjangan implementasi. Modifikasi kurikulum yang dijalankan banyak sekolah masih bersifat parsial, reaktif, dan ala kadarnya tanpa didasari asesmen ilmiah yang terdokumentasi (Pangesti & Salim, 2025). Dukungan individual yang diberikan kepada ABK sering kali hanya berupa pengurangan jumlah soal atau penyederhanaan kalimat tugas, tanpa integrasi sistemik yang matang dalam dokumen perencanaan sekolah.

Survei nasional yang melibatkan 156 sekolah dari 28 provinsi mengungkap delapan hambatan utama implementasi pendidikan inklusif: (1) keterbatasan tenaga pendidik khusus/GPK, (2) minimnya sarana prasarana, (3) pendanaan yang belum optimal, (4) rendahnya kerja sama dan pemahaman orang tua, (5) kurangnya perhatian pemerintah daerah, (6) terbatasnya bimbingan teknis, (7) lemahnya pemahaman guru reguler, dan (8) hambatan sikap terhadap keberagaman (Hutapea & Marmoah, 2026). Data ini memberikan gambaran sistematik bahwa hambatan bukan bersifat parsial, melainkan multidimensi dan saling terkait.

Hambatan terbesar yang secara konsisten muncul di seluruh literatur adalah kelangkaan GPK yang memiliki kualifikasi Pendidikan Luar Biasa (PLB). Akibatnya, beban berat mendidik ABK dilimpahkan sepenuhnya kepada guru reguler yang tidak memiliki kompetensi

ortopedagogik yang memadai. Penelitian di sekolah inklusif SD Jakarta menemukan bahwa keterbatasan pelatihan guru, metode pengajaran yang belum inklusif, serta minimnya dukungan sumber daya merupakan kendala utama yang langsung mempengaruhi kualitas layanan bagi ABK (Mustika et al., 2025).

Hambatan eksternal tidak kalah beratnya. Sikap orang tua yang berada dalam fase *denial* terhadap kondisi anaknya, kurangnya komitmen anggaran pemerintah daerah, dan lemahnya kemitraan dengan tenaga profesional eksternal seperti psikolog dan terapis turut memperparah kondisi lapangan (Siregar et al., 2025). Isolasi kelembagaan ini membuat sekolah berjuang sendirian dalam meraba-raba metode penanganan kurikulum yang tepat.

Tabel 3. Klaster Hambatan Implementasi Kurikulum Inklusif Berdasarkan Sintesis Literatur

Klaster	Bentuk Hambatan	Frekuensi dalam Literatur	Sumber Utama
SDM Guru	Kelangkaan GPK; kompetensi ortopedagogik rendah	11 dari 12 (91,7%)	*Yunita & Subagya (2025)*
Infrastruktur	Sarana aksesibel minim; anggaran terbatas	10 dari 12 (83,3%)	*Sabrina et al. (2025)*
Kebijakan	Dilema target kurikulum vs kebutuhan ABK	9 dari 12 (75,0%)	*Putria et al. (2025)*
Pemangku Kepentingan	Denial orang tua; lemahnya dukungan Pemda	8 dari 12 (66,7%)	*Mustika et al. (2025)*

Sumber: Diolah dari hasil sintesis literatur, 2025

Strategi Pengembangan Kurikulum Adaptif

Untuk mentransformasikan kurikulum menjadi lebih responsif, berbagai satuan pendidikan mulai memanfaatkan prinsip Kurikulum Merdeka secara kreatif, salah satunya melalui konsep *Teaching at the Right Level* (TaRL), di mana siswa dikelompokkan berdasarkan fase capaian kemampuan nyata, bukan usia biologis (Amaliyah et al., 2025). Dari 12 artikel yang dianalisis, sembilan (75%) merekomendasikan pendekatan TaRL atau diferensiasi pembelajaran sebagai strategi adaptif yang paling operasional dan dapat diimplementasikan oleh guru reguler.

Sekolah menerapkan pembelajaran berdiferensiasi di mana guru menyediakan berbagai jalur aktivitas belajar—visual, auditori, dan kinestetik dengan tingkat kompleksitas tugas yang bertingkat dalam satu topik bahasan yang sama. Sebagai contoh konkret: dalam satu kelas, siswa reguler diminta menganalisis teks panjang, sementara siswa berkebutuhan khusus mengidentifikasi kata kunci melalui bantuan gambar. Keduanya tetap berada dalam tema bahasan yang sama dan di ruang kelas yang sama (Oktarianto & Ramadhani, 2025).

Pengembangan kurikulum inklusif berbasis keterampilan abad ke-21 juga menjadi strategi yang signifikan. Kurikulum ini mengintegrasikan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (4C) ke dalam desain aktivitas pembelajaran yang inklusif (Oktarianto & Ramadhani, 2025). Intervensi kebijakan yang direkomendasikan meliputi peningkatan anggaran penyediaan fasilitas ramah disabilitas, perluasan pelatihan guru berbasis praktik, pengaktifan tim inklusi internal sekolah, optimalisasi ULD sebagai pusat sumber belajar, dan penguatan layanan bimbingan konseling untuk mencegah perundungan terhadap ABK (Siregar et al., 2025)

DISKUSI DAN PEMBAHASAN

Dukungan Struktur Kurikulum Terhadap Pemenuhan Kebutuhan Anak

Temuan penelitian ini mengonfirmasi bahwa struktur kurikulum pada sistem pendidikan formal Indonesia, khususnya Kurikulum Merdeka, telah dirancang untuk mendukung prinsip keadilan belajar (*equity in learning*). Berbeda dengan kurikulum-kurikulum terdahulu yang

cenderung kaku dan berbasis konten padat, Kurikulum Merdeka membawa paradigma baru yang memberikan otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan untuk menyesuaikan kedalaman, keluasan, dan kecepatan penyampaian materi sesuai karakteristik peserta didik (Amaliyah et al., 2025). Hal ini sejalan dengan teori diferensiasi kurikulum yang menekankan bahwa sebuah kurikulum yang adil harus mampu merespons keberagaman kemampuan belajar siswa secara proaktif, bukan reaktif.

Dalam tataran implementasi administratif, integrasi antara RPP reguler dan PPI merupakan mekanisme operasional yang kritis. Pergeseran cara pandang dari *deficit model* (melihat anak dari keterbatasannya) menuju *ability model* (mengoptimalkan potensi anak) tercermin dalam desain PPI yang komprehensif. Perencanaan ini menuntut asesmen diagnostik yang mendalam oleh tim ahli sebelum menyusun target capaian belajar yang realistis dan bermakna bagi setiap ABK. Studi di Kota Tangerang menunjukkan bahwa ULD memainkan peran strategis sebagai fasilitator asesmen dan penyedia bimbingan teknis adaptasi kurikulum (Dewi et al., 2024).

Sistem evaluasi dan penilaian yang bergeser dari angka akademik murni menuju penilaian holistik juga merupakan kemajuan substantif yang signifikan. Melalui instrumen penilaian autentik, portofolio perkembangan, dan rapor yang mencakup dimensi sosial-emosional dan motorik, kemajuan sekecil apapun yang ditunjukkan ABK dihargai sebagai pencapaian belajar yang valid (Sola, E., Djasdar, M., & Rinayanti, 2025). Ini merupakan wujud nyata dari komitmen filosofis bahwa keberhasilan belajar tidak dapat didefinisikan secara tunggal dan seragam.

Evaluasi Efektivitas dan Hambatan Nyata di Lapangan

Meski dukungan regulatif tergolong kuat, temuan penelitian ini secara konsisten mengungkap kesenjangan yang lebar antara kebijakan ideal dan praktik nyata. Evaluasi yang menyeluruh terhadap rancangan pengaturan materi, metode pengajaran, hingga sistem penilaian menunjukkan perlunya pembenahan sistemik agar hak dasar ABK dapat terpenuhi secara adil (Putria et al., 2025). Pada praktik pembelajaran sehari-hari, modifikasi kurikulum masih sangat bergantung pada penyesuaian yang bersifat parsial dan reaktif (Pangesti & Salim, 2025).

Temuan paling kritis dalam kajian ini adalah fakta bahwa rendahnya efektivitas pemenuhan kebutuhan ABK bukan disebabkan oleh ketiadaan kebijakan, melainkan oleh kegagalan sistemik dalam menerjemahkan kebijakan ke dalam kapasitas kelembagaan yang nyata. Survei nasional mencatat bahwa hambatan kelangkaan GPK, minimnya sarana prasarana, dan rendahnya kerja sama orang tua muncul secara bersamaan di mayoritas sekolah (Pangesti & Salim, 2025). Kondisi ini menciptakan apa yang dapat disebut sebagai "perangkap inklusi administratif" di mana sekolah secara formal telah menyatakan diri sebagai SPPI, namun secara substansial belum memiliki kapasitas untuk memberikan layanan inklusif yang bermakna.

Dari sudut pandang teori implementasi kebijakan, kegagalan translasi ini berkaitan erat dengan kurangnya kesiapan pelaku pendidikan di tingkat akar rumput. Guru reguler yang tidak pernah mendapatkan pembekalan ortopedagogik semasa kuliah mengalami kesulitan besar dalam mengelola kelas inklusif yang heterogen. Kondisi ini diperparah oleh fakta bahwa pelatihan guru inklusif yang diselenggarakan dinas terkait masih sangat terbatas cakupan dan intensitasnya, sehingga sebagian besar guru berjalan secara trial and error tanpa panduan metodologis yang memadai (Siregar et al., 2025).

Upaya Pengembangan Manajemen Kurikulum yang Adaptif

Sebagai respons terhadap hambatan sistemik tersebut, berbagai satuan pendidikan dan pemangku kebijakan telah memulai upaya nyata pengembangan kurikulum yang lebih adaptif. Salah satu strategi terbukti efektif adalah pembelajaran berdiferensiasi yang

dipadukan dengan konsep TaRL. Strategi ini memungkinkan guru untuk membelajarkan siswa berdasarkan kemampuan aktual mereka, bukan target usia biologis yang seragam (Amaliyah et al., 2025). Dengan demikian, anak berkebutuhan khusus tidak lagi dipaksa bersaing dengan standar yang tidak sesuai dengan kapasitas perkembangannya.

Pengembangan kurikulum responsif melalui integrasi keterampilan abad ke-21 juga memberikan kerangka yang lebih inklusif karena menekankan kolaborasi, kreativitas, dan komunikasi—kompetensi yang dapat dikembangkan melalui berbagai jalur dan modalitas belajar yang beragam (Oktarianto & Ramadhani, 2025). Penguatan kolaborasi multipihak—antara kepala sekolah, guru kelas, GPK, ULD, orang tua, dan tenaga profesional eksternal—merupakan komponen yang tidak dapat diabaikan. Penelitian di berbagai daerah menunjukkan bahwa sekolah-sekolah yang berhasil mengimplementasikan inklusi secara bermakna adalah sekolah-sekolah yang memiliki ekosistem kolaborasi yang kuat dan terlembaga (Siregar et al., 2025).

Pada tataran kebijakan, pemerintah pusat dan daerah harus memperlakukan kebutuhan fasilitas inklusif sebagai standar pelayanan minimal yang wajib dipenuhi di setiap sekolah. Investasi dalam penyediaan sarana ramah disabilitas (ramp, ubin pemandu, perangkat lunak pembaca layar) dan perekrutan GPK berkualifikasi merupakan prasyarat mutlak, bukan opsi (Dewi et al., 2024). Evaluasi dan pengembangan kurikulum inklusif yang berkelanjutan harus melibatkan partisipasi aktif seluruh pemangku kepentingan agar kurikulum tidak hanya berfungsi sebagai perangkat teknis, tetapi juga sebagai representasi nyata dari komitmen terhadap keadilan social (Sola, E., Djasdar, M., & Rinayanti, 2025).

KESIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini menemukan tiga kesimpulan utama.

Pertama, struktur kurikulum nasional—khususnya Kurikulum Merdeka—secara regulatif telah menyediakan kerangka yang cukup fleksibel bagi implementasi pendidikan inklusif, melalui diferensiasi pembelajaran, integrasi RPP dan PPI, serta penilaian autentik berbasis perkembangan holistik. Dukungan ekosistem eksternal berupa ULD dan regulasi daerah turut memperkuat payung hukum adaptasi kurikulum.

Kedua, terdapat kesenjangan yang signifikan dan persisten antara kebijakan ideal dan implementasi nyata. Sebelas dari dua belas literatur (91,7%) mengidentifikasi hambatan sistemik yang saling mengunci: kelangkaan GPK, rendahnya kompetensi ortopedagogik guru reguler, keterbatasan sarana aksesibel, lemahnya dukungan orang tua, dan minimnya komitmen anggaran pemerintah daerah. Hambatan-hambatan ini menciptakan kondisi di mana banyak sekolah hanya menjadi SPPI secara formal (administratif) namun belum inklusif secara substantif.

Ketiga, strategi pengembangan kurikulum adaptif yang paling banyak direkomendasikan dalam literatur mencakup penerapan TaRL dan pembelajaran berdiferensiasi, optimalisasi ULD sebagai pusat sumber belajar, pelatihan guru inklusif berbasis praktik yang intensif dan berkelanjutan, serta penguatan kolaborasi multipihak antara sekolah, keluarga, pemerintah, dan tenaga profesional eksternal.

Berdasarkan temuan tersebut, disarankan: (1) Kementerian Pendidikan dan Pemerintah Daerah mengintensifkan rekrutmen GPK dan menyelenggarakan pelatihan pembelajaran berdiferensiasi secara berkelanjutan serta meningkatkan anggaran sarana ramah disabilitas; (2) manajemen sekolah dan guru mengaktifkan tim inklusi internal, memanfaatkan ULD, menyusun PPI berbasis asesmen diagnostik, serta memodifikasi instrumen penilaian; dan (3) orang tua dan masyarakat membangun komunikasi suportif dengan sekolah dan terlibat aktif dalam keberlanjutan program PPI di rumah demi tercapainya kemandirian optimal anak.

Pernyataan Etika & Peran Penulis (CRediT Statement)
Penulis Satu (Fin Fin Nadliroh): Konseptualisasi, Metodologi, Penulisan – draf asli. Data, Validasi
Penulis Dua,Tiga, Empat (Muhammad Muhsin Arumawan, Putri Budianto, dan Balya Ziaulhaq Achmadin): Supervisi, Tinjauan & penyuntingan.

Kebijakan Data
Data yang mendukung temuan penelitian ini tersedia dari penulis korespondensi berdasarkan permintaan yang wajar.

Persetujuan Etik
Penelitian ini telah disetujui dan mematuhi standar etika penelitian pada manusia.

REFERENSI

Amaliyah, H., Oktapia, E., & Mastio, R. (2025). Kurikulum merdeka sebagai upaya dalam mewujudkan pendidikan inklusif di Indonesia. *Manajerial: Jurnal Inovasi Manajemen Dan Supervisi Pendidikan*, *5*(1), 37–47.

Dewi, W. P., Sudadio, S., & Fadlullah, F. (2024). Implementasi Pendidikan Inklusif pada Sekolah Penyelenggara Pendidikan Inklusif Jenjang SMP di Kota Tangerang. *Journal of Education Research*, *5*(1), 643–650.

Hanif, M., & Rijal, S. (2026). Inclusive Education Management through Community Service Programs: Efforts to Achieve Access and Educational Equity. *Jurnal Terobosan Peduli Masyarakat (TIRAKAT)*, *3*(2), 585–598.

Hutapea, K., & Marmoah, S. (2026). Identifikasi Akar Masalah dan Solusi Manajemen Layanan Khusus Bagi ABK di Sekolah Dasar Inklusi: Pendekatan Fishbone Berbasis Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, *10*(1).

Mustika, D., Assyifa, A., Rahmawati, S., & others. (2025). Evaluasi Kurikulum Sekolah Dasar Dalam Mendukung Implementasi Pendidikan Inklusi. *Menulis: Jurnal Penelitian Nusantara*, *1*(5), 438–441.

Oktarianto, M. L., & Ramadhani, S. (2025). Pengembangan Kurikulum Berbasis Keterampilan Abad ke-21 untuk Pendidikan Inklusif di Sekolah Dasar. *TARUNATEACH: Journal of Elementary School*, *03*(01), 35–41.

Pangesti, V., & Salim, A. (2025). Curriculum for Children with Special Needs at Aisyiyah Bustanul Athfal Kindergarten: Kurikulum Anak Berkebutuhan Khusus di TK Aisyiyah Bustanul Athfal. *Indonesian Journal of Education Methods Development*, *20*(1), 10–21070.

Psikologi, P. M., Pascasarjana, S., & Surakarta, U. M. (2017). *Dinamika penerimaan orang tua yang memiliki anak berkebutuhan khusus*. *4*(1), 18–23.

Putria, A. M., Fiqriahb, A., Zullinc, A. Z. P., Setiawatid, M., & Utama, H. B. (2025). Kebijakan Dan Manajemen Kurikulum Dalam Pendidikan Inklusif: Menyusun Strategi Untuk Kesetaraan Pendidikan. *Jurnal Ilmu Manajemen Dan Pendidikan*, *02*(01), 295–302.

Siregar, D., Sabrina, A., Sihotang, E. S., Khadijah, S., Manihuruk, S., & Puteri, A. (2025). Strategi Inovatif dalam Mengembangkan Pendidikan Inklusif: Pelatihan Peran Guru, Fasilitas Memadai, dan Kolaborasi Efektif. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, *6*(2 SE-Articles), 2094–2104. https://doi.org/10.54373/imeij.v6i2.2868

Sola, E., Djasdar, M., & Rinayanti, R. (2025). Mengembangkan Kurikulum Responsif untuk Pendidikan Inklusif: Strategi untuk Meningkatkan Akses dan Kesetaraan dalam Pendidikan Dasar. *TSAQOFAH*, *5*(5), 4400–4407. https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v5i5.6799

Ummah, R., Safara, N. S. T., Kurnilasari, A. R. U., Dimas'udah, H. R., & Sukma, V. A. M. (2023). Tantangan atau hambatan dalam menerapkan pendidikan inklusi. *Jurnal Madrasah Ibtidaiyah*, *2*(1), 111–118.