



ORIGINAL ARTICLE

OPEN ACCESS

Penguatan Budaya Inklusif di Sekolah: Kajian Sistematis Kebijakan Kurikulum Merdeka dan Pendidikan Inklusif di Indonesia (2020–2026)



Rahma Alya¹ , Nurul Azwa² , Herlini Puspika Sari³

*Correspondence :

Email :

12310122234@student.uin-suska.ac.id

Authors Affiliation:

^{1,2,3} Universitas Islam Negeri
Sultan Syarif Kasim, Indonesia

Article History :

Submission : April 15, 2026

Revised : Mei 18, 2026

Accepted : Juni 03, 2026

Published: Juni 30, 2026

Keyword :

inclusive education, pluralism, Merdeka Curriculum, school culture, systematic literature review

Kata Kunci :

pendidikan inklusif, pluralisme, Kurikulum Merdeka, budaya sekolah, kajian pustaka sistematis

Abstract

This article aims to analyze the challenges facing Islamic education in the global era and formulate an integrative strategy that is adaptive, value-based, and transformative. The study employed a qualitative approach using a library research method through a review of national and international literature related to digital transformation, teacher professionalism, curriculum development, character education, and the epistemology of Islamic education. The data were analyzed using thematic content analysis through theme identification, synthesis of findings, and strategic mapping. The findings indicate that the challenges facing Islamic education stem not only from globalization and digital culture but also from internal issues, including the dichotomy between religious and general sciences, a certification-oriented educational paradigm, limited digital competence among educators, unequal access to technology, and the suboptimal internalization of Qur'anic character values. The novelty of this article lies in the formulation of a transformative-integrative framework that integrates digital literacy, the ethical use of technology, participatory curriculum development, teacher professionalism, knowledge integration, and collaboration among schools, families, and communities. This article offers a strategic synthesis for developing Islamic education that is intellectually competitive, spiritually grounded, and responsive to global challenges in the twenty-first century.

Abstrak

Artikel ini bertujuan menganalisis tantangan pendidikan Islam di era global dan merumuskan strategi integratif yang adaptif, berbasis nilai, dan transformatif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka melalui telaah literatur nasional dan internasional terkait transformasi digital, profesionalitas pendidik, kurikulum, pendidikan karakter, dan epistemologi pendidikan Islam. Data dianalisis menggunakan analisis isi tematik melalui identifikasi tema, sintesis temuan, dan pemetaan strategi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa tantangan pendidikan Islam tidak hanya berasal dari globalisasi dan budaya digital, tetapi juga dari persoalan internal berupa dikotomi ilmu, orientasi pendidikan yang berfokus pada sertifikasi, rendahnya kompetensi digital pendidik, ketimpangan akses teknologi, serta belum optimalnya internalisasi nilai-nilai karakter Qurani. Kebaruan artikel ini terletak pada perumusan kerangka pendidikan Islam transformatif-integratif yang mengintegrasikan literasi digital, pemanfaatan teknologi secara etis, kurikulum partisipatif, profesionalitas pendidik, integrasi ilmu, serta kolaborasi sekolah, keluarga, dan masyarakat. Artikel ini menawarkan sintesis strategis untuk membangun pendidikan Islam yang kompetitif secara intelektual, kokoh secara spiritual, dan responsif terhadap tantangan global abad ke-21.



Pendahuluan

Sekolah adalah ruang perjumpaan paling awal dan paling intens antarwarga negara yang berbeda agama, suku, bahasa, kelas sosial, dan kemampuan. Karena itu mutu relasi yang terbentuk di dalamnya ikut menentukan mutu kohesi sosial bangsa (Musayyidi, 2019). Indonesia menempatkan harapan besar pada fungsi ini: Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 menegaskan penyelenggaraan pendidikan secara demokratis dan tidak diskriminatif, sementara Kurikulum Merdeka yang dikukuhkan melalui Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 menjadikan Berkebinekaan Global sebagai salah satu dimensi Profil Pelajar Pancasila yang wajib dikembangkan pada semua jenjang.

Namun mandat normatif itu belum sepenuhnya berubah menjadi praktik. Laporan pemantauan global UNESCO (2020) mencatat bahwa eksklusi di sekolah lebih sering lahir dari cara sistem pendidikan bekerja daripada dari karakteristik peserta didik itu sendiri. Di tingkat sekolah, gejalanya tampak pada segregasi kelompok pertemanan berbasis agama dan etnis (Azizah, 2023), penyelenggaraan pendidikan agama yang masih menekankan keyakinan tunggal tanpa ruang dialog (Ju'subaidi et al., 2016), serta sikap intoleran dan kurikulum yang kaku pada jenjang menengah (Agustina, 2024). Kesenjangan antara teks kebijakan dan pengalaman sehari-hari di kelas inilah yang menjadi masalah penelitian ini.

Kajian terdahulu mengenai persoalan tersebut dapat dikelompokkan ke dalam tiga arus. Arus pertama menempatkan kurikulum dan desain pembelajaran sebagai pintu masuk. Taufiqurrahman (2023) menunjukkan bahwa nilai-nilai karakter dalam Kurikulum Merdeka perlu dibumikan pada praktik keseharian agar terinternalisasi; Andarika dan Rofiki (2023) serta Tomlinson (2014) menegaskan efektivitas pembelajaran berdiferensiasi dalam mengakomodasi keragaman peserta didik; sedangkan Sundari et al. (2024) serta Ma'rifah dan Sibawaihi (2023) memperlihatkan bahwa nilai multikultural dapat dilembagakan di dalam pendidikan agama. Kelemahan arus ini adalah kecenderungan berhenti pada level konten: nilai inklusif ditambahkan sebagai materi, bukan mengubah cara pembelajaran dirancang dan dinilai.

Arus kedua menyoroti guru. Ayu (2023) dan Sandi (2025) menemukan bahwa siswa belajar sikap toleran terutama melalui observasi terhadap perilaku gurunya, bukan melalui ceramah nilai. Pratiwi et al. (2024) memetakan kompetensi multikultural calon guru di perguruan tinggi keagamaan Islam dan menemukan variasi yang lebar. Dua kajian dalam SURAU: Journal of Islamic Education memperkuat arah ini: Irfanda et al. (2026) memosisikan guru Pendidikan Agama Islam sebagai agen moderasi beragama di lembaga pendidikan formal, sementara Siregar dan Daulay (2025) mendokumentasikan implementasi nilai moderasi beragama dalam pembelajaran PAI di SMPN 1 Batang Angkola. Keterbatasan arus ini terletak pada asumsi bahwa kualitas personal guru dapat tumbuh tanpa struktur pendukung; padahal Ningrum dan Pujaningsih (2025) menunjukkan bahwa kepercayaan diri guru dalam kelas inklusif meningkat justru ketika mereka berada dalam komunitas belajar.

Arus ketiga berfokus pada kultur dan kepemimpinan sekolah. Khoirin Nisa' et al. (2023) mengidentifikasi kebijakan dan kepemimpinan sebagai pilar penguatan budaya inklusi di Indonesia; Pasaribu et al. (2023) menegaskan peran kepala sekolah; Ibrahim dan Pramitha (2025) menunjukkan dampak ritual penyambutan harian terhadap rasa memiliki siswa. Secara internasional, Ainscow (2020) menyarankan pendekatan sistem menyeluruh, Booth dan Ainscow (2011) menyediakan instrumen audit kultur inklusif, dan Florian serta Black-Hawkins (2011) mengusulkan pergeseran dari layanan tambahan bagi sebagian siswa menuju penyediaan yang dapat diakses semua siswa. Di jalur disabilitas, Utomo dan Thaibah (2021), Sulthon (2023), serta Yani dan Pebrina (2025) melaporkan dampak positif inklusi terhadap

karakter dan kompetensi, sekaligus mencatat hambatan berupa keterbatasan guru pendamping dan media belajar.

Dari peta tersebut terlihat empat celah. Pertama, ketiga arus berjalan relatif terpisah sehingga belum tersedia kerangka yang menautkan kurikulum, guru, dan kultur sekolah dalam satu logika kerja. Kedua, sebagian besar studi Indonesia berbentuk deskripsi kasus tunggal; belum banyak yang menelaah korpus literatur secara sistematis dan transparan sehingga temuannya sulit dibandingkan. Ketiga, model konseptual yang beredar jarang dilengkapi indikator terukur dan mekanisme keberlanjutan, sehingga sulit diaudit oleh sekolah. Keempat, dialog dengan kerangka internasional (Ainscow, 2020; Messiou, 2017) dan dengan pemikiran pendidikan Islam kontemporer (Sahin, 2018) masih jarang dilakukan, sehingga inklusivitas kerap dipersepsikan sebagai gagasan impor.

Penelitian ini menutup celah tersebut dengan tiga kebaruan. Pertama, objek materialnya dinyatakan eksplisit, yaitu korpus 29 artikel terbitan 2020–2026 dan tujuh dokumen kebijakan pendidikan Indonesia, dengan Kurikulum Merdeka sebagai poros. Kedua, prosedur penelusuran, penyaringan, dan pengodean dilaporkan secara sistematis mengikuti PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021) sehingga dapat direplikasi. Ketiga, luaran kajian bukan sekadar deskripsi strategi, melainkan Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS) yang menautkan tiga pilar inti, dua prasyarat pemungkin, dan satu siklus keberlanjutan, lengkap dengan indikator verifikasi. Argumen yang dibangun dalam artikel ini adalah bahwa kegagalan menumbuhkan jiwa inklusif di sekolah Indonesia bukan disebabkan oleh ketiadaan strategi, melainkan oleh bekerjanya strategi-strategi itu secara terpisah, tanpa prasyarat pemungkin dan tanpa siklus evaluasi yang mengikat.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini menjawab tiga pertanyaan: (1) bagaimana nilai inklusif dirumuskan dalam kebijakan pendidikan Indonesia, khususnya Kurikulum Merdeka? (2) strategi apa yang dilaporkan literatur 2020–2026 untuk menumbuhkan jiwa inklusif di sekolah, serta apa kekuatan dan keterbatasannya? dan (3) bagaimana strategi-strategi tersebut dapat disintesis menjadi satu model integratif yang kontekstual bagi sekolah Indonesia? Secara teoretis kajian ini menyumbang sintesis lintas arus penelitian; secara praktis ia menyediakan kerangka yang dapat langsung dipakai sekolah untuk menyusun dan mengaudit program inklusifnya.

Metodologi Penelitian

Penelitian ini merupakan kajian pustaka sistematis (systematic literature review) dengan pendekatan kualitatif. Desain ini dipilih karena tujuan penelitian bersifat sintesis, yaitu memetakan dan menyatukan temuan yang tersebar pada banyak studi, bukan menguji hipotesis pada satu lokasi (Snyder, 2019). Seluruh tahapan penelusuran dan penyaringan dilaporkan mengikuti panduan PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021) agar prosedurnya transparan dan dapat direplikasi.

Data dikumpulkan dari lima basis data: Google Scholar, Garuda, DOAJ, SINTA, dan sumber terindeks Scopus. Penelusuran dilakukan pada Agustus 2026 dengan rentang terbitan 2020–2026. Rangkaian kata kunci berbahasa Indonesia yang digunakan adalah (“pendidikan inklusif” OR “sekolah inklusif”) AND (“pluralisme” OR “keberagaman” OR “multikultural” OR “moderasi beragama”) AND (“strategi” OR “kurikulum” OR “guru” OR “budaya sekolah”). Padanan berbahasa Inggrisnya adalah (“inclusive education” OR “inclusive school”) AND (pluralism OR diversity OR multicultural) AND (strategy OR curriculum OR teacher OR “school culture”) AND Indonesia. Dokumen kebijakan ditelusuri secara purposif

melalui laman resmi Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi serta Kementerian Agama.

Tabel 1. Kriteria inklusi dan eksklusi sumber

Aspek	Kriteria inklusi	Kriteria eksklusi
Tahun terbit	2020–2026	Sebelum 2020, kecuali karya teoretis rujukan utama
Jenis sumber	Artikel jurnal ilmiah bereputasi, buku akademik, dokumen kebijakan resmi	Opini media, makalah tidak terbit, sumber tanpa penulis atau penerbit jelas
Fokus	Strategi inklusivitas atau pengelolaan keberagaman pada satuan pendidikan	Studi di luar konteks sekolah (mis. korporasi, layanan kesehatan)
Konteks	Indonesia, atau internasional yang relevan sebagai kerangka pembanding	Konteks yang tidak dapat ditransfer ke sekolah Indonesia
Aksesibilitas	Teks penuh dapat diakses dan diverifikasi	Hanya tersedia abstrak atau tautan mati

Penyaringan berlangsung dalam empat tahap sesuai alur PRISMA: identifikasi rekaman dari kelima basis data, penghapusan duplikat, skrining judul dan abstrak terhadap kriteria pada Tabel 1, serta penilaian teks penuh atas kandidat yang lolos skrining. Artikel dikeluarkan pada tahap teks penuh apabila tidak berfokus pada satuan pendidikan, bukan laporan penelitian primer maupun tinjauan sistematis, atau tidak dapat diakses secara penuh sehingga klaimnya tidak dapat diverifikasi. Proses tersebut menghasilkan 29 artikel terbitan 2020–2026 yang memenuhi syarat. Ke dalam korpus ditambahkan tujuh dokumen kebijakan yang dipilih secara purposif, sehingga korpus akhir berjumlah 36 dokumen. Seluruh dokumen korpus tercantum dalam daftar referensi dan dapat ditelusuri kembali oleh pembaca; rujukan teoretis dan metodologis yang dipakai sebagai kerangka pembahasan tidak dihitung sebagai bagian dari korpus.

Analisis dilakukan dengan analisis tematik enam fase Braun dan Clarke (2006): pembiasaan terhadap data, pengodean awal, pencarian tema, penelaahan tema, pendefinisian tema, dan penulisan laporan. Pengodean dijalankan pada dua tingkat. Pengodean terbuka merekam bentuk strategi, aktor pelaksana, hambatan, dan indikator keberhasilan pada setiap dokumen. Pengodean aksial kemudian menggabungkan kode-kode tersebut menjadi tiga tema besar kurikulum, guru, dan kultur sekolah serta dua tema silang berupa kepemimpinan-kebijakan dan kemitraan keluarga-komunitas. Sintesis konseptual pada fase terakhir menghubungkan tema-tema itu ke dalam satu model.

Keabsahan data dijaga melalui empat cara: triangulasi sumber dengan membandingkan temuan artikel terhadap teks kebijakan; audit trail berupa catatan keputusan penyaringan pada setiap tahap; pengodean ganda oleh dua penulis dengan penyelesaian perbedaan melalui diskusi; serta peer debriefing bersama dosen pembimbing pada tahap penetapan tema. Karena kajian ini tidak melibatkan data lapangan, temuannya dibaca sebagai proposisi konseptual yang masih memerlukan pengujian empiris.

Hasil Penelitian

1. Rumusan Nilai Inklusif dalam Kebijakan Pendidikan Indonesia

Telaah terhadap tujuh dokumen kebijakan memperlihatkan bahwa secara normatif Indonesia telah memiliki dasar hukum yang memadai bagi pendidikan inklusif. Tabel 2 merangkum muatan inklusif tiap dokumen beserta implikasinya bagi sekolah.

Tabel 2. Muatan inklusif dalam dokumen kebijakan pendidikan Indonesia

Dokumen kebijakan	Muatan inklusif utama	Implikasi bagi sekolah
UU No. 20 Tahun 2003	Pendidikan diselenggarakan secara demokratis, berkeadilan, dan tidak diskriminatif	Larangan praktik seleksi dan perlakuan yang meminggirkan kelompok tertentu
PP No. 55 Tahun 2007	Pengelolaan pendidikan agama dengan mempertimbangkan pluralitas peserta didik	Sekolah wajib memfasilitasi pendidikan agama sesuai keyakinan siswa
Permendiknas No. 70 Tahun 2009	Penyelenggaraan pendidikan inklusif bagi peserta didik berkebutuhan khusus	Penyediaan guru pembimbing khusus dan penyesuaian kurikulum
Permenag No. 16 Tahun 2010	Standar pengelolaan pendidikan agama pada sekolah umum	Penugasan guru seagama dan penataan kegiatan keagamaan
Permendikbudristek No. 46 Tahun 2023	Pencegahan dan penanganan kekerasan, termasuk kekerasan berbasis identitas	Pembentukan TPPK dan mekanisme pelaporan di satuan pendidikan
Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024	Kurikulum Merdeka dengan dimensi Berkebinekaan Global pada Profil Pelajar Pancasila	Integrasi nilai keberagaman ke dalam intrakurikuler dan proyek penguatan profil
Panduan P5 (Kemendikbudristek)	Tema Bhinneka Tunggal Ika sebagai proyek lintas mata pelajaran	Ruang terstruktur bagi kerja kolaboratif lintas identitas

Sumber: diolah dari dokumen kebijakan yang dianalisis (2026)

Meskipun demikian, pembacaan silang atas ketujuh dokumen menemukan tiga keterbatasan operasional yang konsisten. Pertama, tidak satu pun dokumen merumuskan indikator terukur untuk sikap inklusif; capaian yang disebut umumnya bersifat normatif seperti “menghargai perbedaan” tanpa deskriptor perilaku yang dapat diamati. Kedua, tanggung jawab tersebar pada banyak aktor guru mata pelajaran, guru agama, wali kelas, kepala sekolah, hingga TPPK tanpa mekanisme koordinasi yang mengikat, sehingga program inklusif kerap bergantung pada inisiatif individu. Ketiga, tidak ada mandat evaluasi berkala atas iklim keberagaman sekolah, sehingga keberhasilan program tidak pernah terverifikasi. Ketiga celah inilah yang menjelaskan mengapa kekuatan normatif kebijakan belum berbanding lurus dengan pengalaman siswa di kelas.

2. Peta Strategi dalam Korpus Literatur

Dari 29 artikel yang dianalisis, kode-kode deskriptif hasil pengodean terbuka terkonsolidasi ke dalam tiga domain strategi. Tabel 3 menyajikan distribusi dan bentuk konkret tiap domain.

Tabel 3. Distribusi domain strategi dalam korpus (n = 29 artikel)

Domain strategi	Jumlah artikel	Bentuk konkret yang dilaporkan	Contoh sumber
Kurikulum responsif keberagaman	11	Integrasi nilai lintas mata pelajaran; pembelajaran berdiferensiasi; proyek kolaboratif lintas identitas; penggunaan teks multireligius	Taufiqurrahman (2023); Andarika & Rofiki (2023); Sundari et al. (2024); Ma'rifah & Sibawaihi (2023); Siregar & Daulay (2025)
Keteladanan guru	8	Konsistensi ucapan dan tindakan; perlakuan setara; fasilitasi dialog dan resolusi konflik; komunitas belajar guru	Ayu (2023); Sandi (2025); Pratiwi et al. (2024); Irfanda et al. (2026); Ningrum & Pujaningsih (2025)
Kultur sekolah inklusif	10	Ritual penyambutan harian; perayaan lintas keyakinan; kepemimpinan inklusif; pelibatan orang tua dan komunitas	Khoirin Nisa' et al. (2023); Pasaribu et al. (2023); Ibrahim & Pramitha (2025); Zahra et al. (2026)

Sumber: hasil pengodean tematik peneliti (2026)

Distribusi ini menunjukkan bahwa perhatian akademik paling banyak tertuju pada ranah kurikulum, sedangkan keteladanan guru yang justru paling dekat dengan pengalaman harian siswa paling sedikit diteliti secara khusus. Pola tersebut selaras dengan temuan Messiou (2017) bahwa penelitian inklusi cenderung berhenti pada ruang kelas dan jarang menyentuh tingkat organisasi sekolah.

3. Kekuatan dan Keterbatasan Setiap Domain

Pertanyaan kedua penelitian ini menuntut penilaian, bukan sekadar deskripsi. Tabel 4 membandingkan kekuatan yang dilaporkan, keterbatasan yang terdokumentasi, dan prasyarat yang dibutuhkan agar tiap domain bekerja.

Tabel 4. Kekuatan, keterbatasan, dan prasyarat tiap domain strategi

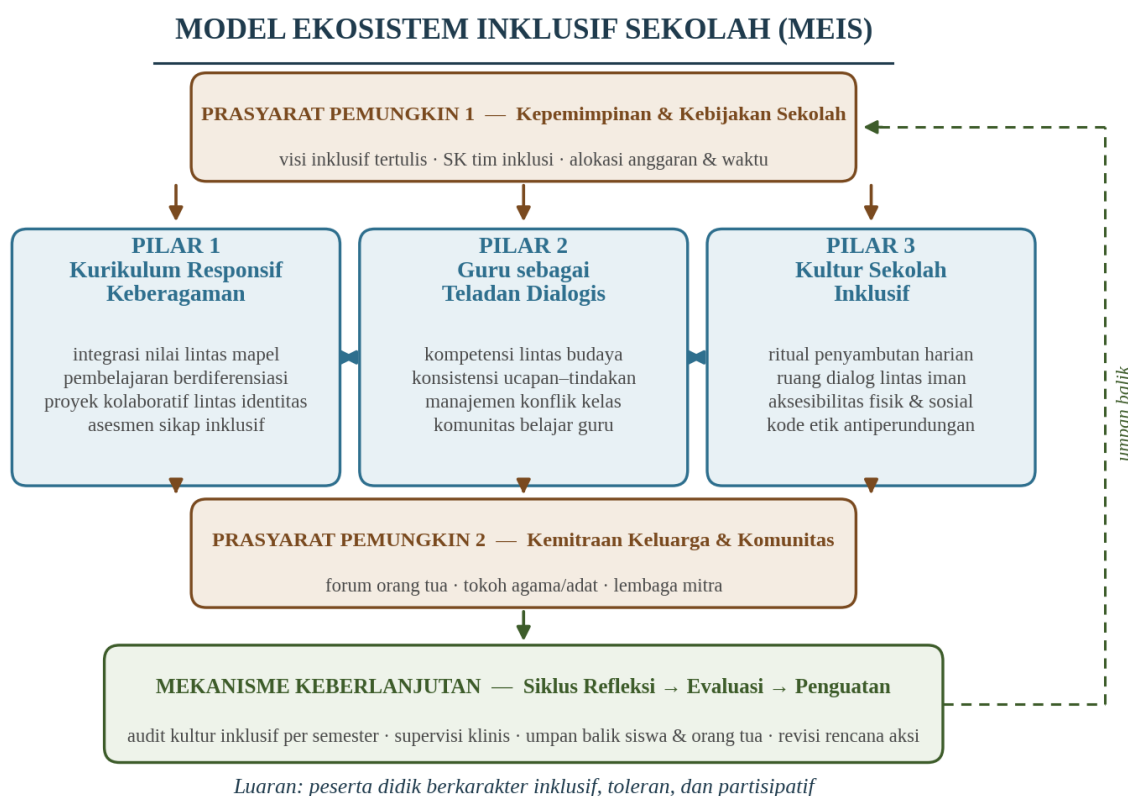
Domain	Kekuatan yang dilaporkan	Keterbatasan yang terdokumentasi	Prasyarat agar efektif
Kurikulum	Menjangkau seluruh siswa; melekat pada jam belajar reguler sehingga tidak menambah beban	Berhenti pada penambahan materi; sikap inklusif tidak masuk instrumen penilaian; bergantung pada tafsir guru atas modul ajar	Deskriptor perilaku yang dapat diamati; asesmen sikap; contoh modul yang telah diuji
Guru	Pengaruh paling langsung terhadap siswa; keteladanan bekerja tanpa memerlukan anggaran besar	Kompetensi lintas budaya belum menjadi materi pelatihan rutin; guru menghadapi konflik identitas tanpa panduan; sangat bergantung pada kualitas personal	Pelatihan berkelanjutan; komunitas belajar; panduan penanganan konflik identitas
Kultur sekolah	Menjaga keberlanjutan; menormalkan perbedaan melalui pembiasaan harian	Program cenderung seremonial dan berhenti setelah kegiatan; tidak ada audit berkala; berganti arah ketika kepala sekolah berganti	Kebijakan sekolah tertulis; kepemimpinan inklusif; instrumen audit kultur

Sumber: sintesis peneliti atas 29 artikel yang dianalisis (2026)

Perbandingan tersebut memperlihatkan satu pola yang berulang: keterbatasan setiap domain hampir selalu terletak di luar domain itu sendiri. Kurikulum gagal karena guru belum terlatih; keteladanan guru meredup karena tidak ditopang kebijakan sekolah; kultur sekolah berhenti seremonial karena tidak terhubung dengan pembelajaran dan tidak pernah dievaluasi. Temuan ini menjadi dasar empiris bagi penyusunan model pada bagian berikut.

4. Sintesis: Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS)

Menjawab pertanyaan ketiga, hasil pengodean disintesis menjadi Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS). Model ini terdiri atas tiga pilar inti yang saling bertaut (kurikulum responsif keberagaman, guru sebagai teladan dialogis, dan kultur sekolah inklusif), dua prasyarat pemungkin yang mengapit ketiga pilar (kepemimpinan dan kebijakan sekolah di bagian atas, kemitraan keluarga dan komunitas di bagian bawah), serta satu mekanisme keberlanjutan berupa siklus refleksi–evaluasi–penguatan yang mengembalikan temuan lapangan kepada pengambil kebijakan sekolah. Struktur model disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS)

Perbedaan MEIS dari kerangka tiga pilar yang lazim beredar terletak pada dua hal. Pertama, prasyarat pemungkin diperlakukan sebagai komponen model, bukan sebagai faktor pendukung di luar model; konsekuensinya, sekolah yang belum memiliki kebijakan tertulis dan kemitraan komunitas dinyatakan belum siap menjalankan ketiga pilar. Kedua, model ini mensyaratkan siklus evaluasi yang mengikat, sehingga inklusivitas berpindah dari wilayah retorika ke wilayah yang dapat diaudit. Tabel 5 menerjemahkan setiap komponen ke dalam indikator dan instrumen verifikasi.

Tabel 5. Komponen MEIS, indikator, dan instrumen verifikasi

Komponen	Fungsi dalam ekosistem	Indikator terukur	Instrumen verifikasi
Pilar 1 Kurikulum responsif keberagaman	Menyediakan pengalaman belajar lintas identitas secara terstruktur	Minimal satu capaian sikap inklusif pada tiap modul ajar; satu proyek kolaboratif lintas identitas per semester	Telaah dokumen modul ajar; rubrik penilaian sikap
Pilar 2 Guru sebagai teladan dialogis	Mengubah nilai menjadi perilaku yang dapat diamati siswa	Seluruh guru mengikuti minimal satu pelatihan pedagogi inklusif per tahun; tersedia catatan penanganan konflik identitas	Daftar hadir pelatihan; jurnal refleksi guru; observasi kelas
Pilar 3 Kultur sekolah inklusif	Menormalkan perbedaan melalui pembiasaan harian	Kegiatan pembiasaan lintas identitas terjadwal; tidak ada laporan perundungan berbasis identitas yang tidak ditindaklanjuti	Kalender kegiatan; laporan TPPK; survei iklim sekolah
Prasyarat 1 Kepemimpinan dan kebijakan sekolah	Memberi legitimasi dan sumber daya	Visi inklusif tertulis; surat keputusan tim inklusi; alokasi anggaran dan waktu	Dokumen kebijakan sekolah; rencana kerja dan anggaran
Prasyarat 2 Kemitraan keluarga dan komunitas	Menyelaraskan nilai sekolah dengan lingkungan sosial siswa	Forum orang tua minimal dua kali per tahun; keterlibatan tokoh agama atau adat setempat	Notulen forum; daftar mitra
Siklus refleksi–evaluasi–penguatan	Menjaga keberlanjutan dan mencegah program berhenti seremonial	Audit kultur inklusif setiap semester; rencana aksi direvisi berdasarkan hasil audit	Instrumen audit (adaptasi Booth & Ainscow, 2011); dokumen rencana aksi

Sumber: konstruksi peneliti (2026)

Pembahasan

Temuan bahwa kekuatan normatif kebijakan tidak berbanding lurus dengan praktik sejalan dengan argumen Ainscow (2020) bahwa inklusi tidak dapat dicapai melalui kebijakan tunggal, melainkan melalui pendekatan sistem menyeluruh yang menautkan tingkat kebijakan, sekolah, dan kelas. Dalam kerangka tersebut, tiga celah operasional yang ditemukan pada Tabel 2 dapat dibaca sebagai putusannya rantai antar-tingkat: mandat tersedia di tingkat nasional, tetapi tidak diterjemahkan menjadi indikator di tingkat sekolah dan tidak diverifikasi di tingkat kelas. MEIS merespons persoalan ini dengan menempatkan indikator dan instrumen verifikasi sebagai bagian dari model, bukan sebagai lampiran administratif.

Pola bahwa strategi kolaboratif berhasil pada sebagian sekolah namun gagal pada sebagian lain dapat dijelaskan melalui teori kontak antarkelompok. Allport (1954) mensyaratkan empat kondisi agar pertemuan antarkelompok mengurangi prasangka: status yang setara dalam situasi kontak, tujuan bersama, kerja sama yang saling bergantung, dan dukungan otoritas. Meta-analisis Pettigrew dan Tropp (2006) terhadap ratusan studi menegaskan bahwa kontak menurunkan prasangka secara konsisten, dengan efek terkuat justru ketika kondisi-kondisi tersebut terpenuhi. Kerangka ini menjelaskan mengapa perayaan

lintas keyakinan yang bersifat seremonial memberi dampak kecil: siswa hadir bersama tanpa tujuan bersama dan tanpa saling ketergantungan tugas. Sebaliknya, proyek kolaboratif dalam kelompok heterogen yang menuntut kontribusi setiap anggota memenuhi keempat syarat sekaligus. Implikasi praktisnya jelas: yang perlu diperbanyak bukan jumlah kegiatan lintas identitas, melainkan kualitas saling-ketergantungan di dalamnya.

Keterbatasan domain kurikulum juga dapat dibaca secara lebih tajam melalui tipologi Banks (2019) tentang tingkat integrasi konten multikultural. Sebagian besar praktik yang terdokumentasi dalam korpus masih berada pada tingkat kontribusi dan aditif menambahkan tokoh, hari besar, atau materi keberagaman dan belum mencapai tingkat transformasi yang mengubah cara siswa memandang persoalan dari berbagai perspektif. Florian dan Black-Hawkins (2011) menyebut pergeseran serupa dalam pedagogi inklusif: dari menyediakan tambahan bagi sebagian siswa menuju memperkaya apa yang tersedia bagi semua siswa. Selama sikap inklusif tidak masuk ke dalam instrumen penilaian, ia akan terus diperlakukan sebagai muatan tambahan yang boleh dilewati ketika waktu belajar menyempit.

Pada domain guru, temuan bahwa keteladanan mudah meredup tanpa struktur pendukung menegaskan hasil Ningrum dan Pujaningsih (2025): kepercayaan diri guru dalam kelas inklusif meningkat melalui komunitas belajar, bukan melalui pelatihan sesaat. Ini memperkuat pilihan MEIS untuk menempatkan komunitas belajar sebagai indikator, bukan anjuran. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, Irfanda et al. (2026) menunjukkan bahwa guru PAI dapat berfungsi sebagai agen moderasi beragama justru karena otoritas keagamaannya di mata siswa; sementara Siregar dan Daulay (2025) memperlihatkan bahwa nilai moderasi lebih berhasil ditanamkan ketika terintegrasi ke dalam pembelajaran reguler, bukan melalui program terpisah. Keduanya menegaskan pertautan antara pilar kurikulum dan pilar guru yang menjadi inti model ini.

Perlu ditegaskan pula bahwa inklusivitas bukan gagasan yang asing bagi tradisi pendidikan Islam. Sahin (2018) menunjukkan bahwa warisan pedagogi Islam klasik bersifat kritis dan reflektif, sehingga penerimaan terhadap perbedaan dapat dibangun dari dalam tradisi itu sendiri, bukan diimpor dari luar. Perspektif ini penting secara praktis: penolakan sebagian pendidik terhadap wacana inklusi kerap berakar pada kecurigaan ideologis, dan kecurigaan tersebut lebih efektif dijawab melalui argumen internal keislaman daripada melalui rujukan kebijakan semata. Zahra et al. (2026) menyebut kebutuhan serupa ketika mengusulkan strategi integratif bagi pendidikan Islam yang adaptif di era global, sedangkan Yani dan Pebrina (2025) menunjukkan bahwa penyesuaian metode bagi siswa tunagrahita di madrasah dan SLB dapat dilakukan tanpa mengurangi muatan keagamaan.

Dibandingkan dengan kajian terdahulu, kontribusi penelitian ini terletak pada perpindahan dari deskripsi ke kerangka kerja. Khoirin Nisa' et al. (2023) telah mengidentifikasi kebijakan dan kepemimpinan sebagai pilar penguatan budaya inklusi, namun berhenti pada tataran identifikasi. MEIS melanjutkannya dengan menetapkan hubungan antar-komponen, urutan prasyarat, dan indikator yang dapat diverifikasi. Bagi kepala sekolah, model ini dapat dipakai sebagai daftar pemeriksaan kesiapan; bagi guru, sebagai rujukan penyusunan modul dan rubrik sikap; bagi pengawas dan pembuat kebijakan, sebagai dasar penyusunan instrumen supervisi iklim keberagaman yang selama ini belum tersedia.

Kesimpulan

Kajian sistematis atas 36 dokumen menghasilkan tiga simpulan. Pertama, kebijakan pendidikan Indonesia telah memuat nilai inklusif secara normatif, tetapi tidak menyediakan indikator terukur, mekanisme koordinasi antar-aktor, maupun mandat evaluasi berkala. Kedua, strategi yang dilaporkan literatur 2020–2026 mengelompok ke dalam tiga domain kurikulum responsif keberagaman, keteladanan guru, dan kultur sekolah inklusif yang masing-masing terbukti efektif namun secara konsisten gagal karena sebab yang berada di luar domainnya sendiri. Ketiga, sebagai jawaban atas kegagalan tersebut, penelitian ini mengajukan Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS) yang menautkan tiga pilar inti dengan dua prasyarat pemungkin dan satu siklus refleksi–evaluasi–penguatan.

Kebaruan penelitian ini terletak pada pergeseran cara pandang: inklusivitas diposisikan sebagai luaran ekosistem, bukan hasil intervensi tunggal, dan setiap komponennya diterjemahkan menjadi indikator yang dapat diaudit sekolah. Meskipun demikian, terdapat empat keterbatasan yang perlu dinyatakan terbuka. Kajian ini sepenuhnya berbasis dokumen sehingga tidak memverifikasi praktik di lapangan. Korpusnya didominasi terbitan nasional berbahasa Indonesia sehingga daya generalisasinya terbatas. Model MEIS belum diuji secara empiris, sehingga bobot relatif antar komponennya belum diketahui. Rentang terbitan 2020–2026 juga berpotensi melewati kajian perintis sebelum 2020.

Karena itu, penelitian lanjutan disarankan menempuh tiga arah: menguji MEIS melalui penelitian tindakan sekolah atau studi kasus multisitus pada sekolah dengan tingkat keragaman berbeda; mengembangkan dan memvalidasi instrumen audit kultur inklusif versi Indonesia sebagai adaptasi Index for Inclusion; serta menelaah secara khusus peran guru Pendidikan Agama Islam sebagai simpul antara pilar kurikulum dan pilar kultur sekolah.

Referensi

- Agustina, N. L. (2024). Tantangan pluralisme agama terhadap tujuan pendidikan agama Islam pada sekolah menengah atas di Indonesia. *Jurnal Penelitian dan Kajian Keislaman*, 12(1), 1–9.
- 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>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amelia, D., Putri, A., Ali, H., & Zuripal, D. S. (2025). Penguatan kapasitas guru dan masyarakat dalam manajemen pendidikan inklusi. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Akademisi*, 4(4), 208–213.
- Andarika, D. Y., & Rofiki, I. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi dalam memenuhi kebutuhan peserta didik. *Jurnal Ekonomi, Bisnis dan Pendidikan*, 3(10). <https://doi.org/10.17977/um066.v3.i10.2023.5>
- Ayu. (2023). Guru sebagai teladan dalam menumbuhkan sikap toleransi murid di kelas. *WASKITA: Jurnal Pendidikan Nilai dan Pembangunan Karakter*, 7(1), 62–74. <https://doi.org/10.21776/ub.waskita.2023.007.01.5>
- Azizah. (2023). Pluralisme pada interaksi sosial siswa Muslim dan siswa non-Muslim di sekolah dasar. *ALFIHRIS: Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 1(2), 229–236. <https://doi.org/10.59246/alfihris.v1i2.227>

- Banks, J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Darmawati, A. A., Kusumawati, D., & Aslamayah, S. L. (2024). Pendekatan pembelajaran individu untuk anak berkebutuhan khusus dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Journal of Learning and Educational Technology*, 1(1), 8–15.
- Faudillah. (2024). Peran guru dalam mengembangkan kecerdasan emosional pada anak. *AMI: Jurnal Pendidikan dan Riset*, 2(1), 13–18.
- Febriana, V., Sumantri, M. S., & Dailion, E. (2025). Hubungan pemahaman nilai-nilai Pancasila dengan sikap toleransi siswa kelas V sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 283–295. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.25569>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Haryono, E., Suprihatiningsih, S., Septian, D., & Wijaya, J. (2024). New paradigm metode penelitian kepustakaan (library research) di perguruan tinggi. *An-Nuur*. <https://ejournal.iaiamc.ac.id/index.php/annuur/article/view/391>
- Ibrahim, M. A., & Pramitha, D. (2025). Budaya penyambutan di Sekolah Indonesia Kuala Lumpur: Upaya membangun lingkungan sekolah yang ramah dan inklusif. *Jurnal Akademik Pengabdian Masyarakat*, 3(3), 178–182. <https://doi.org/10.61722/japm.v3i3.4705>
- Irfanda, H., Ulinnas, S., & Saputra, A. (2026). Guru pendidikan agama Islam sebagai agen moderasi beragama di lembaga pendidikan formal. *SURAU: Journal of Islamic Education*, 4(1), 70–85. <https://doi.org/10.30983/surau.v4i1.11012>
- Ju'subaidi, J., Muhadjir, N., & Sumarno, S. (2016). Paradigma pendidikan agama dalam masyarakat plural. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 20(2), 179–197. <https://doi.org/10.21831/pep.v20i2.7256>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (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.
- Khoirin Nisa', S., Muntamah, B. S., & Nurdibyanandaru, D. (2023). Strategies for strengthening the culture of inclusion in the realm of education in Indonesia: A literature review. *Jurnal Pendidikan Inklusi*, 7(2), 63–79.

- Listanti, H., Tsaniyyah, U., & Sari, H. P. (2025). Pendidikan multikulturalisme dalam perspektif Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1). <https://jurnalal-ikhlas.com/PPAI/article/view/82>
- Ma'rifah, I., & Sibawaihi. (2023). Institutionalization of multicultural values in religious education in inclusive schools, Indonesia. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 20(2), 247–260. <https://doi.org/10.14421/jpai.v20i2.8336>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Musayyidi. (2019). Konsep pendidikan pluralisme dalam perspektif Nurcholish Madjid. *Kariman: Jurnal Pendidikan Keislaman*, 7(2), 283–298. <https://doi.org/10.52185/kariman.v7i2.116>
- Ningrum, S., & Pujaningsih. (2025). Learning communities strengthen kindergarten teachers' confidence in inclusive education. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 26(4), 8–14. <https://doi.org/10.21070/ijins.v26i4.1706>
- Nurita, D., Amanda, N., Fadhil, N., & Hijrianti. (2025). Dampak pendidikan inklusif terhadap perkembangan sosial dan akademik anak tunarungu. *Journal of Early Childhood Education Studies*, 5(1), 285–309.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pasaribu, R., Radiana, U., Wicaksana, L., & Salarasati, C. D. P. (2023). Peran kepala sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif di SMP Negeri 4 Jelai Hulu. *Manajemen Pendidikan*, 18(2), 165–176. <https://doi.org/10.23917/jmp.v18i2.23289>
- Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2010 tentang Pengelolaan Pendidikan Agama pada Sekolah.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pramudita, E. S., & Prabowo, F. R. (2025). Strategi pembelajaran inklusif untuk siswa berkebutuhan khusus dalam pendidikan jasmani di sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan dan Pembelajaran*, 12(1), 45–56.
- Pratiwi, H., Dwiningrum, S. I. A., Riwanda, A., & Minasyan, S. (2024). Insights into multicultural competence of early childhood teacher candidates in Indonesian Islamic higher education. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, 22(1), 79–96. <https://doi.org/10.32729/edukasi.v22i1.1813>
- Sahin, A. (2018). Critical issues in Islamic education studies: Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education. *Religions*, 9(11), 335. <https://doi.org/10.3390/rel9110335>

- Sandi. (2025). Peran guru dalam pembentukan karakter peserta didik (Studi survei SMK Negeri 65 Jakarta). *Al-Ubudiyah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 6(1), 345–355. <https://doi.org/10.55623/au.v6i1.512>
- Silfia. (2025). Strategi pembelajaran inklusif untuk memenuhi kebutuhan belajar siswa berkebutuhan khusus di SDN 6 Bokat. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2).
- Siregar, N. A., & Daulay, M. R. (2025). Implementasi nilai-nilai moderasi beragama dalam pembelajaran pendidikan agama Islam siswa kelas VIII di SMPN 1 Batang Angkola Kabupaten Tapanuli Selatan. *SURAU: Journal of Islamic Education*, 3(2), 165–176. <https://doi.org/10.30983/surau.v3i2.10018>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Suhara, S. P., Darmansah, T., Nasution, A. S., & Wardani, T. K. (2024). Dampak kebijakan pendidikan karakter terhadap perilaku siswa di sekolah. *Harmoni Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(1), 186–191. <https://doi.org/10.62383/hardik.v2i1.1046>
- Sulthon. (2023). Dampak penerapan adaptasi kurikulum pada perubahan sikap siswa dalam aspek kerja sama dan partisipasi di sekolah inklusif. *LITERAL: Disability Studies Journal*, 1(1), 23–31. <https://doi.org/10.62385/literal.v1i01.27>
- Sundari, I., Hasibuan, K. H., Rambe, R. H., & Hasibuan, S. A. (2024). Integrasi nilai-nilai multikulturalisme dalam pembelajaran untuk membangun toleransi di lingkungan MIN 1 Labuhanbatu. *Jurnal Tarbiyah*, 31(2), 368–376. <https://doi.org/10.30829/tar.v31i2.4051>
- Syafrudin, & Mutmainnah. (2025). Riset dan inovasi dalam kurikulum pendidikan agama Islam. *Jurnal Studi Islam Lintas Negara*, 7(1), 158–166.
- Taufiqurrahman. (2023). Analisis nilai-nilai pendidikan karakter dalam Kurikulum Merdeka di madrasah ibtidaiyah. *AL-KAINAH: Journal of Islamic Studies*, 2(2), 91–105. <https://doi.org/10.69698/jis.v2i2.466>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Utomo, U., & Thaibah, H. (2021). The benefits of inclusive education programs on character development of regular students in elementary schools. *JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 7(2), 328–335. <https://doi.org/10.29210/020211261>
- Wahuni, I. (2017). Membangun pluralisme siswa melalui pendidikan agama Islam di sekolah non-Muslim. *Dar el-Ilmi: Jurnal Studi Keagamaan, Pendidikan dan Humaniora*, 4(1), 56–73.
- Yani, M., & Pebrina, R. (2025). Optimalisasi kompetensi religius siswa tunagrahita melalui pendekatan demonstrasi dan drill di SLB Insan Mulia Payakumbuh. *SURAU: Journal of Islamic Education*, 3(2), 138–148. <https://doi.org/10.30983/surau.v3i2.10085>

Zahra, J. R., Sari, R. S. P., Kaesyh, A. Z., Sahfitri, H., & Ilmi, D. (2026). Tantangan pendidikan Islam di era global: Strategi integratif menuju pendidikan yang adaptif dan transformatif. *SURAU: Journal of Islamic Education*, 4(1), 115–127. <https://doi.org/10.30983/surau.v4i1.10709>