Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pembelajaran
e-ISSN: 2962-6579
p-ISSN: 2962-3464

Vol 05, No 01, 22-34
https://doi.org/10.58706/jipp
jipp.mep@gmail.com

Guru IPS Sebagai Agen Kesetaraan: Praktik Pembelajaran Inklusif dalam Mengembangkan Nilai Kesetaraan Peserta Didik

Febri Puja Rahayu *, Malikah Chumairoh, Saliman, dan Riko Septiantoko
Magister Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia
*Email: febripuja.2024@student.uny.ac.id

Abstrak

Pendidikan inklusif merupakan upaya untuk memberikan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik, termasuk siswa berkebutuhan khusus, melalui lingkungan pembelajaran yang menghargai keberagaman. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peran guru Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan di sekolah inklusi. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan teknik pengumpulan data melalui wawancara mendalam terhadap guru IPS, guru pendamping khusus (GPK), dan siswa. Analisis data dilakukan melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan berdasarkan temuan empiris di lapangan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru IPS memiliki peran penting sebagai penghubung antara kebijakan kesetaraan dan praktik pembelajaran inklusif di kelas. Peran tersebut diwujudkan melalui penerapan strategi pembelajaran adaptif, seperti modifikasi materi, metode, dan penilaian sesuai kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, guru IPS juga mengembangkan interaksi sosial kolaboratif antara siswa reguler dan siswa berkebutuhan khusus melalui kegiatan diskusi, kerja kelompok, dan simulasi sosial. Penelitian ini juga menemukan adanya beberapa kendala dalam implementasi pendidikan inklusif, seperti keterbatasan media pembelajaran adaptif, waktu pembelajaran, serta kurangnya pemahaman warga sekolah terhadap prinsip kesetaraan. Dukungan kepala sekolah melalui pelatihan guru dan penyediaan sarana pembelajaran yang ramah inklusi menjadi faktor penting dalam memperkuat pelaksanaan pendidikan kesetaraan. Dampak penelitian ini menunjukkan bahwa guru IPS tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai agen perubahan sosial yang mampu menanamkan nilai kesetaraan, toleransi, dan penghargaan terhadap keberagaman di lingkungan sekolah inklusi.

Kata kunci: Guru IPS, Pendidikan Kesetaraan, Multikulturalisme, Pembelajaran Diferensiatif, Sekolah Inklusif

Social Studies Teachers as Agents of Equality: Inclusive Learning Practices in Developing Students' Values of Equality

Abstract

Inclusive education is an effort to provide equal learning opportunities for all students, including students with special needs, through a learning environment that respects diversity. This study aims to analyze the role of Social Studies (IPS) teachers in developing equality education in inclusive schools. The study employed a qualitative approach, with data collected through in-depth interviews with Social Studies teachers, special assistant teachers, and students. Data analysis was conducted through the stages of data reduction, data presentation, and conclusion drawing based on empirical findings in the field. The results of the study indicate that Social Studies teachers play an important role as a bridge between equality policies and inclusive learning practices in the classroom. This role is reflected in the implementation of adaptive learning strategies, such as modifying learning materials, teaching methods, and assessments according to the needs of students with special needs. In addition, Social Studies teachers also foster collaborative social interactions between regular students and students with special needs through discussions, group work, and social simulations. The study also found several obstacles in the implementation of inclusive education,

Copyright © The Author(s). This work is licensed under CC BY-NC 4.0

including limited adaptive learning media, limited instructional time, and a lack of understanding among school members regarding the principles of equality. Support from school principals through teacher training and the provision of inclusive learning facilities is an important factor in strengthening the implementation of equality education. The findings of this study demonstrate that Social Studies teachers not only serve as educators but also as agents of social change who contribute to fostering the values of equality, tolerance, and respect for diversity within inclusive school environments.

Keywords: *Social Studies Teacher, Educational Equality, Multiculturalism, Differentiated Learning, Inclusive School*

Riwayat Naskah

Diserahkan	Direvisi	Diterima	Diterbitkan Daring
Oktober 27, 2025	Mei 16, 2026	Juni 6, 2026	Oktober 25, 2026

How to cite:

Rahayu, F.P., Chumairoh, M., Saliman, dan Septiantoko, R. (2026). Guru IPS Sebagai Agen Kesetaraan: Praktik Pembelajaran Inklusif Dalam Mengembangkan Nilai Kesetaraan Peserta Didik. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pembelajaran*, **5**(1), 22-34. DOI: https://doi.org/10.58706/jipp.id350.

PENDAHULUAN

Pendidikan kesetaraan dan praktik sekolah inklusi menjadi fokus penting dalam upaya pemerataan pendidikan di Indonesia. Keduanya dipandang sebagai strategi untuk memastikan setiap peserta didik, termasuk peserta didik yang berasal dari kelompok rentan atau memiliki kebutuhan khusus, memperoleh kesempatan belajar yang sama dalam lingkungan yang ramah dan suportif (Wulandari dkk., 2024). Melalui pendidikan kesetaraan, siswa yang semula terhambat aksesnya terhadap pendidikan formal dapat kembali mengenyam pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhannya, sedangkan pendekatan inklusi memungkinkan peserta didik belajar bersama siswa reguler dalam satu kelas tanpa diskriminasi (Harefa & Lase, 2024). Berbagai kebijakan pemerintah, seperti Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, memperkuat landasan implementasi kedua konsep tersebut (Kementerian Pendidikan Nasional, 2009). Dalam konteks SMP, pelaksanaan pendidikan kesetaraan dan inklusi bukan hanya menyangkut penyesuaian kurikulum, tetapi juga menuntut inovasi metode pengajaran, sistem evaluasi, dan pengembangan kompetensi guru agar pembelajaran benar-benar responsif terhadap keberagaman peserta didik (Mellymayanti dkk,. 2024). Oleh karena itu, peran guru menjadi kunci dalam mengintegrasikan nilai-nilai kesetaraan ke dalam praktik pembelajaran sehingga setiap peserta didik mampu mendapatkan kesempatan belajar yang adil dan bermakna sesuai dengan karakteristik serta kebutuhannya.

Pendidikan kesetaraan pada dasarnya merupakan program pendidikan nonformal yang setara dengan pendidikan formal yang ditujukan untuk peserta didik yang karena berbagai alasan tidak dapat mengakses pendidikan reguler. Program ini mencakup Paket A, Paket B, dan Paket C yang masing-masing setara dengan SD, SMP, dan SMA. Menurut Nafiurrohmah dan Ilyas (2024), pendidikan kesetaraan berfungsi memberikan layanan pendidikan bagi masyarakat yang terhambat aksesnya agar memperoleh hak belajar yang sama dengan pendidikan formal. Kamagi dkk. (2025) menegaskan bahwa pendidikan kesetaraan tidak hanya berperan sebagai jaring pengaman bagi siswa putus sekolah, tetapi juga sebagai wahana pengembangan kompetensi yang relevan dengan kebutuhan masyarakat. Sementara itu, Mustofa dkk. (2025) menunjukkan bahwa pendidikan kesetaraan memiliki dampak positif terhadap peningkatan keterampilan sosial dan kesiapan kerja peserta didik dewasa muda. Dengan demikian, pendidikan kesetaraan menjadi instrumen penting untuk mengurangi kesenjangan pendidikan dan memperluas akses terhadap layanan pendidikan yang inklusif dan berkeadilan.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa pendidikan kesetaraan efektif meningkatkan akses belajar siswa dari berbagai latar belakang, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Misalnya, studi Fitriani dkk. (2025) menemukan bahwa program kesetaraan pada tingkat SMP berkontribusi pada peningkatan keikutsertaan siswa

putus sekolah. Sitanggang dkk. (2025) menyoroti bahwa implementasi sekolah inklusi menghadapi tantangan pada kesiapan guru dan sumber daya belajar. Penelitian Febrianti dkk. (2025) mengkaji strategi diferensiasi pembelajaran sebagai model sekolah inklusi sementara itu Lafiana dkk. (2020) menunjukkan keterbatasan modul ajar responsif ABK dalam program kesetaraan SMP. Mutiah & Novebri (2024) menekankan peran partisipasi orang tua sebagai faktor keberhasilan pendidikan kesetaraan, Wulandari dkk. (2024) menegaskan pentingnya pelatihan guru tentang pedagogi inklusif. Wahidin dkk. (2022) menemukan pemanfaatan teknologi digital memperkuat pembelajaran dalam program kesetaraan kemudian (Wijaya, 2024) membahas evaluasi berkelanjutan terhadap kebijakan sekolah inklusi guna meningkatkan efektivitas pendidikan kesetaraan.

Meskipun banyak penelitian mengkaji pendidikan kesetaraan dan sekolah inklusi, sebagian besar fokus pada aspek kebijakan, manajemen, atau evaluasi program secara umum. Kajian spesifik tentang peran guru IPS dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan pada konteks sekolah inklusi. SMP Negeri 1 Yogyakarta merupakan salah satu sekolah menengah pertama yang ditetapkan sebagai sekolah inklusi di Kota Yogyakarta, yang menerima peserta didik dari berbagai latar belakang termasuk ABK. Keberadaan siswa dengan kebutuhan beragam tersebut menuntut guru untuk merancang pembelajaran yang adaptif, diferensiatif, dan berbasis nilai kesetaraan. Dalam konteks mata pelajaran IPS, guru memiliki ruang strategis untuk menanamkan nilai toleransi, keberagaman, dan partisipasi sosial sehingga siswa reguler dan ABK dapat belajar bersama secara setara. Namun, penelitian mengenai peran guru IPS dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan di sekolah inklusi masih terbatas khususnya dalam mengkaji praktik pembelajaran inklusif melalui strategi yang adaptif, interaksi sosial kolaboratif serta implementasi nilai kesetaraan dalam proses pembelajaran. Penelitian ini memiliki kebaruan dengan lebih memfokuskan pada kajian peran guru IPS sebagai agen perubahan sosial dalam membangun toleransi, penghargaan terhadap keberagaman serta pendidikan kesetaraan di lingkungan sekolah inklusi tingkat SMP.

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan dan menganalisis peran guru IPS dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan di sekolah inklusi, khususnya di SMP Negeri 1 Yogyakarta. Penelitian ini tidak hanya membahas pendidikan inklusi secara umum, tetapi juga mengkaji praktik pembelajaran IPS sebagai sarana membangun kesetaraan, toleransi, dan penghargaan terhadap keberagaman. Penelitian ini diarahkan untuk mengidentifikasi strategi dan praktik pembelajaran adaptif yang diterapkan guru IPS dalam mendukung siswa reguler maupun Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) agar memperoleh hak belajar yang setara, sekaligus mengungkap tantangan dan peluang dalam pelaksanaannya. Hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi rekomendasi dalam memperkuat pembelajaran IPS yang inklusif, adaptif, dan kolaboratif di sekolah inklusi lainnya.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai praktik guru IPS dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan pada konteks sekolah inklusi di SMP Negeri 1 Yogyakarta. Penelitian dilaksanakan pada bulan September–Oktober 2025 dengan partisipan sebanyak lima belas partisipan yang dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan langsung dalam pembelajaran IPS inklusif dan pelaksanaan pendidikan kesetaraan. Partisipan penelitian terdiri atas dua guru IPS, tiga guru pendamping khusus Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), satu kepala sekolah, serta sepuluh siswa yang terdiri dari enam siswa reguler dan empat siswa ABK yang aktif mengikuti pembelajaran IPS. Kriteria inklusi partisipan meliputi keterlibatan langsung dalam pembelajaran IPS atau kebijakan inklusi, kesediaan memberikan informasi secara mendalam, dan kesediaan menandatangani *informed consent*.

Data primer diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif terhadap pembelajaran IPS inklusif, serta studi dokumentasi terhadap RPP, silabus, catatan evaluasi, dan kebijakan sekolah. Data sekunder diperoleh dari berbagai dokumen pendukung sekolah dan kebijakan pemerintah terkait pendidikan kesetaraan. Instrumen penelitian meliputi panduan wawancara semi-struktural, pedoman observasi partisipatif, dan format dokumentasi untuk menginventarisasi perangkat pembelajaran dan kebijakan sekolah. Penggunaan berbagai teknik dan instrumen tersebut dilakukan untuk memperoleh data yang mendalam serta meningkatkan keabsahan penelitian.

Prosedur penelitian dilakukan dalam tiga tahap yaitu tahap perencanaan yang meliputi penyusunan dan validasi instrumen penelitian, tahap pengumpulan data yang dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, serta tahap pengelolaan dan pengorganisasian mengikuti model Miles & Huberman (2021) melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi yang dilakukan simultan sejak data dikumpulkan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking* kepada partisipan. Aspek etika penelitian diperhatikan dengan memperoleh izin

sekolah dan *informed consent* dari seluruh partisipan, menyamarkan identitas pribadi, serta mendokumentasikan proses penelitian agar temuan dapat dipertanggungjawabkan dan direplikasi oleh peneliti lain. Selain itu, seluruh proses penelitian dilakukan secara sistematis untuk memastikan data yang diperoleh sesuai dengan tujuan penelitian.

Penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian dengan risiko rendah atau dapat diabaikan dan, berdasarkan ketentuan institusional yang berlaku, tidak memerlukan Ethical Clearance formal. Izin pelaksanaan penelitian telah diperoleh dari sekolah/institusi terkait. Selama pelaksanaan penelitian, prinsip-prinsip etika tetap diterapkan, termasuk partisipasi secara sukarela, persetujuan apabila diperlukan, serta perlindungan terhadap privasi dan kerahasiaan partisipan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Praktik Guru IPS dalam Mengembangkan Pendidikan Kesetaraan

Berdasarkan hasil wawancara dengan guru IPS di SMP Negeri 1 Yogyakarta, praktik pendidikan kesetaraan dalam pembelajaran IPS mencerminkan integrasi antara nilai-nilai multikulturalisme, inklusivitas, dan pedagogi kritis. Guru IPS memposisikan dirinya bukan sekadar sebagai penyampai materi, melainkan sebagai pengayom dan fasilitator sosial yang menciptakan iklim kelas yang aman, menghargai keragaman, serta menumbuhkan empati antarsiswa. Hal ini sejalan dengan Elias dan Mansouri (2023) mengenai *Multicultural Education*, yang menegaskan bahwa guru berperan penting dalam membangun kesadaran kritis siswa terhadap keadilan sosial dan kesetaraan hak, terutama di ruang kelas yang heterogen. Dengan menghadirkan suasana pembelajaran yang menghargai perbedaan latar belakang, guru IPS berperan menghubungkan antara idealisme kesetaraan yang diatur dalam kurikulum dengan praktik konkret di lingkungan sekolah. Penerapan pendidikan multikultural dalam pembelajaran IPS mampu menumbuhkan sikap toleransi, empati, serta keterampilan sosial siswa dalam menghadapi keberagaman di lingkungan sekolah maupun masyarakat (Saputra, 2024). Selain itu, guru IPS juga berupaya menciptakan interaksi belajar yang kolaboratif agar seluruh siswa dapat berpartisipasi secara aktif tanpa adanya diskriminasi.

Dalam implementasinya, guru IPS menerapkan strategi pembelajaran adaptif dan variatif untuk memastikan seluruh siswa, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), memiliki akses belajar yang setara. Strategi tersebut meliputi modifikasi materi dan metode, serta penggunaan media pembelajaran visual, auditif, dan kinestetik. Guru menyesuaikan bentuk evaluasi dengan karakteristik siswa, misalnya dengan tugas berbasis proyek, simulasi sosial, atau presentasi kelompok yang mengedepankan kolaborasi. Pendekatan ini memperkuat pandangan Ouyang dkk. (2021) mengenai *intructional scaffolding* dalam *collaborative learning*, yang menegaskan bahwa dukungan dan interaksi kolaboratif dari guru maupun teman sebaya dapat membantu siswa mengembangkan kemampuan belajar, regulasi diri, dan partisipasi sosial secara lebih optimal. Pembelajaran diferensiasi dan strategi kolaboratif dalam kelas inklusif mampu meningkatkan partisipasi siswa serta membantu ABK berinteraksi secara lebih positif dengan teman sebaya (Mauliddiyah & Permata, 2025). Dengan demikian, penerapan strategi pembelajaran yang adaptif dan kolaboratif tidak hanya mendukung terciptanya pembelajaran yang inklusif, tetapi juga memperkuat nilai-nilai kesetaraan dan kebersamaan di dalam lingkungan kelas.

Meskipun demikian, hasil wawancara juga menunjukkan adanya tantangan signifikan dalam implementasi pendidikan kesetaraan di kelas IPS. Guru menghadapi keterbatasan waktu, beban administratif, serta kurangnya pelatihan khusus dalam merancang model pembelajaran diferensiatif untuk beragam jenis ABK. Kompleksitas ini sesuai dengan temuan Andrews (2021) tentang menegaskan bahwa pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman membutuhkan kesiapan pedagogis, refleksi kritis, serta kemampuan guru dalam menyesuaikan metode pembelajaran dengan latar belakang sosial dan budaya siswa agar tercipta lingkungan belajar yang inklusif dan berkeadilan. Di sisi lain, tantangan ini justru membuka ruang inovasi. Guru IPS memanfaatkan karakter materi IPS yang berorientasi pada dinamika sosial, konflik, dan integrasi sebagai sarana pembelajaran nilai-nilai kesetaraan, toleransi, serta penghargaan terhadap perbedaan (A. Setiawan dkk., 2024). Dengan cara ini, kelas IPS berfungsi sebagai "laboratorium sosial" tempat siswa belajar menginternalisasi nilai-nilai demokratis dan solidaritas sosial secara nyata.

Lebih jauh, praktik guru IPS dalam konteks ini juga mengandung unsur reflektif dan transformasional sebagaimana dikemukakan oleh Biesta (2022), yang menekankan bahwa pendidikan harus mendorong peserta didik untuk berpikir kritis, membangun kesadaran sosial, serta berpartisipasi secara aktif dalam kehidupan demokratis dan keberagaman sosial. Guru tidak hanya bertugas mentransfer pengetahuan, melainkan juga menumbuhkan kesadaran kritis *(critical consciousness)* siswa terhadap ketidaksetaraan sosial yang ada di sekitar peserta didik. Guru berupaya menjadikan pengalaman belajar sebagai proses pembebasan (*education*

as liberation), di mana siswa baik reguler maupun ABK dilatih untuk saling memahami, berempati, dan berpartisipasi aktif dalam menciptakan lingkungan sekolah yang adil dan inklusif. Praktik reflektif guru IPS, seperti mendokumentasikan keberhasilan pembelajaran berbasis proyek dan membagikannya melalui forum MGMP, menunjukkan komitmen terhadap pengembangan pengetahuan kolektif dan diseminasi praktik baik pendidikan inklusif di tingkat komunitas profesional. Pendekatan pedagogi kritis dalam pembelajaran sosial dapat mendorong siswa untuk lebih peka terhadap isu ketidakadilan serta meningkatkan kemampuan berpikir kritis dalam memahami realitas sosial di sekitarnya (Dwikamayuda dkk., 2024). Selain itu, refleksi pedagogis dilakukan guru secara berkelanjutan melalui komunitas profesional seperti MGMP berperan penting dalam memperkuat praktik pembelajaran inklusif serta mendorong inovasi strategi pengajaran yang lebih responsif terhadap keberagaman siswa.

Dengan demikian, praktik guru IPS dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan tidak hanya berorientasi pada adaptasi kurikulum, tetapi juga pada transformasi paradigma pendidikan yang menempatkan keragaman sebagai sumber kekuatan pedagogis. Hal ini menuntut guru untuk memiliki sensitivitas pedagogis dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan dan potensi setiap peserta didik. Kelas IPS menjadi arena untuk mempraktikkan nilai-nilai sosial yang kontekstual dan humanistik, memperkuat relasi antarsiswa, serta memfasilitasi pertumbuhan sosial dan moral yang berkeadilan. Dengan pendekatan ini, pendidikan IPS di sekolah inklusi tidak sekadar mengajarkan konsep sosial, tetapi juga memanifestasikan nilai-nilai kemanusiaan yang menjadi dasar bagi terciptanya masyarakat yang lebih setara dan beradab.

Peran Guru Pendamping Khusus dalam Mendukung Pembelajaran IPS Inklusif

Hasil wawancara dengan Guru Pendamping Khusus (GPK) menunjukkan bahwa peran GPK dalam mendukung pembelajaran IPS inklusif sangat signifikan, terutama dalam menjembatani kesenjangan antara kebutuhan siswa berkebutuhan khusus (ABK) dan tuntutan kurikulum yang berlaku. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa GPK tidak hanya bertugas mendampingi secara fisik, tetapi juga secara pedagogis dengan menyederhanakan instruksi guru IPS, menyediakan media visual maupun audio, serta memberikan contoh konkret agar materi yang abstrak dapat lebih mudah dipahami oleh ABK. Hal ini sejalan dengan konsep *Universal Design for Learning* (UDL) yang menekankan pada keberagaman cara penyajian materi, keterlibatan siswa, dan ekspresi hasil belajar (Karisa, 2023). Dengan pendekatan UDL, keberadaan GPK menjadi penguat strategi diferensiasi pembelajaran yang diimplementasikan guru IPS. Selain itu, GPK juga berperan sebagai penghubung komunikasi antara guru IPS dan siswa ABK melalui umpan balik cepat, baik verbal maupun nonverbal, sehingga memungkinkan guru untuk segera menyesuaikan strategi tanpa mengganggu alur pembelajaran kelas secara keseluruhan. Guru pendamping serta guru mata pelajaran dalam kelas inklusif dapat meningkatkan aksesibilitas pembelajaran serta membantu siswa berkebutuhan khusus memahami materi secara lebih efektif melalui dukungan instruksional yang terarah (Saputri dkk., 2025).

Namun, wawancara juga mengungkap beberapa kendala dalam pembelajaran IPS inklusif, seperti keterbatasan waktu akibat target kurikulum, minimnya media pembelajaran adaptif bagi ABK, serta siswa reguler yang belum sepenuhnya menerima keberadaan teman ABK. Kondisi ini menunjukkan adanya gap antara idealisme pendidikan inklusif yang menekankan kesetaraan dengan realitas di lapangan yang masih menghadapi keterbatasan struktural dan kultural. Secara teoritis, kondisi ini sejalan dengan pandangan Elias dan Mansouri, 2023)mengenai *sustainable intercultural and inclusive education*, yang menegaskan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya membutuhkan adaptasi kurikulum dan strategi pembelajaran, tetapi juga perubahan budaya sekolah agar seluruh komunitas pendidikan memiliki komitmen terhadap keberagaman, partisipasi, dan keadilan sosial. Evaluasi informal yang dilakukan GPK bersama guru IPS, seperti diskusi reflektif mengenai efektivitas penggunaan video, audio, atau penyederhanaan angka dalam pembelajaran IPS, menjadi bentuk praktik reflektif yang dapat mendukung keberlanjutan pembelajaran inklusif. Di sisi lain, keterbatasan waktu dan media mengindikasikan perlunya intervensi kebijakan sekolah untuk menyediakan dukungan struktural yang lebih kuat, termasuk pelatihan guru IPS dalam diferensiasi instruksi serta penyediaan fasilitas belajar adaptif. Implementasi pendidikan inklusif yang masih menghadapi berbagai hambatan seperti kompetensi guru, kurangnya fasilitas pendukung, serta stigma sosial terhadap siswa berkebutuhan khusus (Rusly & Bramuda, 2024). Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru dan dukungan kebijakan sekolah menjadi faktor penting untuk memastikan keberlanjutan praktik pendidikan inklusif di lingkungan sekolah.

Dengan demikian, hasil ini menegaskan bahwa peran GPK bukan sekadar pendamping tambahan, melainkan aktor penting dalam membangun jembatan pedagogis antara siswa ABK, guru IPS, dan lingkungan belajar. GPK berfungsi sebagai katalisator inklusi melalui modifikasi instruksi, penyediaan media pembelajaran alternatif, serta fasilitator komunikasi lintas aktor pendidikan. Hal ini memperlihatkan bahwa

keberhasilan pembelajaran IPS inklusif bukan hanya ditentukan oleh kesiapan guru mata pelajaran, tetapi juga oleh sejauh mana kolaborasi dengan GPK dapat berjalan secara sinergis. Lebih jauh, temuan ini memberikan implikasi penting bahwa pendidikan inklusif di SMP bukan hanya persoalan teknis mengajar ABK, melainkan sebuah transformasi sosial yang menuntut sinergi guru, GPK, siswa reguler, serta kebijakan sekolah. Dengan pendekatan kritis, dapat dikatakan bahwa tanpa memperkuat posisi GPK sebagai bagian integral dari sistem pendidikan, wacana pendidikan kesetaraan dalam IPS inklusif hanya akan berhenti pada tataran retorika.

Partisipasi dan Pengalaman Siswa Reguler dan Siswa ABK

Partisipasi dan pengalaman belajar siswa reguler serta siswa berkebutuhan khusus (ABK) dalam pembelajaran IPS inklusif mencerminkan interaksi sosial yang kompleks antara penerimaan, adaptasi, dan kesadaran sosial. Hasil wawancara menunjukkan bahwa sebagian besar siswa reguler merasa senang dan terbuka terhadap keberadaan siswa ABK di kelas. Siswa mengaku bahwa belajar bersama teman berkebutuhan khusus mengajarkan pentingnya empati, toleransi, dan menghargai perbedaan kemampuan. Temuan ini memperlihatkan bahwa kelas inklusif berfungsi bukan hanya sebagai ruang akademik, melainkan juga sebagai ruang sosial tempat pembentukan nilai-nilai kemanusiaan dan keadilan sosial yang sejalan dengan tujuan utama pendidikan IPS. Dalam konteks ini, pembelajaran IPS berperan sebagai wahana untuk menumbuhkan *social awareness* dan kesadaran multikultural yang menjadi inti masyarakat demokratis" sejalan dengan pandangan Elias dan Mansouri (2023), yang menegaskan bahwa pendidikan interkultural dan pembelajaran sosial mampu membangun partisipasi demokratis, kesadaran keberagaman, serta keterlibatan sosial siswa dalam masyarakat plural. Pembelajaran sosial dalam kelas inklusif dapat memperkuat sikap toleransi, empati dan penerimaan keberagaman di kalangan siswa (Setiawan dkk., 2024).

Namun, partisipasi siswa reguler juga diwarnai tantangan. Beberapa siswa mengungkapkan bahwa perbedaan kemampuan belajar menyebabkan ketimpangan kontribusi dalam kerja kelompok. Siswa perlu bersikap lebih sabar dan beradaptasi dengan ritme belajar teman ABK yang cenderung lebih lambat. Situasi ini menunjukkan bahwa inklusi sosial belum sepenuhnya seimbang dengan inklusi akademik. Berdasarkan teori *socially shared regulation* yang dikembangkan oleh Cortázar dkk. (2022), setiap peserta didik dapat mengembangkan kemampuan belajar dan kerja sama sosial melalui proses kolaborasi, dukungan teman sebaya, serta scaffolding dari guru dalam lingkungan pembelajaran yang interaktif. Dalam konteks kelas inklusif, peran siswa reguler sebagai *scaffolder* sangat penting untuk membantu ABK mencapai potensi maksimalnya. Namun, tanpa desain pembelajaran kolaboratif yang sistematis, potensi interaksi edukatif tersebut dapat hilang dan justru menimbulkan kesenjangan partisipasi. Oleh karena itu, tanggung jawab guru adalah menciptakan struktur kerja kelompok yang adil dan suportif, bukan kompetitif.

Dari sisi siswa ABK, pengalaman belajar siswa juga memperlihatkan dinamika yang konstruktif meskipun disertai tantangan. Siswa merasa senang dan termotivasi belajar bersama teman-teman reguler, namun masih mengalami kesulitan fokus dalam kelas yang ramai atau ketika menghadapi materi IPS yang abstrak. Siswa mengembangkan strategi adaptif, seperti memotret tulisan di papan tulis atau bertanya langsung kepada guru pendamping khusus (GPK) dan teman sebangku. Ini menunjukkan bentuk *agency* kemampuan individu untuk mengontrol proses belajarnya meski dalam keterbatasan. Temuan ini sejalan dengan pandangan Biesta (2022) menegaskan bahwa pendidikan merupakan proses sosial yang mendorong peserta didik untuk berpartisipasi aktif, membangun relasi dengan orang lain, serta belajar hidup bersama dalam masyarakat yang demokratis dan beragam melalui pengalaman belajar kolektif. Bagi siswa ABK, keterlibatan dalam kelas inklusif bukan sekadar kehadiran fisik, melainkan pengalaman sosial yang menumbuhkan rasa memiliki (*sense of belonging*) terhadap lingkungan belajar. Keterlibatan sosial dalam kelas inklusif dapat meningkatkan rasa percaya diri dan *sense of belonging* siswa berkebutuhan khusus di lingkungan sekolah (Kefallinou dkk., 2020).

Dari perspektif GPK, partisipasi ABK dalam pembelajaran IPS memerlukan sinergi antara guru mata pelajaran dan guru pendamping untuk menyesuaikan materi, metode, serta media pembelajaran. GPK berperan sebagai jembatan yang memastikan ABK tidak terpinggirkan dari proses belajar. Namun, keterbatasan waktu, perbedaan kecepatan belajar, dan padatnya kurikulum menjadi kendala struktural yang kerap menghambat inklusi pedagogis. Dalam hal ini, pandangan Tefera & Fischman (2024) relevan untuk menjelaskan bahwa hambatan yang dihadapi ABK tidak semata berasal dari kondisi individu, tetapi juga dari kebijakan dan sistem pendidikan yang belum sepenuhnya inklusif terhadap keberagaman peserta didik. Adanya kolaborasi antara guru mata pelajaran dan guru pendamping khusus dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran serta partisipasi akademik siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusif (Friend & Cook, 2020). Maka, partisipasi penuh hanya dapat terwujud bila struktur pembelajaran, lingkungan kelas, dan kebijakan sekolah mampu mengakomodasi perbedaan tersebut secara sistematis.

Secara kritis, temuan ini memperlihatkan bahwa pendidikan inklusif di kelas IPS masih berada pada tahap transisi dari *integrasi fisik* menuju *inklusi sosial dan akademik yang substantif*. Siswa reguler sudah menunjukkan penerimaan sosial, namun belum sepenuhnya memahami bagaimana berkolaborasi efektif dengan ABK dalam kegiatan akademik. Di sisi lain, ABK telah berpartisipasi aktif, tetapi masih mengalami hambatan struktural yang mengurangi otonomi belajar. Dalam perspektif pendidikan (Pramesworo dkk., 2025) menegaskan bahwa sekolah inklusif harus membangun partisipasi penuh seluruh peserta didik melalui relasi pembelajaran yang kolaboratif dan setara, sehingga ABK tidak lagi ditempatkan sebagai pihak pasif dalam pendidikan. Pendekatan pedagogi kritis dalam pendidikan inklusif dapat membantu siswa memahami isu keadilan sosial serta membangun kesadaran kolektif terhadap pentingnya kesetaraan dalam pendidikan (Dwikamayuda dkk., 2024). Oleh sebab itu, pendidikan inklusif yang humanistik menuntut transformasi kesadaran dari seluruh elemen sekolah agar proses belajar menjadi dialogis, membebaskan, dan saling memberdayakan.

Dengan demikian, partisipasi dan pengalaman siswa reguler serta ABK dalam pembelajaran IPS tidak hanya menggambarkan dinamika sosial di kelas, tetapi juga menjadi cermin dari kematangan sistem pendidikan dalam menegakkan prinsip kesetaraan. Untuk mencapai inklusi yang sejati, guru perlu menerapkan pendekatan *cooperative learning* berbasis empati dan diferensiasi instruksional, sekolah harus memperkuat dukungan kebijakan dan pelatihan guru, sementara siswa perlu terus difasilitasi dalam interaksi kolaboratif yang bermakna. Dalam kerangka pendidikan IPS, upaya ini bukan hanya demi pencapaian akademik, melainkan juga untuk menumbuhkan kesadaran kritis dan moralitas sosial peserta didik sebagai warga masyarakat yang menghargai keberagaman dan keadilan sosial. Praktik pembelajaran kolaboratif dalam pendidikan sosial dapat memperkuat nilai toleransi, solidaritas, dan keadilan sosial dalam lingkungan sekolah yang beragam (Rusly & Bramuda, 2024).

Kebijakan Sekolah dan Dukungan Manajemen (Peran Kepala Sekolah)

Kebijakan sekolah dan peran kepala sekolah menjadi faktor strategis yang menentukan keberhasilan implementasi pendidikan inklusif, termasuk dalam pembelajaran IPS. Namun, implementasi kebijakan tersebut sering kali belum diikuti dengan sistem pendukung yang memadai di tingkat operasional sekolah. Hasil wawancara menunjukkan bahwa meskipun SMP Negeri 1 Yogyakarta telah memiliki kebijakan normatif yang mengakomodasi keberadaan siswa berkebutuhan khusus (ABK), pelaksanaannya di lapangan masih menghadapi sejumlah tantangan. Di antaranya adalah keterbatasan media pembelajaran adaptif, minimnya waktu guru untuk melakukan diferensiasi pembelajaran, serta belum meratanya pemahaman seluruh warga sekolah terhadap prinsip inklusi. Situasi ini menunjukkan bahwa keberhasilan kebijakan tidak hanya bergantung pada dokumen formal, tetapi juga pada sejauh mana kepemimpinan sekolah mampu menginternalisasikan nilai-nilai kesetaraan dan menggerakkan praktik konkret di ruang kelas. Kepemimpinan sekolah yang kuat dapat meningkatkan literasi pendidikan inklusif guru**,** yang kemudian berdampak pada praktik pembelajaran yang lebih adaptif dan mendukung siswa berkebutuhan khusus di kelas regular (Feng dkk., 2025).

Kepala sekolah dalam konteks pendidikan inklusif memiliki peran ganda, yakni sebagai pengambil keputusan strategis (*policy maker*) dan sebagai manajer pendidikan (*instructional leader*). Peran ganda ini menuntut kepala sekolah untuk memiliki pemahaman yang komprehensif tentang prinsip inklusi agar setiap kebijakan yang diambil selaras dengan kebutuhan seluruh peserta didik. Sebagai pengambil keputusan, kepala sekolah bertugas menetapkan arah kebijakan yang berpihak pada semua peserta didik, termasuk ABK, dengan menjamin adanya kurikulum yang fleksibel dan lingkungan belajar yang ramah perbedaan. Sementara itu, sebagai manajer, kepala sekolah bertanggung jawab dalam mengalokasikan sumber daya sekolah secara proporsional, menyediakan pelatihan berkelanjutan bagi guru, serta menjamin ketersediaan sarana pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa. Menurut Yıldız (2025) menegaskan bahwa kepemimpinan pendidikan tidak hanya berfokus pada manajemen sekolah, tetapi juga pada pembangunan budaya moral (*moral imperative*) yang menekankan keadilan, empati, kolaborasi, dan tanggung jawab sosial dalam komunitas belajar. Kepemimpinan kepala sekolah yang berorientasi pada nilai dan kolaborasi mampu memperkuat praktik pendidikan inklusif di tingkat sekolah (DeMatthews dkk., 2021).

Namun, hasil penelitian menunjukkan adanya kesenjangan antara visi inklusif yang tercantum dalam kebijakan sekolah dengan praktik sehari-hari. Kesenjangan ini juga dipengaruhi oleh belum optimalnya koordinasi antar pemangku kepentingan dalam sekolah, sehingga implementasi kebijakan inklusif berjalan secara parsial. Dukungan kepala sekolah masih lebih banyak berada pada tataran administratif, seperti penetapan aturan dan pengangkatan guru pendamping khusus (GPK), tetapi belum sepenuhnya menyentuh

aspek pedagogis yang memengaruhi langsung pengalaman belajar siswa. Kondisi ini memperkuat temuan Booth dan Ainscow (2011) yang kemudian dikembangkan kembali oleh Subban dkk. (2023), bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada kebijakan formal, tetapi pada implementasi nyata dalam budaya sekolah, strategi pembelajaran, partisipasi peserta didik, dan praktik inklusif sehari-hari. Tanpa mekanisme manajerial yang mendukung refleksi pedagogis, guru IPS maupun GPK cenderung menanggung beban ganda dalam merancang pembelajaran diferensiatif dan memastikan partisipasi aktif ABK di kelas reguler. Keterbatasan dukungan kepemimpinan sekolah, seperti kurangnya pemahaman kepala sekolah terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus dan belum jelasnya pembagian peran dalam tim sekolah, dapat menghambat implementasi pendidikan inklusif secara efektif di tingkat kelas (Tshiloane & Sefotho, 2025).

Menurut Murphy dkk. (2021), kepemimpinan sekolah yang efektif berfokus pada pengembangan visi bersama, pemberdayaan guru, dan pembentukan struktur kolaboratif yang memungkinkan praktik pembelajaran inklusif berjalan secara berkelanjutan. Dalam konteks ini, komunikasi yang terbuka antara kepala sekolah dan guru menjadi faktor penting dalam memastikan setiap kebijakan dapat dipahami dan diimplementasikan secara konsisten di tingkat kelas. Kepala sekolah yang berorientasi transformasional tidak hanya memerintah, tetapi memotivasi komunitas sekolah untuk bergerak bersama dalam mewujudkan nilai-nilai inklusi. Hal ini dapat dilakukan melalui pemberian otonomi pedagogis bagi guru IPS untuk berinovasi, penyediaan forum reflektif lintas disiplin, serta pembentukan *learning community* yang menumbuhkan budaya saling belajar antarpendidik. Dengan demikian, kepala sekolah tidak hanya berperan sebagai pemimpin birokratis, melainkan juga sebagai *cultural leader* yang menumbuhkan nilai-nilai keberagaman dan keadilan sosial di lingkungan sekolah. Kepemimpinan sekolah memiliki pengaruh penting terhadap praktik pembelajaran dan pengembangan profesional guru, karena kepala sekolah dapat menciptakan visi bersama, menyediakan dukungan organisasi, serta membangun budaya kolaboratif di lingkungan sekolah (Feng dkk., 2025).

Lebih jauh, dalam konteks pembelajaran IPS, dukungan kepala sekolah berperan penting dalam menciptakan lingkungan yang kondusif untuk mengintegrasikan isu-isu sosial aktual ke dalam pembelajaran yang relevan dengan realitas keberagaman siswa. Ketika kepala sekolah mampu memberikan dukungan sumber daya, penguatan profesionalisme guru, serta kebijakan afirmatif bagi ABK, maka pembelajaran IPS tidak hanya menjadi wadah penyampaian materi, tetapi juga arena pembentukan kesadaran sosial dan karakter multikultural siswa. Sebaliknya, tanpa dukungan manajerial yang kuat, guru IPS sering kali terjebak pada rutinitas administratif dan kesulitan melakukan inovasi pembelajaran yang adaptif terhadap kebutuhan semua siswa. Pendidikan memiliki peran penting dalam membentuk perilaku sosial, nilai keberlanjutan, serta kemampuan individu untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat yang adil dan berkelanjutan (OECD, 2023).

Dengan demikian, kepemimpinan kepala sekolah menjadi titik krusial dalam menjembatani antara kebijakan formal dan praktik pendidikan inklusif di sekolah. Kepala sekolah dituntut untuk mengimplementasikan pendekatan kepemimpinan yang partisipatif dan humanistik, yang menekankan pentingnya kolaborasi, refleksi, dan keberlanjutan dalam kebijakan kesetaraan. Apabila kepala sekolah mampu mendorong penyediaan media pembelajaran adaptif, pelatihan berkelanjutan bagi guru, dan program penguatan empati sosial siswa reguler terhadap ABK, maka pelaksanaan pendidikan inklusif dalam pembelajaran IPS akan berjalan lebih efektif dan bermakna. Sebaliknya, jika kebijakan hanya berhenti sebagai wacana administratif, maka inklusi berisiko menjadi simbolik tanpa transformasi nyata. Oleh karena itu, kepemimpinan kepala sekolah yang visioner dan reflektif merupakan fondasi utama agar sekolah benar-benar menjadi ruang yang adil, setara, dan mendidik bagi semua peserta didik.

Analisis Kesenjangan (Gap) antara Praktik dan Kebijakan

Kesenjangan antara kebijakan dan praktik dalam implementasi pendidikan inklusif di SMP Negeri 1 Yogyakarta tampak nyata pada tataran pelaksanaan pembelajaran, terutama dalam konteks pembelajaran IPS. Kondisi ini diperkuat oleh masih terbatasnya pemahaman sebagian guru terhadap strategi pembelajaran inklusif yang adaptif dan berpusat pada keberagaman siswa. Secara normatif, sekolah telah memiliki kebijakan yang mengakui keberadaan siswa berkebutuhan khusus (ABK) dan mengadopsi prinsip-prinsip kesetaraan melalui dokumen visi, misi, serta rencana strategis sekolah. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa kebijakan tersebut belum sepenuhnya diinternalisasikan dalam tindakan pedagogis sehari-hari. Guru IPS dan Guru Pendamping Khusus (GPK) masih menghadapi keterbatasan dalam waktu, sumber daya, serta dukungan teknis untuk melakukan diferensiasi pembelajaran secara optimal. Hal ini menunjukkan adanya *policy practice gap*, yaitu perbedaan antara kebijakan ideal yang inklusif dan praktik aktual yang masih eksklusif dalam beberapa aspek pembelajaran.

Menurut Weible & Cairney (2021), implementasi kebijakan di tingkat lapangan sangat dipengaruhi oleh aktor pelaksana (*frontline actors*) yang melakukan interpretasi kebijakan secara kontekstual, sehingga kesenjangan antara desain kebijakan dan praktik nyata menjadi fenomena yang inheren dalam sistem pendidikan. Guru menjadi "*street-level bureaucrats*" yang harus menyeimbangkan antara tuntutan administratif kebijakan inklusif dengan realitas kelas yang heterogen. Dalam kasus SMP Negeri 1 Yogyakarta, kebijakan yang mendukung kesetaraan belum selalu disertai dengan sistem pendukung yang memadai, seperti pelatihan inklusif berkelanjutan, panduan pembelajaran adaptif, atau mekanisme refleksi kolaboratif antar guru. Akibatnya, pelaksanaan pembelajaran IPS inklusif masih bergantung pada inisiatif personal guru, bukan pada sistem kelembagaan yang terstruktur. Kapasitas kepemimpinan sekolah dan dukungan kebijakan institusional menjadi faktor penting dalam menjembatani kesenjangan antara kebijakan dan praktik pendidikan inklusif (Okoko, 2020).

Dalam kajian pendidikan inklusif kontemporer, Ainscow (2020) menegaskan bahwa keberhasilan inklusi tidak hanya ditentukan oleh kebijakan formal, tetapi oleh kemampuan sekolah membangun *system-wide inclusion*, yaitu keterhubungan antara budaya sekolah, kebijakan, dan praktik pembelajaran yang secara nyata menghilangkan hambatan partisipasi dan pembelajaran peserta didik. Jika kebijakan hanya berhenti pada level dokumen, tanpa dukungan monitoring dan refleksi bersama, maka inklusi berisiko menjadi formalitas administratif yang tidak berdampak signifikan pada pengalaman belajar siswa. Di sisi lain, guru IPS di lapangan justru menunjukkan kreativitas adaptif melalui pendekatan proyek sosial, pembelajaran berbasis empati, dan modifikasi materi untuk menyesuaikan dengan kebutuhan ABK. Namun, inovasi semacam ini masih bersifat sporadis dan belum menjadi kebijakan sistemik sekolah.

Dengan demikian, kesenjangan antara kebijakan dan praktik pendidikan inklusif tidak semata disebabkan oleh resistensi guru, melainkan oleh absennya mekanisme koordinatif yang memastikan kesinambungan antara visi, kebijakan, dan implementasi. Implementasi pendidikan inklusif membutuhkan sinergi yang kuat antarlevel kebijakan, mulai dari perumusan hingga praktik di ruang kelas. Kepala sekolah dan tim manajemen perlu memperkuat sistem supervisi akademik yang berbasis refleksi kolaboratif serta memastikan keberlanjutan program pelatihan guru agar kebijakan kesetaraan tidak berhenti pada tataran simbolik. Ketika praktik di kelas dapat berjalan seirama dengan kebijakan yang visioner, maka pendidikan IPS inklusif dapat benar-benar menjadi ruang pembentukan nilai-nilai sosial, toleransi, dan empati yang autentik bagi seluruh siswa baik reguler maupun ABK.

Implikasi Temuan Penelitian terhadap Pengembangan Pendidikan Kesetaraan di Sekolah Inklusi

Temuan penelitian ini memberikan implikasi penting bagi pengembangan pendidikan kesetaraan di sekolah inklusi, khususnya dalam konteks pembelajaran IPS di SMP Negeri 1 Yogyakarta. Pertama, hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif belum sepenuhnya sejalan dengan prinsip kesetaraan substantif, karena masih terdapat kesenjangan antara kebijakan, kapasitas guru, dan dukungan institusional. Oleh karena itu, perlu adanya penguatan kebijakan sekolah yang menekankan *inclusive pedagogical framework* sebuah kerangka pembelajaran yang menempatkan setiap siswa, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Pendekatan ini menuntut kolaborasi strategis antara guru mata pelajaran, guru pendamping khusus (GPK), dan kepala sekolah untuk menciptakan desain pembelajaran yang adaptif, diferensiatif, dan berkeadilan.

Kedua, dari sisi praktik pedagogis, penelitian ini menegaskan pentingnya membangun *teacher agency* yakni kemampuan guru untuk bertindak reflektif, kreatif, dan kontekstual dalam merespons keberagaman peserta didik (Cochran-Smith dkk., 2022). Guru IPS tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator sosial yang menumbuhkan empati, toleransi, dan kesadaran multikultural di kelas. Hal ini sejalan dengan perspektif pendidikan kritis kontemporer, Finnegan (2022) menegaskan bahwa pendidikan transformatif berpusat pada *dialogue across difference*, yaitu proses pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang belajar melalui dialog setara, penghargaan terhadap perbedaan, serta keterlibatan kritis dalam pengalaman sosial belajar. Penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan, *peer reflection*, dan komunitas belajar guru (MGMP Inklusif) menjadi langkah penting agar pendidikan kesetaraan tidak berhenti pada level normatif, tetapi menjelma menjadi praktik nyata dalam keseharian kelas.

Ketiga, secara kelembagaan, sekolah perlu memperkuat tata kelola yang berpihak pada keberlanjutan inklusi, bukan sekadar proyek jangka pendek. Kepala sekolah harus berperan sebagai pemimpin transformasional yang mampu menciptakan ekosistem sekolah inklusif melalui kebijakan partisipatif, alokasi sumber daya yang adil, serta budaya kolaboratif yang menumbuhkan empati lintas peran. Dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip kesetaraan ke dalam kurikulum IPS, kegiatan kokurikuler, dan budaya

sekolah, pendidikan inklusif dapat menjadi wahana pembentukan karakter sosial siswa secara holistik. Dengan demikian, implikasi utama dari penelitian ini adalah perlunya perubahan paradigma dari "inklusi administratif" menuju "inklusi pedagogis dan kultural." Artinya, sekolah tidak hanya menerima keberadaan siswa ABK, tetapi juga memastikan bahwa seluruh proses pembelajaran mencerminkan nilai-nilai keadilan, empati, dan partisipasi aktif. Jika transformasi ini dapat diwujudkan secara sistematis, maka pendidikan IPS di sekolah inklusi tidak hanya menjadi sarana akademik, tetapi juga arena pembentukan kesadaran sosial dan kemanusiaan yang sesungguhnya sejalan dengan visi pendidikan nasional yang berkeadilan dan humanis. Jika transformasi ini dapat diwujudkan secara sistematis, maka pendidikan IPS di sekolah inklusi tidak hanya menjadi sarana akademik, tetapi juga arena pembentukan kesadaran sosial dan kemanusiaan yang sesungguhnya sejalan dengan visi pendidikan nasional yang berkeadilan dan humanis.

Penelitian ini memberikan kontribusi penting bagi pengembangan pendidikan kesetaraan dalam konteks sekolah inklusi, khususnya pada pembelajaran IPS. Hal ini penting karena pembelajaran IPS memiliki peran strategis dalam membentuk pemahaman siswa terhadap keberagaman sosial dan nilai-nilai kemanusiaan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa praktik pedagogi inklusif dapat menjadi sarana efektif untuk menumbuhkan nilai-nilai empati, toleransi, dan kesadaran sosial siswa. Oleh karena itu, hasil penelitian ini berpotensi menjadi rujukan bagi pengembangan kebijakan sekolah inklusi, peningkatan kapasitas guru IPS dalam menerapkan pembelajaran diferensiatif, serta perumusan program pelatihan guru yang berorientasi pada pendidikan kesetaraan dan keberagaman.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam menafsirkan hasil penelitian. Penelitian hanya dilakukan pada satu sekolah inklusi dengan jumlah partisipan yang terbatas, sehingga temuan yang diperoleh lebih menggambarkan kondisi dan pengalaman pada konteks sekolah tersebut serta belum dapat digeneralisasikan secara luas. Selain itu, keterbatasan waktu penelitian memengaruhi kedalaman eksplorasi data di lapangan, sehingga beberapa aspek implementasi pendidikan kesetaraan dalam pembelajaran IPS belum dapat dikaji secara lebih mendalam. Meskipun demikian, penelitian ini tetap memberikan gambaran yang relevan mengenai praktik pendidikan kesetaraan dalam konteks sekolah inklusi.

Terlepas dari keterbatasan tersebut, penelitian ini memiliki implikasi penting bagi bidang pendidikan, khususnya pendidikan inklusif dan pembelajaran IPS. Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru memiliki peran strategis dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan melalui pembelajaran yang menghargai keberagaman, memberikan kesempatan belajar yang setara, dan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Hasil penelitian ini dapat menjadi referensi bagi guru, sekolah, dan pengambil kebijakan dalam memperkuat implementasi pendidikan kesetaraan di sekolah inklusi. Penelitian selanjutnya disarankan untuk melibatkan lebih banyak sekolah dengan pendekatan komparatif dan metode campuran *(mixed methods)* agar diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai implementasi pendidikan kesetaraan dalam pembelajaran IPS.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa guru IPS berperan penting dalam mengembangkan pendidikan kesetaraan melalui pembelajaran inklusif yang adaptif, kolaboratif, serta berorientasi pada penghargaan keberagaman siswa. Guru IPS menerapkan berbagai strategi pembelajaran melalui modifikasi materi, metode, media, serta evaluasi pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa reguler maupun siswa berkebutuhan khusus. Pembelajaran IPS tidak hanya berfungsi sebagai sarana transfer pengetahuan, tetapi juga menjadi media dalam menanamkan nilai kesetaraan, toleransi, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman di lingkungan sekolah inklusi. Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan, di antaranya keterbatasan media pembelajaran yang adaptif, waktu pembelajaran yang terbatas, serta belum optimalnya pemahaman warga sekolah mengenai prinsip pendidikan inklusi. Selain itu, penelitian ini hanya dilakukan pada satu sekolah sehingga hasil penelitian belum dapat digeneralisasikan secara luas pada seluruh sekolah inklusi dengan karakteristik yang berbeda. Meskipun demikian, penelitian ini memberikan kontribusi penting terhadap pengembangan pendidikan inklusi, khususnya dalam pembelajaran IPS, karena menunjukkan bahwa kolaborasi antara guru IPS, Guru Pendamping Khusus (GPK), dan dukungan kepala sekolah menjadi faktor penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan berkeadilan.

KONTRIBUSI PENULIS

Para penulis harus menyatakan semua kontribusi mereka terhadap penelitian/manuskrip ini. **Febri Puja Rahayu**: Conceptualization, Methodology, dan Validation; **Malikah Chumairoh dan Saliman**: Methodology, Formal Analysis, Resources, dan Writing - Original Draft; serta **Riko Septiantoko**: Data

Curation, Project Administration, dan Writing - Original Draft. Semua penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir dari naskah ini.

PERNYATAAN KETERSEDIAAN DATA

Data yang mendukung temuan dalam penelitian ini tersedia dengan mengikuti ketentuan akses yang berlaku. Bergantung pada karakteristik data, akses dapat diberikan secara terbuka kepada publik atau berdasarkan permintaan yang wajar, kecuali jika terdapat pembatasan terkait etika, hukum, privasi, atau ketentuan institusional.

PERNYATAAN BEBAS KONFLIK KEPENTINGAN

Para penulis menyatakan bahwa tidak ada konflik kepentingan finansial maupun hubungan pribadi yang dapat mempengaruhi hasil yang dilaporkan dalam naskah ini.

PERNYATAAN ETIKA PENELITIAN DAN PUBLIKASI

Para penulis menyatakan bahwa penelitian dan penulisan naskah ini telah mematuhi standar etika penelitian dan publikasi, sesuai dengan prinsip ilmiah, serta bebas dari plagiasi.

PERNYATAAN PEMANFAATAN TEKNOLOGI ASISTIF

Para penulis menyatakan bahwa Kecerdasan Buatan Generatif (*Generative Artificial Intelligence*) dan teknologi asistif lainnya tidak digunakan secara berlebihan dalam proses penelitian dan penulisan naskah ini. Secara khusus, ChatGPT digunakan untuk *brainstroming* ide dan *proofreading*. Para penulis telah meninjau dan menyunting semua konten yang dihasilkan AI guna memastikan ketepatan, kelengkapan, serta kepatuhan terhadap standar etika dan ilmiah. Tim penulis bertanggung jawab penuh atas naskah versi akhir.

DAFTAR PUSTAKA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, **6**(1), 7–16. DOI: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

Andrews, D.J.C. (2021). Preparing teachers to be culturally multidimensional: Designing and implementing teacher preparation programs for pedagogical relevance, responsiveness, and sustenance. *The Educational Forum*, **85**(4), 416–428. DOI: https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957638.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge/Taylor & Francis.

Cochran-Smith, M., Craig, C.J., Orland-Barak, L., Cole, C., dan Hill-Jackson, V. (2022). Agents, agency, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, **73**(5), 445–448. DOI: https://doi.org/10.1177/00224871221123724.

Cortázar, C., Nussbaum, M., Alario-Hoyos, C., Goñi, J., dan Alvares, D. (2022). The impacts of scaffolding socially shared regulation on teamwork in an online project-based course. *The Internet and Higher Education*, **55**, 100877. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100877.

Dwikamayuda, D.M., Ari, I.A.N.M.D., Ekawati, N., Nitiasih, P.K., Riastini, P.N., dan Sudatha, I.G.W. (2024). Empowering education: Integrating critical pedagogy into transformativ teaching strategies. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*, **5**(2), 230–242. DOI: https://doi.org/10.59672/ijed.v5i2.3823.

Elias, A. dan Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses*, **18**(1), 4–21. DOI: https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568.

Febrianti, S., Damri, D., dan Zulpiani, M. (2025). Strategi pembelajaran diferensiasi dalam pendidikan inklusif. *Sinar Dunia: Jurnal Riset Sosial Humaniora dan Ilmu Pendidikan*, **4**(4), 1–9. DOI: https://doi.org/10.58192/sidu.v4i4.3934.

Feng, Y., Zhou, D., dan Wei, Y. (2025). The impact of school leadership on inclusive education literacy: Examining the sequential mediation of job stress and teacher agency. *Behavioral Sciences*, **15**(11), 1572. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15111572.

Finnegan, F. (2022). Dialogue across social differences, forms of knowledge and intellectual traditions. *Journal of Transformative Education*, **20**(1), 3–8. DOI: https://doi.org/10.1177/15413446211066267.

Fitriani, Mulawarman, W.G., Warman, Azainil, Masruhim, M.A., dan Sudarman. (2025). Evaluation of the non-formal education equivalency program in addressing school dropouts at Sanggar Kegiatan Belajar

(SKB) Kota Bangun. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, **5**(2), 240–245. DOI: https://doi.org/10.35877/454ri.eduline3868.

Harefa, A.T. dan Lase, B.P. (2024). Peran pendidikan dalam mengurangi stigma dan diskriminasi terhadap siswa dari kelompok minoritas sosial. *Journal of Education Research*, **5**(4), 4288–4294. DOI: https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1479.

Kamagi, A.F., Hanis, H., dan Gamar, M.M. (2025). Efektivitas pelaksanaan program kesetaraan untuk mengatasi permasalahan putus sekolah Di SKB. *JS (Jurnal Sekolah)*, **10**(1), 50–56. DOI: https://doi.org/10.24114/js.v10i1.70127.

Karisa, A. (2023). Universal design for learning: Not another slogan on the street of inclusive education. *Disability & Society*, **38**(1), 194–200. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2125792.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., dan Meijer, C.J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, **49**(3–4), 135–152. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2.

Lafiana, N.A., Witono, H., dan Affandi, L.H. (2020). Problematika guru dalam membelajarkan anak berkebutuhan khusus. *Journal of Classroom Action Research*, **4**(2), 81–86. DOI: https://doi.org/10.29303/jcar.v4i1.1686.

Mauliddiyah, I. dan Permata, S.D. (2025). Strategi pembelajaran untuk anak berkebutuhan khusus di sekolah dasar inklusif. *Jurnal Pendidikan Inklusi Citra Bakti,* **3**(1), 33–41. DOI: https://doi.org/10.38048/jpicb.v3i1.4841.

Mellymayanti, H., Nurfadhillah, S., dan Nuraeni, Y. (2024). Strategi pembelajaran inovatif dalam pendidikan inklusif di sekolah dasar. *KOLEKTIF: Jurnal Pendidikan, Pengajaran, Dan Pembelajaran*, **1**(1), 40–49. DOI: https://doi.org/10.70078/kolektif.v1i1.29.

Murphy, J., Louis, K.S., dan Smylie, M. (2021). Positive school leadership behaviors. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.460.

Mustofa, Z., Hidayati, N., dan Basri, H. (2025). Memahami dinamika pendidikan kesetaraan dalam pemberdayaan masyarakat desa: PKBM Rumah Pintar Karangharjo Silo Jember. *SRODJA*, **2**(1), 161-179. DOI: https://doi.org/10.70079/srodja.v2i1.51.

Mutiah, N. dan Novebri, N. (2024). Analisis keterlibatan orang tua terhadap keberhasilan kualitas pembelajaran bagi peserta didik di sekolah MAN 1 Madina. *Ikhlas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, **2**(1), 207–215. DOI: https://doi.org/10.61132/ikhlas.v2i1.330.

Nafiurrohmah, A. dan Ilyas, I. (2024). implementasi kurikulum merdeka belajar pada program pendidikan kesetaraan. *NUSRA : Jurnal Penelitian Dan Ilmu Pendidikan*, **5**(2), 804–814. DOI: https://doi.org/10.55681/nusra.v5i2.2648.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023*. OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/f5063653-en.

Okoko, J.M. (2020). Framing school leadership preparation and development for Kenya: Context matters. *Educational Management Administration & Leadership*, **48**(2), 396–413. DOI: https://doi.org/10.1177/1741143218792913.

Ouyang, F., Chen, Z., Cheng, M., Tang, Z., dan Su, C.Y. (2021). Exploring the effect of three scaffoldings on the collaborative problem-solving processes in China's higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **18**(1), 35. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00273-y.

Pramesworo, I.S., Hanif, M.N., dan Herlina, Y. (2025). Efektivitas pendekatan pembelajaran inklusif dalam pendidikan umum: Tinjauan literatur terbaru. *Jurnal Ilmiah Edukatif*, **11**(1), 1–9. DOI: https://doi.org/10.37567/jie.v11i1.3352.

Rusly, M. dan Bramuda, A.C.D.P. (2024). Peluang dan tantangan anak berkebutuhan khusus (ABK) terhadap implementasi kebijakan inklusi di Indonesia. *Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media*, **4**(3), 164–178. DOI: https://doi.org/10.52690/jitim.v4i3.817.

Saputri, D.N., Alfiana, E., Salsabila, N, Putri, R.D., dan Mustika, D. (2025). Peran guru kelas dalam mewujudkan pembelajaran inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. *Journal of Innovative and Creativity (Joecy)*, **5**(2), 7787–7798. DOI: https://doi.org/10.31004/joecy.v5i2.1164.

Setiawan, A., Purnomo, P., Marzuki, M., Charismana, D.S., dan Zaman, A.R.B. (2024). The implementation of tolerance values through multicultural education program. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, **21**(2), 332-341. DOI: https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.71337.

Sitanggang, A.R., Puteri, A., Nduru, E.B., MT, E.F., Anggriana, F., Nainggolan, I.B., Siregar, M.R., Tanslionva, L., dan Ningsih, W.D. (2025). Optimalisasi pendidikan inklusi di Indonesia: Tantangan, permasalahan, dan strategi peningkatan mutu. *Jurnal Nakula : Pusat Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Ilmu Sosial*, **3**(2), 217–234. DOI: https://doi.org/10.61132/nakula.v3i2.1675.

Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A., dan Woodcock, S. (2023). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, **38**(2), 291–302. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632.

Tshiloane, K.B. dan Sefotho, M. (2025). Experiences of teachers implementing inclusive education in full-service schools. *African Journal of Teacher Education and Development*, **4**(1), a88. DOI: https://doi.org/10.4102/ajoted.v4i1.88.

Wahidin, N., Supriyono, S., dan Widianto, E. (2022). Pemanfaatan sumber belajar berbasis digital pada program pendidikan kesetaraan paket C di PKBM Mentari Kabupaten Malang. *Diklus: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, **6**(1), 28–39. DOI: https://doi.org/10.21831/diklus.v6i1.39712.

Wijaya, M.Y. (2024). Studi literatur: Implementasi evaluasi program pendidikan anak berkebutuhan khusus di sekolah-sekolah inklusi di Indonesia. *Arus Jurnal Pendidikan*, **4**(1), 1–12. DOI: https://doi.org/10.57250/ajup.v4i1.344.

Wulandari, A., Safitri, S., dan Farhurohman, O. (2024). Pentingnya guru dalam pendidikan inklusif yang kompetitif. *Jurnal Ilmiah Bina Edukasi*, **17**(1), 39–55. DOI: https://doi.org/10.33557/jedukasi.v17i1.3139.

Yıldız, S. (2025). The narrow corridor of heartfelt leadership: social and emotional leadership practices in Bureaucratic School Cultures. *Behavioral Sciences*, **15**(10), 1316. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15101316.