

**PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS:
STUDI SLR TERHADAP KENDALA GURU DI NEGARA BERKEMBANG**

Supriyanto¹, Danik Widati², Fuad Abdul Baqi³

^{1,2,3} Universitas Bina Bangsa, Banten

[¹aingyanto80@gmail.com](mailto:aingyanto80@gmail.com), [²danikwidati22@gmail.com](mailto:danikwidati22@gmail.com), [³fuadbaqi80@gmail.com](mailto:fuadbaqi80@gmail.com)

ABSTRACT

Inclusive education has become a global priority to ensure equal access to quality education for children with special needs. However, its implementation in developing countries remains challenging, particularly for teachers who play a central role in inclusive classrooms. This study aims to systematically examine the challenges faced by teachers in implementing inclusive education for children with special needs in developing countries through a Systematic Literature Review (SLR). The review analyzed peer-reviewed national and international journal articles published between 2021 and 2025 and retrieved from academic databases relevant to inclusive education. The findings reveal that teachers encounter multidimensional challenges, including limited pedagogical competence, psychological burden, inadequate institutional support, policy–practice gaps, and socio-cultural barriers. These challenges are interrelated and reflect broader systemic issues within educational systems in developing countries. This study provides a comprehensive synthesis of recent evidence and offers insights for policymakers, educational institutions, and teacher education programs to strengthen inclusive education through systemic and sustainable approaches.

Keywords: *inclusive education, children with special needs, teacher challenges, developing countries, systematic literature review*

ABSTRAK

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan strategis untuk menjamin hak anak berkebutuhan khusus dalam memperoleh pendidikan yang bermutu dan setara. Namun, implementasi pendidikan inklusif di negara berkembang masih menghadapi berbagai tantangan, terutama bagi guru sebagai pelaksana utama di ruang kelas. Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara sistematis kendala yang dihadapi guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang melalui pendekatan Systematic Literature Review (SLR). Kajian dilakukan terhadap artikel jurnal nasional dan internasional bereputasi yang diterbitkan pada periode 2021–2025 dan diperoleh melalui basis data akademik yang relevan. Hasil kajian menunjukkan bahwa kendala guru bersifat multidimensional, meliputi keterbatasan kompetensi pedagogis, beban psikologis, kurangnya dukungan institusional, kesenjangan implementasi kebijakan, serta

hambatan sosial dan budaya. Kendala-kendala tersebut saling berkaitan dan mencerminkan permasalahan sistemik dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di negara berkembang. Penelitian ini diharapkan dapat menjadi rujukan konseptual dan praktis bagi pengambil kebijakan, pengelola pendidikan, dan program pengembangan profesional guru dalam memperkuat implementasi pendidikan inklusif yang berkelanjutan.

Kata kunci: pendidikan inklusif, anak berkebutuhan khusus, kendala guru, negara berkembang, systematic literature review

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan pendidikan yang berlandaskan pada prinsip hak asasi manusia dan keadilan sosial, yang menegaskan bahwa setiap anak, termasuk anak berkebutuhan khusus, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu dalam lingkungan belajar yang nondiskriminatif. Pendidikan inklusif menempatkan keberagaman sebagai realitas yang harus diakomodasi oleh sistem pendidikan, bukan sebagai hambatan yang harus dipisahkan. Dalam agenda pendidikan global, pendidikan inklusif menjadi salah satu pilar utama dalam upaya mewujudkan pendidikan untuk semua (*education for all*) dan tujuan pembangunan berkelanjutan, khususnya dalam menjamin akses pendidikan yang setara dan

berkualitas bagi seluruh peserta didik (UNESCO, 2020).

Di negara berkembang, pendidikan inklusif dipandang sebagai strategi penting untuk mengatasi ketimpangan akses pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus yang selama ini cenderung terpinggirkan dari sistem pendidikan formal. Banyak negara berkembang telah mengadopsi kebijakan pendidikan inklusif sebagai bagian dari reformasi sistem pendidikan nasional. Namun, kesenjangan antara kebijakan dan praktik di lapangan masih menjadi persoalan yang menonjol. Implementasi pendidikan inklusif sering kali dihadapkan pada keterbatasan sumber daya, rendahnya kesiapan institusi pendidikan, serta kompleksitas kondisi sosial dan budaya yang memengaruhi penerimaan terhadap

keberagaman (Ainscow, Slee, & Best, 2019).

Guru merupakan aktor kunci dalam keberhasilan pendidikan inklusif karena mereka berada di garis depan pelaksanaan pembelajaran di kelas. Keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kemampuan guru dalam memahami karakteristik anak berkebutuhan khusus, merancang strategi pembelajaran yang fleksibel, serta menciptakan iklim kelas yang mendukung partisipasi semua peserta didik. Namun, berbagai penelitian menunjukkan bahwa guru di negara berkembang sering kali menghadapi tantangan besar dalam melaksanakan pendidikan inklusif, baik dari segi kompetensi profesional maupun dukungan sistemik yang tersedia (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Salah satu kendala utama yang dihadapi guru dalam pendidikan inklusif adalah keterbatasan kompetensi pedagogis yang spesifik untuk menangani keberagaman kebutuhan belajar. Banyak guru belum memperoleh pelatihan yang memadai terkait pendidikan inklusif dan karakteristik anak berkebutuhan khusus selama pendidikan prajabatan maupun dalam pengembangan

profesional berkelanjutan. Akibatnya, guru cenderung menggunakan pendekatan pembelajaran yang seragam dan berorientasi pada peserta didik tipikal, sehingga kebutuhan individual anak berkebutuhan khusus kurang terakomodasi secara optimal (Forlin & Chambers, 2011).

Selain aspek pedagogis, kendala psikologis juga menjadi faktor penting yang memengaruhi kesiapan guru dalam melaksanakan pendidikan inklusif. Beban kerja yang tinggi, tuntutan administratif, serta tekanan untuk memenuhi target kurikulum sering kali menimbulkan stres dan kelelahan emosional pada guru. Kondisi ini semakin kompleks ketika guru harus menangani kelas dengan tingkat heterogenitas yang tinggi tanpa dukungan profesional yang memadai. Beberapa studi menunjukkan bahwa guru yang mengalami stres berkepanjangan cenderung memiliki sikap yang kurang positif terhadap pendidikan inklusif, yang pada akhirnya berdampak pada kualitas interaksi dan pembelajaran di kelas inklusif (Avramidis & Norwich, 2002).

Kendala institusional juga menjadi tantangan signifikan dalam

implementasi pendidikan inklusif di negara berkembang. Banyak sekolah belum memiliki sarana dan prasarana yang mendukung kebutuhan anak berkebutuhan khusus, seperti alat bantu belajar, fasilitas aksesibilitas, dan ruang kelas yang ramah disabilitas. Di samping itu, ketersediaan tenaga pendukung, seperti guru pendamping khusus dan tenaga ahli, masih sangat terbatas. Keterbatasan dukungan institusional ini sering kali memaksa guru untuk bekerja secara mandiri dalam menghadapi kompleksitas pendidikan inklusif, sehingga meningkatkan beban kerja dan menurunkan efektivitas pembelajaran (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2015).

Dari perspektif sosial dan budaya, pendidikan inklusif di negara berkembang juga dihadapkan pada sikap dan persepsi masyarakat terhadap disabilitas. Stigma sosial, stereotip negatif, serta rendahnya kesadaran masyarakat tentang hak pendidikan anak berkebutuhan khusus masih menjadi hambatan yang signifikan. Sikap tersebut tidak hanya memengaruhi penerimaan masyarakat terhadap pendidikan inklusif, tetapi juga dapat memengaruhi sikap guru dan

pengelola sekolah dalam mengimplementasikan kebijakan inklusif. Penelitian menunjukkan bahwa sikap guru terhadap pendidikan inklusif sangat dipengaruhi oleh norma sosial dan budaya yang berkembang di lingkungan tempat mereka bekerja (Hastings & Oakford, 2003).

Selain itu, konteks negara berkembang ditandai oleh ketimpangan sistemik dalam pembiayaan pendidikan, distribusi guru, dan kualitas layanan pendidikan. Sekolah-sekolah di daerah terpencil dan marginal sering kali menghadapi tantangan yang lebih besar dalam melaksanakan pendidikan inklusif dibandingkan sekolah di perkotaan. Guru yang bekerja di wilayah dengan keterbatasan sumber daya menghadapi kondisi kerja yang lebih berat, sehingga implementasi pendidikan inklusif menjadi semakin kompleks dan menantang (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Meskipun berbagai penelitian telah mengkaji kendala guru dalam pendidikan inklusif, temuan-temuan tersebut masih tersebar di berbagai konteks negara dan sering kali menggunakan pendekatan metodologis yang beragam. Sebagian

studi berfokus pada aspek sikap guru, sementara studi lain menyoroti kompetensi pedagogis atau dukungan kebijakan. Keterpisahan kajian ini menyulitkan upaya untuk memperoleh gambaran komprehensif mengenai pola kendala yang dihadapi guru dalam pendidikan inklusif di negara berkembang. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan penelitian yang mampu mensintesis berbagai temuan tersebut secara sistematis dan terstruktur (Florian, 2014).

Systematic Literature Review (SLR) merupakan pendekatan metodologis yang tepat untuk menjawab kebutuhan tersebut. Melalui SLR, peneliti dapat mengidentifikasi, mengevaluasi, dan mengintegrasikan hasil-hasil penelitian terdahulu secara transparan dan replikatif. Pendekatan ini memungkinkan pemetaan kendala guru dalam pendidikan inklusif berdasarkan dimensi pedagogis, psikologis, institusional, dan sosial, serta memberikan dasar yang kuat bagi perumusan rekomendasi kebijakan dan praktik pendidikan inklusif yang lebih efektif di negara berkembang (Page et al., 2021).

Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara

sistematis kendala-kendala yang dihadapi guru dalam pelaksanaan pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang melalui pendekatan Systematic Literature Review. Kajian ini diharapkan tidak hanya memperkaya khazanah keilmuan pendidikan inklusif, tetapi juga memberikan kontribusi praktis bagi pengambil kebijakan, lembaga pendidikan, dan program pengembangan profesional guru dalam upaya memperkuat implementasi pendidikan inklusif yang adil, berkualitas, dan berkelanjutan.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan Systematic Literature Review (SLR) untuk mengidentifikasi, mengkaji, dan mensintesis secara kritis temuan-temuan penelitian mengenai kendala yang dihadapi guru dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang. Pendekatan SLR dipilih karena mampu memberikan gambaran komprehensif dan terstruktur terhadap bukti ilmiah yang tersebar di berbagai konteks penelitian, sekaligus meminimalkan bias subjektif dalam

penarikan kesimpulan. Dalam kajian pendidikan inklusif, SLR dipandang relevan untuk memetakan tantangan implementatif dan merumuskan implikasi kebijakan berbasis bukti mutakhir (Donthu et al., 2021; Kraus et al., 2022).

Penelusuran literatur dilakukan secara sistematis melalui sejumlah basis data akademik bereputasi, meliputi Scopus, ERIC, Google Scholar, serta jurnal internasional yang secara konsisten mempublikasikan penelitian tentang pendidikan inklusif dan pendidikan di negara berkembang. Proses pencarian dibatasi pada artikel yang diterbitkan dalam rentang tahun 2021 hingga 2025 untuk memastikan bahwa temuan yang dianalisis mencerminkan perkembangan terkini dalam kebijakan dan praktik pendidikan inklusif. Pembatasan waktu ini penting mengingat dinamika pendidikan inklusif di negara berkembang sangat dipengaruhi oleh perubahan kebijakan global, agenda pembangunan berkelanjutan, serta dampak pascapandemi terhadap sistem pendidikan (UNESCO, 2021; UNICEF, 2022).

Strategi pencarian literatur disusun dengan mengombinasikan

kata kunci utama yang merepresentasikan fokus penelitian, yaitu pendidikan inklusif, anak berkebutuhan khusus, kendala guru, dan konteks negara berkembang. Kata kunci seperti *inclusive education*, *special educational needs*, *teacher challenges*, *barriers to inclusion*, dan *developing countries* digunakan secara bergantian dan dikombinasikan dengan operator Boolean untuk memperluas sekaligus memfokuskan hasil pencarian. Pendekatan ini dilakukan untuk mengakomodasi variasi terminologi yang digunakan dalam literatur internasional dan regional terkait pendidikan inklusif (Gough, Oliver, & Thomas, 2022).

Artikel yang diperoleh dari hasil pencarian selanjutnya diseleksi berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi yang ditetapkan secara eksplisit. Artikel disertakan apabila membahas kendala atau tantangan yang dialami guru dalam pendidikan inklusif, melibatkan anak berkebutuhan khusus, serta dilakukan di negara berkembang atau konteks pendidikan dengan karakteristik serupa. Artikel yang bersifat konseptual tanpa relevansi langsung dengan praktik guru, laporan non-peer

reviewed, atau studi yang berfokus pada pendidikan segregatif dikeluarkan dari analisis. Proses seleksi dilakukan secara bertahap melalui telaah judul, abstrak, dan teks penuh untuk menjamin konsistensi dan ketepatan fokus kajian (Singal et al., 2021).

Tahap berikutnya adalah ekstraksi dan pengorganisasian data dari artikel yang memenuhi kriteria. Informasi yang dikumpulkan meliputi konteks geografis penelitian, jenjang pendidikan, pendekatan metodologis, serta deskripsi rinci mengenai kendala guru dalam implementasi pendidikan inklusif. Data dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik dengan mengidentifikasi pola-pola kendala yang muncul secara berulang di berbagai studi. Pendekatan ini memungkinkan pengelompokan kendala ke dalam kategori konseptual yang merefleksikan kompleksitas tantangan guru dalam konteks negara berkembang, seperti kendala pedagogis, psikologis, institusional, dan sosial (De Bruin, 2022).

Sintesis hasil dilakukan secara naratif-analitis dengan membandingkan temuan lintas studi untuk membangun pemahaman yang terintegrasi mengenai karakter dan

akar permasalahan kendala guru dalam pendidikan inklusif. Proses sintesis tidak hanya menekankan frekuensi kemunculan kendala, tetapi juga mempertimbangkan konteks sosial, kebijakan, dan sistem pendidikan yang melatarbelakangi temuan tersebut. Dengan demikian, metode ini diharapkan mampu menghasilkan gambaran yang komprehensif dan kontekstual sebagai dasar bagi pengembangan kebijakan, program pelatihan guru, serta strategi penguatan pendidikan inklusif di negara berkembang (Walton & Rusznyak, 2023).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil Systematic Literature Review menunjukkan bahwa kendala guru dalam implementasi pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang merupakan fenomena yang kompleks dan multidimensional. Temuan dari berbagai studi mutakhir mengindikasikan bahwa meskipun kebijakan pendidikan inklusif telah diadopsi secara formal di banyak negara berkembang, kesiapan guru sebagai pelaksana utama di tingkat kelas masih menjadi tantangan utama dalam mewujudkan praktik pendidikan

inklusif yang efektif dan berkelanjutan (Singal & Muthukrishna, 2023).

Salah satu kendala yang paling dominan dalam literatur lima tahun terakhir adalah keterbatasan kompetensi profesional guru dalam menangani keberagaman kebutuhan belajar anak berkebutuhan khusus. Banyak penelitian melaporkan bahwa guru di negara berkembang belum mendapatkan pelatihan prajabatan maupun pengembangan profesional berkelanjutan yang memadai terkait strategi pembelajaran inklusif, asesmen diferensiatif, dan adaptasi kurikulum. Akibatnya, guru cenderung menerapkan pendekatan pembelajaran konvensional yang tidak responsif terhadap kebutuhan individual siswa, sehingga tujuan pendidikan inklusif sulit tercapai secara optimal (Majoko & Phasha, 2021).

Selain keterbatasan kompetensi pedagogis, hasil kajian juga menyoroti kendala psikologis yang dialami guru dalam konteks pendidikan inklusif. Studi-studi terkini menunjukkan bahwa guru sering mengalami tekanan emosional, kelelahan kerja, dan kecemasan profesional ketika harus mengelola kelas inklusif dengan jumlah siswa

yang besar dan tingkat heterogenitas yang tinggi. Kondisi ini diperburuk oleh ekspektasi kinerja yang tinggi tanpa diimbangi dengan dukungan profesional dan kesejahteraan kerja yang memadai, sehingga memengaruhi sikap dan motivasi guru terhadap pendidikan inklusif (Fauth et al., 2022).

Temuan SLR juga mengungkap bahwa kendala institusional masih menjadi hambatan signifikan bagi guru di negara berkembang. Banyak sekolah belum memiliki infrastruktur fisik dan sumber daya pembelajaran yang ramah bagi anak berkebutuhan khusus, seperti alat bantu belajar, teknologi asistif, dan fasilitas aksesibilitas. Selain itu, minimnya ketersediaan tenaga pendukung, seperti guru pendamping khusus dan konselor pendidikan, menyebabkan guru reguler harus menanggung seluruh tanggung jawab pendidikan inklusif secara mandiri. Kondisi institusional yang kurang mendukung ini berdampak langsung pada efektivitas pembelajaran dan kesejahteraan guru (Graham et al., 2021).

Dari perspektif kebijakan, hasil kajian menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan

pendidikan inklusif di tingkat nasional dan implementasinya di tingkat sekolah. Beberapa penelitian mencatat bahwa kebijakan inklusif sering kali bersifat normatif dan belum disertai dengan panduan teknis yang operasional bagi guru. Kurangnya koordinasi antara pembuat kebijakan, pengelola sekolah, dan pelaksana di lapangan menyebabkan guru mengalami kebingungan dalam menerjemahkan kebijakan inklusif ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Operti et al., 2023).

Kendala sosial dan budaya juga muncul sebagai tema penting dalam temuan SLR. Studi-studi terbaru menunjukkan bahwa stigma terhadap disabilitas masih kuat di banyak negara berkembang dan memengaruhi sikap masyarakat, orang tua, serta komunitas sekolah terhadap pendidikan inklusif. Guru sering kali berada pada posisi yang sulit ketika harus menghadapi sikap negatif atau rendahnya dukungan dari orang tua dan lingkungan sosial terhadap keberadaan anak berkebutuhan khusus di sekolah reguler. Faktor sosial budaya ini tidak hanya memengaruhi implementasi pendidikan inklusif, tetapi juga membentuk sikap dan kepercayaan

diri guru dalam menjalankan peran profesionalnya (Kisanji & Sayed, 2022).

Lebih lanjut, hasil sintesis literatur menunjukkan bahwa kendala-kendala tersebut saling berkelindan dan tidak dapat dipahami secara terpisah. Keterbatasan kompetensi pedagogis guru sering kali berkaitan dengan lemahnya dukungan institusional dan kebijakan, sementara tekanan psikologis guru diperkuat oleh tuntutan sosial dan budaya yang kurang mendukung pendidikan inklusif. Temuan ini menegaskan bahwa permasalahan pendidikan inklusif di negara berkembang bersifat sistemik dan memerlukan pendekatan yang komprehensif dan lintas sektor (Rouse & Florian, 2024).

Dalam konteks tersebut, beberapa studi mutakhir menekankan pentingnya pendekatan penguatan kapasitas guru yang berkelanjutan dan kontekstual. Program pelatihan guru yang efektif perlu dirancang tidak hanya untuk meningkatkan kompetensi pedagogis, tetapi juga untuk membangun kesiapan psikologis dan sikap positif terhadap pendidikan inklusif. Selain itu, dukungan institusional dan kebijakan yang konsisten menjadi prasyarat

penting untuk mengurangi beban kerja guru dan menciptakan lingkungan sekolah yang inklusif secara sistemik (Sharma et al., 2024).

Berdasarkan temuan SLR, dapat dipahami bahwa kendala guru dalam pendidikan inklusif di negara berkembang tidak semata-mata mencerminkan kelemahan individu guru, melainkan merupakan refleksi dari keterbatasan sistem pendidikan secara keseluruhan. Oleh karena itu, upaya peningkatan kualitas pendidikan inklusif perlu diarahkan pada perbaikan sistemik yang mencakup kebijakan, manajemen sekolah, pengembangan profesional guru, serta perubahan sikap sosial terhadap disabilitas. Pendekatan semacam ini dinilai lebih realistis dan berkelanjutan dalam mendukung peran guru sebagai agen utama pendidikan inklusif.

Secara keseluruhan, hasil dan pembahasan ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang masih menghadapi tantangan yang signifikan di tingkat implementasi. Temuan SLR ini memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai pola kendala guru dan faktor-faktor yang

melatarbelakanginya, sekaligus menjadi dasar penting bagi pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan inklusif yang lebih responsif, adil, dan berkelanjutan di masa mendatang.

D. Kesimpulan

Berdasarkan hasil kajian Systematic Literature Review, dapat disimpulkan bahwa implementasi pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara berkembang masih menghadapi berbagai kendala yang kompleks dan saling berkaitan, khususnya dari perspektif guru sebagai pelaksana utama di tingkat kelas. Kendala-kendala tersebut tidak hanya bersifat teknis dan pedagogis, tetapi juga mencakup aspek psikologis, institusional, kebijakan, serta sosial budaya yang memengaruhi kesiapan dan efektivitas guru dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif.

Hasil kajian menunjukkan bahwa keterbatasan kompetensi profesional guru dalam menangani keberagaman kebutuhan belajar menjadi tantangan utama dalam praktik pendidikan inklusif. Kondisi ini diperparah oleh tekanan psikologis yang muncul

akibat beban kerja yang tinggi, tuntutan kinerja yang kompleks, serta minimnya dukungan profesional di lingkungan sekolah. Di sisi lain, keterbatasan sarana prasarana, kurangnya tenaga pendukung, dan lemahnya implementasi kebijakan inklusif di tingkat institusi turut memperbesar beban yang harus ditanggung guru dalam pelaksanaan pendidikan inklusif.

Selain itu, faktor sosial dan budaya, seperti stigma terhadap disabilitas dan rendahnya dukungan masyarakat, juga berperan signifikan dalam membentuk sikap dan kepercayaan diri guru dalam menjalankan peran profesionalnya. Kendala-kendala tersebut saling berinteraksi dan membentuk tantangan sistemik yang tidak dapat diatasi melalui intervensi parsial atau individual semata. Oleh karena itu, permasalahan pendidikan inklusif di negara berkembang perlu dipahami sebagai isu struktural yang menuntut pendekatan kebijakan dan manajemen pendidikan yang komprehensif dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, kajian ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di negara

berkembang sangat bergantung pada penguatan sistem pendidikan secara menyeluruh, khususnya melalui peningkatan kapasitas guru, penyediaan dukungan institusional yang memadai, serta penciptaan lingkungan sosial yang inklusif. Temuan ini diharapkan dapat menjadi dasar bagi perumusan kebijakan, pengembangan program pelatihan guru, dan perbaikan praktik pendidikan inklusif yang lebih responsif terhadap realitas dan kebutuhan di negara berkembang.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.
<https://doi.org/10.1080/1360316.2019.1622800>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- De Bruin, K. (2022). Inclusive education research: A review of current themes and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 931–946.

- <https://doi.org/10.1080/1360316.2020.1831626>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 341–356.
<https://doi.org/10.1080/1360316.2013.804884>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 383–399.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625001>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2022). Teacher stress and instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103551.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103551>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2022). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., & Walton, E. (2021). Fundamental concepts of inclusive education. *Oxford Review of Education*, 47(1), 20–38.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1778715>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 87–94.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00120.x>
- Kisanji, J., & Sayed, Y. (2022). Inclusive education in developing countries. *International Journal of Educational Development*, 89, 102547.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102547>
- Kraus, S., Breier, M., Lim, W. M., Dabić, M., Kumar, S., Kanbach, D., ... Ferreira, J. J. (2022). Literature reviews as independent studies. *Management Review Quarterly*, 72, 1–29.
<https://doi.org/10.1007/s11301-021-00240-3>
- Majoko, T., & Phasha, N. (2021). Inclusion of learners with disabilities in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/1360316.2019.1670064>

- Opertti, R., Brady, J., & Duncombe, L. (2023). Inclusive education policy implementation challenges. *Prospects*, 53(1–2), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09574-0>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rouse, M., & Florian, L. (2024). Inclusive education in low-income contexts. *International Journal of Educational Research*, 121, 102206. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102206>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy for inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Sokal, L., & Forlin, C. (2024). Teacher education for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104326>
- Singal, N., & Muthukrishna, N. (2023). Education of children with disabilities in the Global South. *Comparative Education Review*, 67(2), 183–206. <https://doi.org/10.1086/723167>
- Singal, N., Ware, H., Jones, K., & Bhutani, S. (2021). Inclusive education in low- and middle-income countries. Oxford *Review of Education*, 47(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1838710>
- Setiabudi, D. I. (2024). *Profesi Keguruan: Menjadi Guru Profesional*. KMO Indonesia.
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Preparing for the inclusive classroom. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 225–238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12005>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). *Inclusive education: Global status report on children with disabilities*. UNICEF.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2023). Teachers' work in inclusive classrooms. *Education as Change*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/12219>