



Pendidikan Inklusif di Sekolah Reguler: Meta-Sintesis Kualitatif Tentang Hambatan, Dukungan, dan Pengalaman Belajar

<u>INFO PENULIS</u>	<u>INFO ARTIKEL</u>
Waode Nurmahaemin Pendis Kanwil Prov Sultra engkaapo@gmail.com	ISSN: 2808-1307 Vol. 5, No. 3, Desember 2025 https://jurnal.ardenjaya.com/index.php/ajsh

© 2025 Arden Jaya Publisher All rights reserved

Saran Penulisan Referensi:

Nurmahaemin, W. (2025). Pendidikan Inklusif di Sekolah Reguler: Meta-Sintesis Kualitatif Tentang Hambatan, Dukungan, dan Pengalaman Belajar. *Arus Jurnal Sosial dan Humaniora*, 5 (3), 6013-6018.

Abstrak

Pendidikan inklusif menempatkan setiap peserta didik sebagai individu yang berhak memperoleh akses, partisipasi, dan dukungan belajar yang bermakna. Namun, penerimaan siswa berkebutuhan pendidikan khusus di sekolah reguler belum selalu diikuti perubahan sistem pembelajaran dan penyediaan dukungan yang memadai. Artikel ini bertujuan menyintesis temuan penelitian mengenai hambatan implementasi pendidikan inklusif, kesiapan guru, dukungan kelembagaan, serta pengalaman peserta didik. Penelitian menggunakan meta-sintesis kualitatif dengan pendekatan sintesis tematik terhadap sepuluh artikel jurnal terpilih yang membahas konteks Indonesia dan kajian internasional. Temuan dikelompokkan ke dalam tema kesiapan dan pengembangan kompetensi guru, keterbatasan sumber daya dan tenaga pendukung, adaptasi kurikulum dan pembelajaran, budaya sekolah serta sikap sosial, kolaborasi keluarga-profesional, dan suara peserta didik. Sintesis menunjukkan bahwa pendidikan inklusif tidak dapat bergantung pada komitmen individual guru saja. Pelaksanaannya memerlukan kepemimpinan sekolah, pelatihan berkelanjutan, aksesibilitas lingkungan, dukungan tenaga ahli, serta mekanisme kolaborasi yang jelas. Pengalaman siswa juga perlu menjadi sumber utama evaluasi, karena keberadaan di kelas reguler belum tentu menjamin rasa memiliki, partisipasi, atau dukungan yang sesuai. Artikel ini menyimpulkan bahwa inklusi perlu dipahami sebagai transformasi sistem sekolah untuk mengurangi hambatan belajar dan partisipasi, bukan sekadar penempatan peserta didik dalam ruang kelas yang sama.

Kata Kunci: Pendidikan Inklusif; Meta-Sintesis Kualitatif; Kesiapan Guru; Aksesibilitas; Partisipasisiswa.

Abstract

Inclusive education recognises every learner's right to meaningful access, participation, and learning support. However, enrolling students with additional educational needs in mainstream schools is not always accompanied by adequate changes in teaching practices or support systems. This article synthesises research on barriers to inclusive education, teacher readiness, institutional support, and students' experiences. It employs a qualitative meta-synthesis using thematic synthesis of ten selected journal articles covering Indonesian contexts and international research. Findings were organised into themes of teacher preparedness and professional learning, limited resources and support personnel, curriculum and instructional adaptation, school culture and social attitudes, family-professional collaboration, and student voice. The synthesis indicates that inclusive education cannot depend solely on individual teachers' commitment. Implementation requires school leadership, continuous professional development, accessible environments, specialist support, and clear collaboration mechanisms. Students' experiences must also inform evaluation, since placement in a mainstream classroom does not necessarily ensure belonging, participation, or appropriate support. The article concludes that inclusion should be understood as a transformation of school systems to reduce barriers to learning and participation, rather than merely placing learners in the same classroom.

Keywords: Inclusive Education; Qualitative Meta-Synthesis; Teacher Readiness; Accessibility; Student Participation.

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif berangkat dari gagasan bahwa sekolah harus mampu menerima keberagaman peserta didik dan menyediakan kesempatan belajar yang bermakna bagi semua. Dalam kerangka ini, perbedaan kemampuan, kondisi fisik, cara berkomunikasi, latar sosial, maupun kebutuhan dukungan tidak seharusnya menjadi alasan untuk membatasi partisipasi. Inklusi karena itu lebih luas daripada membuka pintu sekolah reguler bagi peserta didik penyandang disabilitas atau yang memiliki kebutuhan pendidikan khusus. Inklusi menuntut sekolah meninjau kembali cara mengajar, mengelola lingkungan, menyusun kurikulum, dan membangun relasi sosial. Dalam praktiknya, kebijakan dan pengalaman di ruang kelas tidak selalu berjalan seiring. Sekolah dapat menerima peserta didik dengan kebutuhan yang beragam, tetapi guru belum tentu memperoleh pelatihan, waktu, bahan ajar, atau dukungan tenaga profesional yang dibutuhkan. Kajian sistematis Komarudin dan Kaeni (2023) mengidentifikasi sejumlah hambatan implementasi di Indonesia, termasuk kompetensi guru, ketersediaan guru pendamping khusus, fasilitas, pembiayaan, manajemen sekolah, dan kerja sama dengan orang tua serta pihak eksternal. Hambatan tersebut memperlihatkan bahwa inklusi bukan tanggung jawab satu orang guru atau satu unit sekolah saja. Penelitian di Indonesia juga menunjukkan bahwa persoalan inklusi sangat bergantung pada konteks. Rahmi et al. (2024), melalui perspektif guru sekolah dasar, mengkaji kekhawatiran, hambatan, dan dampak pelaksanaan pendidikan inklusif. Mursak et al. (2024) menelaah tantangan dan strategi di SDN 13 Banawa, sedangkan Pasiningsih (2024) mengkaji pengalaman sebuah taman kanak-kanak di Yogyakarta. Walaupun konteks dan skala penelitian berbeda, studi-studi tersebut mengarahkan perhatian pada kesiapan pendidik, dukungan sekolah, serta kebutuhan menyesuaikan praktik pembelajaran dengan kondisi peserta didik. Namun, pembahasan inklusi tidak seharusnya hanya berpusat pada kesiapan guru atau kesulitan institusi. Suara peserta didik penting untuk memahami apakah dukungan yang diberikan benar-benar membantu mereka belajar dan merasa menjadi bagian dari komunitas sekolah. Meta-aggregative review Paul et al. (2022), yang menyintesis 27 penelitian kualitatif, menyoroti pentingnya sikap dan dukungan guru, akomodasi, lingkungan fisik yang aman, hubungan dengan teman sebaya, transisi ant jenjang, dan pandangan siswa terhadap dirinya sendiri. Temuan tersebut mengingatkan bahwa keberhasilan inklusi perlu dilihat dari pengalaman nyata peserta didik, bukan hanya dari kebijakan penerimaan. Artikel ini bertujuan menyatukan temuan penelitian terpilih untuk menjawab tiga pertanyaan: hambatan apa yang paling sering muncul dalam implementasi pendidikan inklusif; dukungan apa yang dibutuhkan guru dan sekolah; serta bagaimana pengalaman dan partisipasi peserta didik perlu ditempatkan dalam evaluasi inklusi. Fokus kajian mencakup penelitian Indonesia dan literatur internasional yang relevan, dengan penekanan pada pola temuan, bukan perbandingan peringkat antarnegara.

B. Metodologi

Penelitian ini menggunakan meta-sintesis kualitatif dengan pendekatan sintesis tematik. Metode ini dipilih karena tujuan kajian bukan menggabungkan ukuran efek atau menghitung besaran pengaruh secara statistik, melainkan menafsirkan pola makna dan tema yang muncul dari temuan penelitian mengenai pendidikan inklusif. Dengan demikian, pendekatan ini berbeda dari meta-analisis kuantitatif. Prosedur sintesis diinformasikan oleh prinsip-prinsip sintesis bukti kualitatif, termasuk penentuan fokus kajian, pemilihan studi yang relevan, pembacaan temuan, pengodean, pengelompokan tema, dan penafsiran lintas studi. Literatur dipilih secara purposif dari artikel jurnal yang relevan dengan implementasi pendidikan inklusif, pengalaman peserta didik, kesiapan guru, dukungan pembelajaran, dan hambatan kelembagaan. Sepuluh artikel digunakan sebagai korpus sintesis, terdiri atas kajian sistematis, tinjauan kualitatif, dan penelitian empiris yang menggunakan pendekatan kualitatif atau menyajikan temuan kualitatif yang dapat dibandingkan. Artikel mencakup konteks Indonesia serta kajian internasional, dengan rentang publikasi 2021–2026. Pemilihan mempertimbangkan relevansi topik, keterlacakan sumber, dan kejelasan temuan yang dilaporkan.

Analisis dilakukan melalui tiga tahap. Pertama, setiap artikel dibaca untuk mengidentifikasi konteks, fokus, metode, dan temuan yang berkaitan dengan pertanyaan kajian. Kedua, temuan yang memiliki kesamaan makna diberi kode dan dikelompokkan ke dalam tema awal. Ketiga, tema dibandingkan lintas artikel untuk merumuskan sintesis yang menjelaskan hubungan antara kapasitas guru, dukungan institusi, budaya sekolah, dan pengalaman siswa. Kajian ini merupakan sintesis tematik atas sepuluh artikel terpilih, bukan systematic review dengan protokol registrasi dan penelusuran menyeluruh pada seluruh basis data. Oleh sebab itu, hasilnya tidak dimaksudkan sebagai estimasi prevalensi hambatan pada semua sekolah di Indonesia.

C. Hasil dan Pembahasan

Hasil

Kesiapan guru dan pengembangan kompetensi yang berkelanjutan

Guru berada di garis depan pelaksanaan pendidikan inklusif karena keputusan sehari-hari di kelas menentukan apakah siswa dapat mengakses materi, berpartisipasi dalam kegiatan, dan memperoleh dukungan. Namun, kesiapan guru tidak cukup diukur dari sikap positif terhadap inklusi. Guru juga membutuhkan pengetahuan tentang keragaman kebutuhan belajar, kemampuan menyesuaikan instruksi, strategi pengelolaan kelas, serta pemahaman tentang akomodasi yang wajar. Rahmi et al. (2024) dan Pasiningsih (2024) menunjukkan bahwa keterbatasan pengetahuan dan pelatihan menjadi bagian dari tantangan pelaksanaan di konteks sekolah yang mereka kaji. Tinjauan Johnson (2024) tentang dukungan belajar bagi pendidik juga menyoroti persoalan sumber daya, pengembangan profesional, pelatihan, serta komunikasi dan kolaborasi. Pelatihan yang bersifat satu kali atau terlalu umum berisiko tidak menjawab persoalan yang muncul dalam kelas. Guru membutuhkan pengembangan kompetensi yang berkelanjutan, berbasis kasus nyata, dan disertai kesempatan berdiskusi dengan guru pendamping khusus, psikolog, terapis, atau tenaga profesional lain sesuai kebutuhan siswa. Kesiapan juga perlu dipahami secara sistemik. Ketika guru diminta melakukan diferensiasi tanpa waktu perencanaan, jumlah siswa yang terlalu besar, atau akses terhadap bahan ajar yang sesuai, hambatan tidak dapat dijelaskan semata-mata sebagai kekurangan kompetensi individu. Adams et al. (2023) membahas kesiapan guru untuk pendidikan inklusif di negara berkembang sebagai persoalan yang perlu dilihat secara kritis, termasuk jarak antara harapan kebijakan dan kondisi implementasi. Karena itu, peningkatan kompetensi perlu berjalan bersamaan dengan perbaikan kondisi kerja dan dukungan sekolah.

Keterbatasan sumber daya dan tenaga pendukung

Pendidikan inklusif membutuhkan dukungan yang beragam, mulai dari aksesibilitas fisik, materi pembelajaran yang dapat diakses, perangkat bantu, hingga tenaga pendamping. Komarudin dan Kaeni (2023) mengidentifikasi keterbatasan fasilitas, pembiayaan, dan jumlah maupun kualitas guru pendamping khusus sebagai hambatan yang berulang dalam konteks Indonesia. Kekurangan dukungan ini dapat membuat guru kelas harus menangani kebutuhan yang kompleks tanpa bantuan memadai, sementara siswa berisiko tidak memperoleh penyesuaian yang dibutuhkan. Ketersediaan fasilitas tidak hanya berarti bangunan yang dapat dimasuki. Aksesibilitas juga mencakup tata ruang kelas, informasi yang mudah dipahami, bahan ajar dalam format yang sesuai, fleksibilitas waktu, dan penggunaan teknologi bantu bila

diperlukan. Sekolah perlu menilai lingkungan dari perspektif pengguna: apakah siswa dapat bergerak dengan aman, memahami instruksi, berkomunikasi, dan mengikuti kegiatan bersama teman sekelasnya? Dengan demikian, aksesibilitas harus menjadi bagian dari perencanaan pembelajaran dan pengelolaan sekolah, bukan tambahan setelah masalah muncul.

Adaptasi kurikulum dan pembelajaran di ruang kelas

Kurikulum yang seragam dapat menjadi hambatan ketika tujuan, materi, atau cara penilaian tidak memberi ruang bagi keragaman kebutuhan siswa. Pendidikan inklusif tidak berarti menurunkan harapan belajar bagi peserta didik tertentu, melainkan menyediakan beragam jalur agar tujuan belajar dapat dijangkau. Guru dapat memvariasikan cara menyajikan informasi, bentuk respons siswa, dukungan selama pengerjaan tugas, atau tingkat kompleksitas kegiatan sesuai kebutuhan dan tujuan pembelajaran. Mursak et al. (2024) membahas tantangan dan strategi implementasi pendidikan inklusi pada sebuah sekolah dasar, sementara Paul et al. (2022) menempatkan fleksibilitas kurikulum dan instruksi sebagai salah satu implikasi dari sintesis pengalaman peserta didik. Kedua fokus ini menunjukkan pentingnya menghubungkan adaptasi pedagogis dengan pengalaman siswa. Penyesuaian tidak semestinya dilakukan berdasarkan asumsi tentang diagnosis semata, tetapi melalui pengamatan, komunikasi dengan siswa dan keluarga, serta evaluasi apakah dukungan tersebut benar-benar membantu. Asesmen juga perlu dirancang secara inklusif. Satu bentuk ujian atau satu cara menunjukkan pemahaman belum tentu dapat menggambarkan kemampuan semua siswa. Jika tujuan pembelajaran adalah memahami konsep, misalnya, siswa dapat diberi kesempatan menunjukkan pemahaman melalui tulisan, penjelasan lisan, demonstrasi, atau media alternatif yang sesuai. Prinsipnya bukan menghilangkan standar belajar, melainkan memastikan cara asesmen tidak menciptakan hambatan yang tidak relevan dengan kompetensi yang sedang dinilai.

Budaya sekolah, sikap sosial, dan rasa memiliki

Inklusi dapat terhambat oleh stigma, ekspektasi rendah, perundungan, atau anggapan bahwa keberadaan siswa dengan kebutuhan berbeda akan memperlambat pembelajaran kelas. Sikap guru dan teman sebaya berpengaruh terhadap pengalaman siswa, terutama rasa aman dan rasa memiliki. Paul et al. (2022) menemukan bahwa peserta didik menilai sikap dan dukungan pendidik sebagai bagian penting dari pengalaman mereka. Dukungan yang tepat bukan hanya membantu menyelesaikan tugas, tetapi juga memengaruhi apakah siswa merasa dihargai dan dilibatkan.

Budaya inklusif perlu dibangun melalui praktik sehari-hari, bukan hanya slogan. Sekolah dapat menetapkan norma interaksi yang menghargai perbedaan, merespons perundungan secara jelas, dan memastikan kegiatan kelas tidak secara tidak sengaja mengecualikan siswa. Guru juga perlu memperhatikan cara memberi bantuan. Bantuan yang terlalu menonjol dapat membuat siswa merasa berbeda atau bergantung, sedangkan bantuan yang terlalu sedikit dapat menghambat partisipasi. Kebutuhan dan preferensi siswa perlu menjadi pertimbangan dalam menentukan bentuk dukungan.

Kolaborasi sekolah, keluarga, dan tenaga profesional

Kebutuhan belajar siswa sering kali melampaui apa yang dapat dipahami dari satu pertemuan di kelas. Keluarga dapat memberi informasi mengenai cara komunikasi, minat, kekuatan, dan dukungan yang efektif di rumah. Guru kelas memiliki pengetahuan tentang dinamika pembelajaran, sementara guru pendamping dan tenaga profesional dapat membantu merancang strategi atau akomodasi. Kolaborasi yang efektif memerlukan komunikasi yang teratur, pembagian peran yang jelas, dan tujuan bersama yang berpusat pada siswa.

Komarudin dan Kaeni (2023) menyoroti lemahnya kerja sama sekolah dengan orang tua dan pemangku kepentingan eksternal sebagai salah satu hambatan implementasi. Namun, kolaborasi tidak boleh berubah menjadi pemindahan tanggung jawab sekolah kepada keluarga. Sekolah tetap bertanggung jawab menyediakan pembelajaran yang dapat diakses. Pertemuan dengan orang tua perlu diarahkan pada pertukaran informasi dan pemecahan masalah, bukan menyalahkan keluarga atas keterbatasan yang dialami siswa.

Suara peserta didik sebagai dasar evaluasi

Evaluasi pendidikan inklusif sering berfokus pada kebijakan, jumlah siswa yang diterima, atau fasilitas yang tersedia. Indikator tersebut penting, tetapi belum cukup untuk mengetahui kualitas pengalaman belajar. Siswa sendiri dapat menjelaskan apakah instruksi mudah dipahami, apakah bantuan yang diberikan sesuai, apakah mereka memiliki teman, dan apakah mereka

merasa aman untuk berpartisipasi. Paul et al. (2022) secara khusus menyintesis perspektif anak dan remaja penyandang disabilitas dan kebutuhan khusus, memperlihatkan bahwa pengalaman mereka menghasilkan pengetahuan yang tidak selalu terlihat dari perspektif orang dewasa. Mendengarkan siswa perlu dilakukan dengan cara yang sesuai dengan usia, kemampuan komunikasi, dan preferensi mereka. Tidak semua siswa akan menyampaikan pengalaman melalui wawancara verbal. Sekolah dapat menggunakan percakapan terstruktur, pilihan visual, pengamatan partisipasi, atau bentuk umpan balik lain yang aksesibel. Yang terpenting, suara siswa tidak berhenti sebagai formalitas; masukan mereka harus dipertimbangkan dalam penyesuaian pembelajaran dan lingkungan sekolah.

Pembahasan

Sintesis sepuluh artikel memperlihatkan bahwa hambatan pendidikan inklusif saling berhubungan. Keterbatasan pelatihan dapat membuat guru kurang percaya diri dalam melakukan adaptasi; kurangnya tenaga pendukung menambah beban guru; keterbatasan fasilitas mengurangi pilihan strategi; dan budaya sekolah yang belum inklusif dapat melemahkan partisipasi siswa. Karena hambatan-hambatan tersebut membentuk satu sistem, intervensi tunggal—misalnya pelatihan guru tanpa dukungan lanjutan—berisiko menghasilkan perubahan yang terbatas. Implikasi pertama ialah menempatkan pengembangan profesional sebagai proses berkelanjutan. Pelatihan perlu dihubungkan dengan pendampingan, diskusi kasus, observasi pembelajaran, dan refleksi bersama. Implikasi kedua ialah memperkuat kepemimpinan sekolah agar inklusi menjadi bagian dari perencanaan, penganggaran, pembagian tugas, dan evaluasi mutu. Implikasi ketiga ialah memastikan dukungan diberikan berdasarkan kebutuhan nyata siswa dan kapasitas sekolah, termasuk akses terhadap guru pendamping khusus dan tenaga profesional. Implikasi berikutnya menyangkut cara menilai keberhasilan. Penerimaan siswa ke sekolah reguler merupakan langkah penting, tetapi inklusi yang bermakna juga menuntut partisipasi dalam kegiatan akademik dan sosial, akses terhadap materi, rasa aman, serta rasa memiliki. Evaluasi sebaiknya menggabungkan informasi dari guru, keluarga, dan terutama peserta didik. Pendekatan ini membantu sekolah membedakan antara kehadiran fisik di kelas dan keterlibatan yang benar-benar bermakna. Kajian ini memiliki keterbatasan terdiri atas sepuluh artikel terpilih dengan konteks, jenjang, dan fokus yang beragam; karena itu, sintesis tidak dapat dianggap mewakili semua sekolah atau semua jenis kebutuhan pendidikan. Selain itu, artikel yang tersedia dan dapat ditelusuri membatasi cakupan bukti. Penelitian berikutnya dapat menggunakan protokol pencarian yang lebih luas, penilaian kualitas formal, dan pelaporan alur seleksi yang transparan. Studi lapangan yang melibatkan langsung siswa, keluarga, guru kelas, dan guru pendamping juga penting untuk menguji bagaimana rekomendasi sintesis diterapkan dalam konteks lokal.

D. Kesimpulan

Meta-sintesis kualitatif ini menunjukkan bahwa pendidikan inklusif merupakan proses transformasi sistem sekolah, bukan sekadar penempatan peserta didik dengan kebutuhan beragam di kelas reguler. Hambatan yang muncul meliputi kesiapan guru, keterbatasan sumber daya dan tenaga pendukung, kesulitan adaptasi kurikulum dan asesmen, budaya sekolah, serta kolaborasi yang belum optimal. Hambatan tersebut saling terkait dan membutuhkan respons kelembagaan yang terkoordinasi. Pendidikan inklusif akan lebih bermakna ketika guru memperoleh pengembangan profesional berkelanjutan, sekolah menyediakan lingkungan dan materi yang aksesibel, keluarga serta tenaga profesional dilibatkan secara setara, dan pengalaman peserta didik menjadi dasar evaluasi. Ukuran keberhasilan bukan hanya apakah siswa diterima di sekolah, tetapi apakah mereka dapat belajar, berpartisipasi, merasa aman, dan menjadi bagian dari komunitas sekolah.

E. Referensi

- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., & Shareefa, M. (2023). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: Fantasy or possibility? *Educational Studies*, 49*(6), 896–913.
- Johnson, A. (2024). Equipping educators for learning support: A systematic review. *British Journal of Special Education**. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12522>

- Komarudin, K., & Kaeni, N. F. (2023). The obstacles of inclusive education implementation in Indonesia: A systematic review. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling, 12*(3). <https://doi.org/10.24127/gdn.v12i3.6537>
- Mursak, M., Supena, A., Bintoro, T., & Abduh, I. (2024). Implementasi pendidikan inklusi di SDN 13 Banawa: Tantangan dan strategi. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 9*(4). <https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.20195>
- Pasiningsih. (2024). Challenges in implementing inclusive education in an Indonesian kindergarten: A case study. *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal, 12*(1). <https://doi.org/10.21043/thufula.v12i1.25699>
- Paul, T., Di Rezze, B., Rosenbaum, P., Cahill, P., Jiang, A., Kim, E., & Campbell, W. (2022). Perspectives of children and youth with disabilities and special needs regarding their experiences in inclusive education: A meta-aggregative review. *Frontiers in Education, 7*, 864752. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.864752>
- Rahmi, I., Desvianti, E., Mufitasari, D., & Ariyanti, T. D. (2024). Evaluation of inclusive education in Indonesia: Elementary school teachers' perspective. *Jurnal RAP (Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang), 15*(1). <https://doi.org/10.24036/rapun.v15i1.129981>
- Sari, C. N., & Hendriani, W. (2021). Hambatan pendidikan inklusi dan bagaimana mengatasinya: Telaah kritis sistematis dari berbagai negara. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan, 9*(1). <https://doi.org/10.22219/jipt.v9i1.14154>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Sarbini, S., & Azzahra, F. N. (2026). Pragmatic inclusion as maintenance agency: How Indonesian elementary teachers sustain inclusive education without special education teachers. *Dinamika Ilmu, 26*(1). <https://doi.org/10.21093/di.v26i1.12064>