

Peran Guru Madrasah dalam Pendampingan Siswa Berkebutuhan Khusus

¹Dian Nafi Firdhaus

¹Sekolah Tinggi Agama Islam Ma'arif Kendal Ngawi, Indonesia

E-mail: fdian3840@gmail.com²

Abstrak

Pendidikan inklusif di madrasah menuntut perubahan cara pandang, penguatan kompetensi guru, dan pengelolaan pendampingan yang selaras dengan nilai-nilai Islam dan praktik pedagogik berbasis kebutuhan. Artikel ini bertujuan menganalisis peran guru madrasah dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus melalui sintesis tematik terhadap literatur lima tahun terakhir dan beberapa buku rujukan inti. Metode yang digunakan ialah studi kepustakaan dengan teknik seleksi sumber berbasis relevansi, pembacaan mendalam, pengodean tematik, dan penarikan kesimpulan konseptual. Hasil kajian menunjukkan bahwa peran guru madrasah mencakup: identifikasi kebutuhan dan perencanaan layanan, pembelajaran terdiferensiasi dan adaptasi asesmen, pendampingan sosial-emosional dan spiritual, kolaborasi multipihak, serta penguatan budaya sekolah ramah keberagaman. Artikel ini menawarkan kerangka konseptual “pendampingan inklusif berbasis nilai” yang menempatkan guru sebagai fasilitator belajar, murabbi, dan koordinator dukungan yang menjembatani kebutuhan individu dengan tujuan pendidikan madrasah.

Kata Kunci: Guru Madrasah; Pendidikan Inklusif; Pendampingan; Siswa Berkebutuhan Khusus; Strategi Pembelajaran

Abstract

Inclusive education in madrasahs requires a shift in perspectives, strengthened teacher competence, and accompaniment practices aligned with Islamic values and needs-based pedagogy. This article analyzes madrasah teachers' roles in supporting students with special needs through a thematic synthesis of recent literature (last five years) and several core reference books. The study employed a literature-based method with relevance screening, close reading, thematic coding, and conceptual inference. The findings indicate that madrasah teachers' roles include: identifying needs and planning services, implementing differentiated instruction and adapted assessment, providing socio-emotional and spiritual support, fostering multi-stakeholder collaboration, and building a school culture that embraces diversity. This paper proposes a “value-based inclusive accompaniment” framework positioning teachers as learning facilitators, murabbi, and support coordinators who bridge individual needs with madrasah educational aims.

Keywords: Accompaniment; Inclusive Education; Madrasah Teacher; Special Needs Students; Teaching Strategies

PENDAHULUAN

Wacana pendidikan inklusif di Indonesia semakin kuat seiring tumbuhnya kesadaran bahwa setiap anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh layanan pendidikan bermutu, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, dalam praktik, proses menuju inklusi tidak sekadar menempatkan ABK dalam satu ruang kelas yang sama dengan siswa lainnya. Inklusi menuntut pembaruan paradigma, rekonstruksi praktik mengajar, dan penguatan sistem dukungan sekolah agar kebutuhan belajar yang beragam dapat diakomodasi tanpa mengorbankan martabat anak maupun tujuan pendidikan. Pada konteks madrasah, tuntutan tersebut memiliki dimensi tambahan: pendidikan bukan hanya membentuk kompetensi akademik, melainkan juga membangun akhlak, spiritualitas, dan identitas keislaman. Karena itu, pendampingan ABK di madrasah perlu dipahami sebagai layanan yang menyatukan nilai rahmah, keadilan, dan pemanusiaan, sekaligus berbasis pada praktik pedagogik yang terukur.

Sejumlah penelitian menegaskan bahwa madrasah mulai bergerak menuju penyelenggaraan pendidikan inklusif dengan ragam pendekatan. Kajian implementasi inklusi di madrasah menunjukkan adanya upaya adaptasi kebijakan sekolah, penyediaan layanan dasar, serta pengembangan budaya ramah keberagaman (Nofiaturrahmah & Kusmiyarsih, 2023; Hakiman, Khuriyah, & Choiriyah, 2022). Studi lain menggarisbawahi dinamika kontemporer pendidikan inklusif di madrasah, termasuk peluang penguatan kapasitas guru di era kompetensi abad ke-21, tetapi juga tantangan berupa keterbatasan sumber daya, pemahaman pedagogik inklusif, dan konsistensi implementasi (Yulizah & Oktori, 2025). Hasil serupa juga terlihat dalam kajian tentang tantangan dan strategi penguatan pendidikan inklusif pada madrasah ibtidaiyah, yang menekankan pentingnya strategi kelembagaan dan penguatan praktik kelas sebagai satu kesatuan (Huda, Hafni, dkk., 2025).

Dalam kerangka tersebut, posisi guru madrasah menjadi sentral. Guru bukan hanya pelaksana kurikulum, melainkan aktor kunci yang menerjemahkan kebijakan inklusi ke dalam praktik: mengamati kebutuhan anak, menyusun rencana belajar, menata interaksi sosial kelas, menyesuaikan asesmen, membangun komunikasi dengan orang tua, dan mengoordinasikan dukungan profesional lain. Penelitian manajemen pendidikan inklusif di madrasah bahkan menegaskan bahwa keberhasilan kebijakan sangat ditentukan oleh aktor sekolah dalam membangun iklim humanistik serta mekanisme pengelolaan yang melindungi setiap peserta didik (Mu'is, Baharun, & Suwandi, 2022). Di sisi lain, persepsi guru terhadap inklusi berpengaruh pada kesiapan mereka melakukan adaptasi mengajar, termasuk penerimaan terhadap keberagaman, keyakinan bahwa ABK mampu berkembang, dan kemauan untuk berkolaborasi (Pratiwi & Wahyuni, 2024).

Meski literatur tentang pendidikan inklusif terus bertambah, terdapat celah yang masih

perlu diisi. Pertama, sebagian kajian menekankan aspek kebijakan, pengelolaan, atau deskripsi implementasi program, tetapi belum cukup mengelaborasi pendampingan ABK sebagai praktik pedagogik dan relasional yang berlangsung harian di kelas. Kedua, pembahasan sering memisahkan peran guru sebagai pengajar dari peran guru sebagai pendidik nilai, padahal pada madrasah dua ranah itu saling terkait dan memengaruhi strategi pendampingan. Ketiga, beberapa kajian menyoroti tantangan inklusi sebagai masalah sumber daya, namun belum selalu menjabarkan bagaimana guru dapat memobilisasi strategi yang realistis ketika sumber daya terbatas, misalnya melalui pembelajaran terdiferensiasi, penguatan kolaborasi, dan pemanfaatan lingkungan belajar interaktif.

Pada level internasional, studi tentang kompetensi guru untuk inklusi menegaskan bahwa keyakinan profesional, efikasi diri, dan kapasitas mengelola keragaman merupakan faktor penting yang memengaruhi kualitas kelas inklusif (Vantieghem, Roose, Goosen, Schelfhout, & Van Avermaet, 2023). Penelitian tentang efikasi diri guru juga menunjukkan bahwa pemahaman konseptual tentang inklusi saja belum cukup; praktik yang tampak di kelas berbeda antara guru dengan efikasi tinggi dan efikasi rendah (Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022). Sementara itu, bukti tentang manfaat lingkungan belajar inklusif bagi siswa non-ABK memperkuat argumen bahwa inklusi berpotensi meningkatkan kualitas relasi sosial, empati, dan perkembangan kognitif bagi seluruh warga kelas (Molina Roldán, Marauri, Aubert, & Flecha, 2021). Di sisi lain, kajian hambatan inklusi di berbagai konteks juga menegaskan bahwa keterbatasan dukungan sistem, persepsi negatif, dan kurangnya pelatihan guru sering menjadi penghambat yang nyata (Hassanein, Adawi, & Johnson, 2021; Matolo & Rambuda, 2021). Pelajaran dari berbagai konteks tersebut penting untuk memperkaya pembacaan atas madrasah di Indonesia, dengan catatan bahwa madrasah memiliki karakteristik nilai, kultur, dan tujuan pendidikan yang khas.

Berdasarkan latar belakang di atas, artikel ini menawarkan kebaruan (state of the art) pada dua aspek. Pertama, artikel ini memetakan peran guru madrasah dalam pendampingan ABK sebagai rangkaian proses terpadu—mulai dari identifikasi kebutuhan, perencanaan, implementasi pembelajaran, asesmen adaptif, pendampingan sosial-emosional-spiritual, hingga penguatan budaya inklusif. Kedua, artikel ini merumuskan kerangka konseptual “pendampingan inklusif berbasis nilai” yang menempatkan guru sebagai fasilitator pembelajaran terdiferensiasi sekaligus murabbi yang meneguhkan martabat dan kebermaknaan belajar anak. Dengan demikian, tujuan penelitian ini ialah menganalisis peran guru madrasah dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus dan menyusun kerangka konseptual pendampingan yang dapat menjadi rujukan penguatan praktik pendidikan inklusif di madrasah. Struktur penulisan mengikuti ketentuan template AL-FATIH, yang menuntut adanya pendahuluan, metode, hasil-pembahasan, simpulan, serta daftar pustaka dengan gaya

METODE PENELITIAN

Artikel ini menggunakan jenis penelitian kualitatif berbasis studi kepustakaan (library research). Desain ini dipilih karena tujuan artikel adalah menyintesis temuan-temuan teoretis dan empiris dari literatur untuk merumuskan pemahaman konseptual mengenai peran guru madrasah dalam pendampingan ABK. Pendekatan kepustakaan dilakukan melalui pembacaan sistematis terhadap 20 artikel jurnal (rentang 2021–2025) dan 8 buku rujukan (5 buku tematik inklusi dan 3 buku metodologi) yang telah ditetapkan sebelumnya sebagai korpus kajian. Format artikel disusun sebagai esai ilmiah dan tidak menggunakan penomoran poin dalam uraian, sesuai pedoman template.

Teknik pengumpulan data dilakukan dengan dokumentasi, yaitu menghimpun, menyeleksi, dan menata sumber-sumber tertulis yang relevan. Kriteria seleksi mencakup: kesesuaian tema (madrasah/Islamic schooling, pendidikan inklusif, peran guru, pendampingan ABK), kedekatan konteks (Indonesia dan/atau temuan internasional yang relevan), serta aktualitas (terutama untuk artikel jurnal lima tahun terakhir). Sumber yang bersifat konseptual internasional tetap digunakan untuk memperkuat landasan teoretis tentang kompetensi guru, efikasi diri, dan lingkungan belajar inklusif, sedangkan sumber nasional digunakan untuk memahami konteks madrasah, dinamika kebijakan, dan praktik lapangan.

Analisis data dilakukan dengan teknik analisis tematik. Prosesnya mencakup: (1) pembacaan awal untuk menemukan ide-ide kunci; (2) pengodean tematik terkait peran guru (perencanaan, pelaksanaan, asesmen, dukungan sosial-emosional, kolaborasi, budaya inklusif); (3) pengelompokan kode menjadi tema besar; (4) penarikan kesimpulan konseptual serta perumusan kerangka. Logika analisis mengikuti prinsip reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan yang lazim dalam analisis kualitatif (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Penguatan validitas kajian dilakukan melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan tema antarartikel dan menautkan hasil sintesis dengan rujukan buku yang otoritatif. Penulisan sitasi dan daftar pustaka disusun mengikuti APA Style sebagaimana diarahkan dalam template jurnal.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Konteks Pendidikan Inklusif di Madrasah dan Makna Pendampingan

Hasil sintesis menunjukkan bahwa “pendampingan” ABK di madrasah tidak dapat dipersempit menjadi bantuan sesaat atau kegiatan remedial tambahan. Pendampingan lebih tepat dipahami sebagai proses sistematis yang membantu anak mengakses pembelajaran, membangun kemandirian, mengelola emosi, dan berpartisipasi dalam kehidupan kelas serta kultur madrasah. Studi implementasi inklusi di madrasah ibtidaiyah menegaskan bahwa pendampingan melekat pada desain sekolah yang menyelaraskan kebijakan, budaya, dan

praktik kelas (Nofiaturrehman & Kusmiyarsih, 2023). Perspektif ini sejalan dengan temuan bahwa madrasah inklusif tidak hanya berbicara tentang prosedur penerimaan siswa, tetapi juga tentang kebiasaan harian, interaksi sosial, dan cara guru memaknai keragaman sebagai bagian dari pendidikan (Hakiman et al., 2022).

Pada level kebijakan dan manajemen, keberadaan pendampingan menuntut mekanisme sekolah yang memadai. Kajian manajemen pendidikan inklusif berbasis humanistik menekankan bahwa madrasah perlu membangun kebijakan yang melindungi peserta didik dan mendorong relasi yang menghargai martabat manusia (Mu'is et al., 2022). Dalam konteks Sumatera Barat, misalnya, penyelenggaraan inklusi di madrasah dipotret menghadapi keterbatasan sarana dan sumber daya, namun tetap berupaya menyiapkan layanan dengan memanfaatkan kapasitas internal sekolah (Rahmi & Muqowim, 2022). Gambaran tersebut memperlihatkan bahwa pendampingan ABK kerap berlangsung di tengah keterbatasan; karena itu, peran guru menjadi semakin menentukan sebagai “penggerak” layanan yang paling dekat dengan anak.

Makna pendampingan dalam madrasah juga tidak dapat dilepaskan dari orientasi pendidikan Islam. Madrasah memiliki mandat membangun insan beriman, berilmu, dan berakhlak. Dalam ruang inklusi, mandat ini menuntut pembacaan ulang atas misi pendidikan: keberagaman bukan hambatan, melainkan medan aktualisasi nilai rahmah dan keadilan. Karena itu, pendampingan ABK di madrasah semestinya menjadi pintu masuk untuk menguatkan budaya sekolah yang menghormati perbedaan, menghindari stigma, dan mendorong solidaritas antarsiswa. Temuan tentang manfaat kelas inklusif bagi siswa non-ABK, seperti berkembangnya empati, kesabaran, dan kemampuan menjelaskan ide kepada teman, memperkuat argumentasi bahwa inklusi sejalan dengan tujuan pembentukan karakter (Molina Roldán et al., 2021). Dengan demikian, pendampingan ABK bukan hanya kebutuhan individual, melainkan strategi membangun kualitas komunitas belajar madrasah.

Peran Guru sebagai Pengamat dan Pengelola Kebutuhan Belajar Individual

Tema pertama yang paling kuat ialah peran guru sebagai pengamat perkembangan anak dan pengelola kebutuhan belajar individual. Guru madrasah berada pada posisi strategis untuk mengenali indikasi kebutuhan khusus melalui observasi harian, dialog dengan siswa, serta komunikasi dengan orang tua. Dalam praktik inklusi, identifikasi dini bukan berarti melabeli anak secara tergesa-gesa, melainkan memahami profil belajar: kekuatan, hambatan, minat, dan kebutuhan dukungan. Kajian tentang pendidikan inklusif di madrasah menekankan pentingnya proses ini agar layanan tidak bersifat seragam (Hasanah, Asdiqoh, & Famularsih, 2024). Persepsi guru juga berpengaruh; guru yang memandang inklusi sebagai amanah profesional cenderung lebih aktif mengamati kebutuhan dan merancang penyesuaian (Pratiwi

Pada tahap perencanaan, peran guru tampak dalam penyusunan tujuan belajar yang realistis dan bermakna. ABK membutuhkan tujuan yang menantang tetapi dapat dicapai, sehingga pembelajaran tidak membuat anak frustrasi atau tersisih. Literatur internasional tentang kompetensi guru untuk inklusi menunjukkan bahwa kepercayaan profesional terhadap keragaman dan rasa tanggung jawab institusi untuk menciptakan inklusi adalah komponen penting yang memandu perencanaan guru (Vantieghem et al., 2023). Ketika keyakinan itu lemah, praktik adaptasi sering tidak konsisten atau berhenti pada wacana.

Dalam konteks madrasah, perencanaan pembelajaran juga perlu menyertakan dimensi nilai dan spiritualitas. Guru tidak hanya menargetkan hasil akademik, tetapi juga perkembangan akhlak, adab, dan keterlibatan anak dalam kegiatan keagamaan madrasah. Pendampingan spiritual, misalnya, bukan sekadar meminta anak mengikuti rutinitas, melainkan membantu anak memahami makna ibadah sesuai kapasitasnya, memberikan rasa aman, serta menumbuhkan pengalaman religius yang inklusif. Studi tentang pembelajaran agama untuk siswa autisme menunjukkan perlunya strategi instruksional yang sensitif terhadap karakteristik anak, termasuk penataan stimulus, penggunaan rutinitas yang konsisten, dan komunikasi yang jelas (Hakiman, Sumardjoko, & Waston, 2021). Temuan ini memperlihatkan bahwa pendampingan dalam madrasah memiliki lapisan pedagogik sekaligus teologis-etik.

Peran Guru sebagai Pelaksana Pembelajaran Terdiferensiasi dan Adaptasi Asesmen

Tema kedua adalah peran guru sebagai pelaksana pembelajaran terdiferensiasi. Pembelajaran terdiferensiasi berarti guru menyesuaikan konten, proses, produk, atau lingkungan belajar agar sesuai dengan keragaman kesiapan, minat, dan profil belajar siswa. Implementasi diferensiasi di madrasah ibtidaiyah ditunjukkan melalui pengelompokan fleksibel, variasi aktivitas, penggunaan media konkret, serta penyesuaian tugas untuk menjaga agar semua siswa tetap terlibat (Anwar, Mahrus, & Sukino, 2023). Strategi ini penting karena ABK sering membutuhkan “jalan masuk” belajar yang berbeda: ada yang perlu dukungan visual, ada yang perlu instruksi bertahap, ada yang perlu waktu tambahan, dan ada yang memerlukan penguatan perilaku.

Kajian tentang strategi pembelajaran inklusif di madrasah atau sekolah menekankan perlunya pendekatan yang tidak menstigma, misalnya dengan mengintegrasikan adaptasi ke dalam desain kelas sehingga penyesuaian tidak tampak sebagai “perlakuan khusus” yang memalukan bagi anak (Bintang, Juliani, & Gusmaneli, 2024). Di sinilah keahlian pedagogik

guru diuji: guru harus mampu mendesain aktivitas yang dapat diakses semua siswa, sambil tetap menjaga standar dan tujuan pembelajaran.

Asesmen dalam kelas inklusif juga memerlukan adaptasi. Jika asesmen hanya menilai dengan satu cara, maka ia cenderung mengukur keterbatasan, bukan perkembangan. Guru madrasah perlu memanfaatkan asesmen formatif, rubrik sederhana, portofolio, dan observasi kinerja untuk menangkap kemajuan ABK secara lebih adil. Dalam praktik, adaptasi asesmen dapat berupa variasi bentuk jawaban (lisan, gambar, praktik), penyesuaian waktu, atau penyederhanaan bahasa tanpa menghilangkan inti kompetensi. Kerangka seperti ini juga sejalan dengan temuan internasional bahwa kualitas praktik inklusif berkaitan dengan efikasi diri guru; guru yang yakin mampu mengajar secara inklusif lebih berani bereksperimen dengan strategi adaptif dan lebih konsisten menerapkan asesmen formatif (Woodcock et al., 2022).

Dalam madrasah, adaptasi asesmen juga perlu mempertimbangkan dimensi karakter dan akhlak. Guru dapat memantau perkembangan adab belajar, kemampuan bekerja sama, atau kemandirian ibadah sederhana sebagai bagian dari capaian pendidikan. Namun, pemantauan itu harus dilakukan secara etis dan proporsional, sehingga tidak menempatkan ABK pada standar yang tidak realistis. Prinsip dasarnya ialah menilai perkembangan anak terhadap dirinya sendiri (growth), bukan semata membandingkannya dengan siswa lain.

Peran Guru sebagai Pemberi Dukungan Sosial-Emosional dan Spiritual

Tema ketiga menunjukkan bahwa pendampingan ABK di madrasah bersifat multidimensi: akademik, sosial-emosional, dan spiritual. Banyak ABK menghadapi kesulitan dalam regulasi emosi, interaksi sosial, atau adaptasi terhadap rutinitas kelas. Karena itu, guru berperan menyediakan dukungan yang menjaga rasa aman anak. Dalam konteks autisme, misalnya, studi tentang peran guru pendamping khusus menekankan pentingnya dukungan emosional, konsistensi rutinitas, serta strategi untuk mengembangkan kemampuan sosial dan komunikasi (Ansari, Barsihanor, & Nirmala, 2021). Guru kelas di madrasah mungkin tidak selalu memiliki guru pendamping khusus secara formal, tetapi prinsip pendampingan emosional tersebut tetap relevan: guru dapat membangun isyarat sederhana, menyediakan ruang “tenang”, dan memberi penguatan positif untuk membantu anak mengelola stres.

Pendampingan sosial juga berkaitan dengan penataan relasi antarsiswa. Kelas inklusif yang sehat tidak akan terbentuk bila terjadi perundungan, pengucilan, atau stigma terhadap ABK. Guru madrasah berperan memfasilitasi interaksi positif, memodelkan bahasa yang menghormati, dan mengembangkan praktik kerja kelompok yang adil. Bukti tentang manfaat

lingkungan belajar interaktif menunjukkan bahwa ketika siswa terlibat dalam aktivitas kolaboratif yang dirancang baik, siswa non-ABK pun mengalami perkembangan empati dan kemampuan sosial (Molina Roldán et al., 2021). Temuan ini memberi legitimasi bahwa upaya guru menata interaksi sosial bukan pekerjaan “tambahan”, melainkan inti dari kualitas pendidikan.

Dalam konteks madrasah, dimensi spiritual menjadi sumber daya penting untuk pendampingan. Spiritualitas dapat menjadi basis ketenangan, motivasi, dan makna bagi anak, tetapi spiritualitas juga dapat menjadi beban bila dijalankan secara kaku. Karena itu, peran guru madrasah ialah memfasilitasi pengalaman religius yang ramah, bertahap, dan sesuai kapasitas. Studi tentang instruksi agama untuk siswa autisme mengisyaratkan perlunya strategi yang konkret, berulang, dan meminimalkan ambiguitas (Hakiman et al., 2021). Artinya, guru perlu memadukan pendekatan pedagogik khusus dengan nilai kasih sayang dan penghargaan terhadap keterbatasan anak.

Peran Guru sebagai Kolaborator dan Koordinator Dukungan

Tema keempat adalah peran guru sebagai kolaborator dan koordinator dukungan. Pendampingan ABK tidak mungkin efektif bila guru bekerja sendirian. Kolaborasi dibutuhkan dengan orang tua, pimpinan madrasah, sesama guru, serta tenaga ahli bila tersedia. Dalam beberapa madrasah, keberadaan guru pendamping khusus atau pihak pendukung lain belum stabil; karena itu, guru kelas sering menjadi pusat koordinasi yang menghubungkan berbagai pihak.

Kajian tentang pengelolaan pendidikan inklusif di madrasah menekankan bahwa kebijakan dan kultur sekolah perlu mendorong kerja sama lintas peran; tanpa itu, guru akan mudah mengalami kelelahan dan strategi inklusi menjadi tidak konsisten (Mu’is et al., 2022). Pada level praktik, kolaborasi dengan orang tua penting untuk memahami pola perilaku anak di rumah, riwayat perkembangan, serta strategi penguatan yang efektif. Kolaborasi juga membantu menyelaraskan ekspektasi: orang tua memahami keterbatasan sekolah, sementara sekolah memahami kebutuhan spesifik anak dan harapan keluarga.

Di sisi lain, kolaborasi internal antarguru diperlukan untuk merancang penyesuaian kurikulum, berbagi strategi pembelajaran, dan menyusun mekanisme dukungan yang tidak bergantung pada satu orang. Dalam realitas madrasah yang sumber dayanya bervariasi, kolaborasi menjadi cara untuk “menggandakan kapasitas” sekolah. Kajian tentang penyelenggaraan inklusi di madrasah menggambarkan bahwa keterbatasan sarana dapat diimbangi melalui strategi organisasi dan penguatan kompetensi internal, meskipun hasilnya berbeda-beda antarwilayah (Rahmi & Muqowim, 2022). Karena itu, peran guru sebagai

koordinator dukungan menjadi penentu apakah pendampingan ABK berjalan sebagai sistem atau hanya sebagai inisiatif personal.

Tantangan Implementasi: Persepsi, Kapasitas, dan Dukungan Sistem

Tema kelima adalah tantangan implementasi inklusi yang memengaruhi efektivitas peran guru. Tantangan pertama ialah persepsi dan kesiapan guru. Ketika guru memandang inklusi sebagai beban atau merasa tidak memiliki kompetensi, mereka cenderung mempertahankan metode “satu untuk semua” dan mengurangi kesempatan partisipasi ABK. Penelitian persepsi guru madrasah ibtidaiyah menunjukkan bahwa persepsi memengaruhi kesediaan melakukan penyesuaian dan menerima ABK sebagai bagian komunitas kelas (Pratiwi & Wahyuni, 2024). Literatur internasional menguatkan hal ini: keyakinan profesional dan efikasi diri adalah inti kompetensi inklusif; tanpa keduanya, strategi teknis cenderung tidak bertahan (Vantieghem et al., 2023; Woodcock et al., 2022).

Tantangan kedua ialah dukungan sistem. Hambatan inklusi di berbagai konteks menunjukkan bahwa ketiadaan pelatihan, minimnya fasilitas, dan lemahnya dukungan administrasi sering mematahkan inisiatif guru (Hassanein et al., 2021; Matolo & Rambuda, 2021). Dalam konteks madrasah, tantangan ini dapat muncul dalam bentuk rasio guru-siswa yang tinggi, keterbatasan media pembelajaran, serta belum adanya mekanisme formal untuk layanan khusus. Penelitian tentang pendidikan inklusif di madrasah juga menampilkan bahwa implementasi sering berjalan pada level “penyesuaian minimal”, sehingga kualitas layanan bervariasi (Hasanah et al., 2024; Huda et al., 2025).

Tantangan ketiga ialah konsistensi strategi pembelajaran. Banyak sekolah menyatakan diri “inklusif”, tetapi praktik kelas tidak selalu berubah. Di sinilah pentingnya pembelajaran terdiferensiasi yang benar-benar diterapkan, bukan sekadar jargon. Studi implementasi diferensiasi di madrasah menunjukkan bahwa diferensiasi memerlukan perencanaan, pengelolaan kelas, dan evaluasi yang sistematis; tanpa itu, diferensiasi berubah menjadi sekadar “memberi tugas lebih mudah” yang tidak selalu bermakna (Anwar et al., 2023). Kajian strategi pembelajaran inklusif juga menekankan bahwa praktik perlu dirancang agar semua siswa memperoleh akses, bukan hanya ABK (Bintang et al., 2024).

Strategi Penguatan: Kerangka “Pendampingan Inklusif Berbasis Nilai”

Berdasarkan sintesis tematik, artikel ini merumuskan kerangka “pendampingan inklusif berbasis nilai” untuk madrasah. Kerangka ini menempatkan nilai Islam (rahmah, ‘adl, dan penghormatan martabat manusia) sebagai fondasi etis, dan praktik pedagogik inklusif sebagai mekanisme operasional. Kerangka ini terdiri dari lima pilar yang saling terkait.

Pilar pertama ialah asesmen kebutuhan dan perencanaan individual. Guru perlu

mengidentifikasi profil belajar anak dan menetapkan tujuan bertahap yang realistis. Perencanaan ini bukan dokumen administratif semata, melainkan panduan tindakan harian, termasuk strategi komunikasi, penataan lingkungan belajar, dan cara memberi umpan balik. Pilar ini sejalan dengan literatur yang menekankan pentingnya kompetensi guru dalam mengelola keragaman secara terstruktur (Vantieghem et al., 2023) serta kebutuhan agar program inklusi di madrasah tidak hanya bersifat deklaratif (Nofiaturrahmah & Kusmiyarsih, 2023).

Pilar kedua ialah pembelajaran terdiferensiasi yang bermartabat. Diferensiasi harus menjaga martabat ABK, artinya penyesuaian tidak membuat anak merasa direndahkan. Guru dapat merancang variasi jalur belajar, menyediakan opsi produk belajar, dan menata kerja kelompok yang memungkinkan kontribusi setiap siswa. Praktik seperti ini didukung oleh temuan implementasi diferensiasi di madrasah (Anwar et al., 2023) dan strategi pembelajaran inklusif yang menekankan akses dan partisipasi (Bintang et al., 2024). Lingkungan belajar interaktif juga dapat menjadi katalis untuk memperkuat relasi dan empati di kelas (Molina Roldán et al., 2021).

Pilar ketiga ialah pendampingan sosial-emosional-spiritual. Guru madrasah perlu memfasilitasi regulasi emosi, keterampilan sosial, dan pengalaman religius yang aman bagi ABK. Prinsipnya ialah bertahap, konkret, konsisten, dan penuh kasih sayang. Bukti tentang pendampingan pada autisme memperlihatkan pentingnya dukungan emosional yang terstruktur (Ansari et al., 2021) serta strategi instruksi agama yang adaptif (Hakiman et al., 2021). Di madrasah, pilar ini juga menjadi ruang aktualisasi pendidikan akhlak: menghormati perbedaan, menolong sesama, dan menghindari perundungan adalah bagian dari pembelajaran nilai.

Pilar keempat ialah kolaborasi multipihak. Guru sebagai koordinator dukungan perlu membangun kemitraan dengan orang tua, pimpinan madrasah, dan bila mungkin dengan tenaga ahli. Pada level manajemen, madrasah perlu menyiapkan iklim humanistik dan kebijakan yang memfasilitasi kerja sama (Mu'is et al., 2022). Pada level praktik, kolaborasi membantu konsistensi strategi di rumah dan sekolah, serta mengurangi beban guru sebagai aktor tunggal. Tantangan kelembagaan yang dipotret dalam berbagai studi madrasah menunjukkan bahwa kolaborasi sering menjadi kunci agar layanan tetap berjalan di tengah keterbatasan (Rahmi & Muqowim, 2022; Huda et al., 2025; Yulizah & Oktori, 2025).

Pilar kelima ialah penguatan budaya inklusif madrasah. Inklusi bukan hanya metode, tetapi kultur. Budaya inklusif tampak pada bahasa yang digunakan guru, kebijakan disiplin yang adil, cara sekolah merayakan keberagaman, dan keterbukaan terhadap pembelajaran

bersama. Studi tentang madrasah inklusif menekankan relasi antara budaya, kebijakan, dan praktik (Hakiman et al., 2022). Temuan tentang hambatan inklusi di berbagai konteks juga menunjukkan bahwa tanpa dukungan sistem dan budaya yang menerima, guru mudah terisolasi dan program mudah melemah (Hassanein et al., 2021; Matolo & Rambuda, 2021). Dengan demikian, budaya inklusif merupakan “wadah” yang membuat pendampingan ABK berkelanjutan.

Kerangka “pendampingan inklusif berbasis nilai” ini juga memperkuat pembacaan atas buku-buku rujukan pendidikan inklusif yang menekankan konsep, aplikasi, dan panduan penyelenggaraan. Rujukan tentang penyelenggaraan pendidikan inklusif pada madrasah memberi kerangka praktis mengenai pengorganisasian layanan (Kustiawan & Hermawan, 2021) dan panduan kelembagaan (Qomariyah dkk., 2017). Buku pendidikan inklusi dan aplikasinya menegaskan bahwa inklusi adalah proyek perubahan sistem, bukan hanya perubahan metode mengajar (Ilahi, 2013), sedangkan rujukan berbasis budaya lokal mengingatkan bahwa inklusi harus selaras dengan konteks sosial dan budaya setempat (Budiyanto, 2017). Rujukan penyelenggaraan pendidikan inklusif juga memperkuat pentingnya manajemen layanan dan adaptasi praktik kelas sebagai satu kesatuan (Rasmitadila, 2020). Dengan demikian, kerangka ini bukan sekadar gagasan normatif, melainkan sintesis yang berangkat dari temuan empiris dan rujukan konseptual.

Implikasi Praktis bagi Guru dan Pengelola Madrasah

Implikasi pertama ialah kebutuhan penguatan kompetensi guru secara berkelanjutan. Pelatihan tidak cukup berorientasi pada teori, tetapi perlu menekankan praktik: bagaimana merancang diferensiasi, mengadaptasi asesmen, mengelola perilaku, dan memfasilitasi interaksi sosial. Penguatan efikasi diri guru penting karena berhubungan dengan keberanian menerapkan praktik inklusif (Woodcock et al., 2022). Madrasah dapat membangun komunitas belajar guru (*lesson study*, *peer coaching*) agar dukungan tidak hanya datang dari pelatihan eksternal, melainkan dari pembelajaran kolektif.

Implikasi kedua ialah penguatan sistem dukungan sekolah. Kepala madrasah perlu memastikan kebijakan, jadwal, dan pembagian tugas memberi ruang bagi guru untuk melakukan perencanaan dan refleksi. Kajian manajemen inklusif di madrasah menekankan pentingnya iklim humanistik dan kebijakan yang melindungi peserta didik (Mu’is et al., 2022). Ini dapat diterjemahkan dalam prosedur penanganan kasus perundungan, mekanisme komunikasi dengan orang tua, serta kebijakan asesmen yang adaptif.

Implikasi ketiga ialah penguatan budaya inklusif sebagai bagian dari pendidikan Islam. Madrasah dapat menjadikan inklusi sebagai tema internalisasi nilai: misalnya melalui

keteladanan guru, narasi keagamaan yang menekankan kasih sayang, dan kegiatan ko-kurikuler yang membangun solidaritas. Bukti bahwa kelas inklusif memberi manfaat sosial bagi siswa non-ABK memperkuat legitimasi bahwa budaya inklusif bukan hanya “kepentingan ABK”, melainkan investasi karakter seluruh siswa (Molina Roldán et al., 2021).

SIMPULAN

Peran guru madrasah dalam pendampingan siswa berkebutuhan khusus merupakan proses terpadu yang mencakup pengamatan dan pengelolaan kebutuhan belajar individual, perencanaan layanan dan pembelajaran terdiferensiasi, adaptasi asesmen, pendampingan sosial-emosional dan spiritual, kolaborasi multipihak, serta penguatan budaya inklusif madrasah. Sintesis literatur menunjukkan bahwa keberhasilan inklusi sangat dipengaruhi oleh keyakinan profesional dan efikasi diri guru, dukungan sistem madrasah, serta keselarasan praktik pedagogik dengan nilai Islam yang memuliakan martabat manusia. Artikel ini menawarkan kerangka “pendampingan inklusif berbasis nilai” sebagai rujukan konseptual untuk memperkuat praktik guru dan tata kelola madrasah, sehingga inklusi tidak berhenti pada deklarasi, melainkan terwujud sebagai pengalaman belajar yang adil, bermakna, dan berakhlak bagi seluruh peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Achmad, S., & Samaeng, W. A. (2025). Inclusive education management for children with special needs in Madrasah Ibtidaiyah. *MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, 17(1), 29–55. <https://doi.org/10.18326/mudarrisa.v17i1.3413>
- Anwar, A., Mahrus, E., & Sukino, S. (2023). Implementasi pembelajaran diferensiasi di Madrasah Ibtidaiyah Raudhatut Taufiq. *Al-Munawwarah: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(1), 32–46. <https://doi.org/10.35964/munawwarah.v15i1.392>
- Ansari, M. I., Barsihanor, B., & Nirmala, N. (2021). Peran guru pendamping khusus dalam mengembangkan emosional anak autisme. *Al-Madrasah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 6(1), 21–36. <https://doi.org/10.35931/am.v6i1.418>
- Bintang, N. K., Juliani, H., & Gusmaneli. (2024). Penerapan strategi pembelajaran inklusif di madrasah atau di sekolah. *Mutiara: Jurnal Penelitian dan Karya Ilmiah*, 2(3), 1–16. <https://doi.org/10.59059/mutiara.v2i3.1182>
- Budiyanto. (2017). *Pengantar pendidikan inklusif berbasis budaya lokal*. Jakarta: Prenada Media Group.
- Fadillah, A. A., dkk. (2022). Pendidikan inklusi di sekolah dasar Islam. *Journal of Education and Teaching Research*, 1(1), 53–63. <https://doi.org/10.55047/jrpp.v1i1.210>
- Faragher, R., Chen, M., Miranda, L., dkk. (2021). Inclusive education in Asia: Insights from some country case studies. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 23–35. <https://doi.org/10.1111/jppi.12369>

- Hakiman, Khuriyah, & Choiriyah, S. (2022). Inclusive madrasas in Central Java Indonesia: Culture, policy, and practices. *DINIKA: Academic Journal of Islamic Studies*, 7(2), 251–276. <https://doi.org/10.22515/dinika.v7i2.6327>
- Hakiman, H., Sumardjoko, B., & Waston, W. (2021). Religious instruction for students with autism in an inclusive primary school. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 139–158. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.12.9>
- Hasanah, N., Asdiqoh, S., & Famularsih, S. (2024). Implementasi pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus di madrasah. *Journal of Smart Education and Learning*, 1(3), 153–167. <https://doi.org/10.53088/jsel.v1i3.1615>
- Hassanein, E. E. A., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Barriers to including children with disabilities in Egyptian schools. *Journal of International Special Needs Education*, 24(1), 25–35. <https://doi.org/10.9782/2331-4001-24.1.25>
- Huda, M., Hafni, N. D., dkk. (2025). Implementasi pendidikan inklusif di Madrasah Ibtidaiyah (tantangan dan strategi penguatan). *Premiere*, 7(1), 58–68. <https://doi.org/10.51675/jp.1264>
- Ilahi, M. T. (2013). *Pendidikan inklusi: Konsep dan aplikasi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Kustiawan, D., & Hermawan, E. (2021). *Penyelenggaraan pendidikan inklusif pada madrasah*. Bandung: MDP Media.
- Matolo, M. F., & Rambuda, A. M. (2021). Factors impacting the application of an inclusive education policy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 207–221. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.9.12>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moleong, L. J. (2022). *Metodologi penelitian kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Mu'is, A., Baharun, H., & Suwandi. (2022). Humanistic based inclusive education management in madrasah: Policy review. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(3), 894–906. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i3.3574>
- Nofiaturrahmah, F., & Kusmiyarsih, S. (2023). Implementation of inclusion education in the Madrasah Ibtidaiyah Keji, West Ungaran, Semarang. *QUALITY: Journal of Empirical Research in Islamic Education*, 11(1), 33–50. <https://doi.org/10.21043/quality.v11i1.20265>
- Pratiwi, S. H., & Wahyuni. (2024). Persepsi guru Madrasah Ibtidaiyah terhadap penyelenggaraan pendidikan inklusi. *ELSE (Elementary School Education Journal)*, Vol. 11 No. 1 | 138

- AL-FATIH: Jurnal Studi Islam**
8(1), 165–176. <https://doi.org/10.30651/else.v8i1.20972>
- Qomariyah, L., dkk. (2017). *Panduan penyelenggaraan pendidikan inklusif di madrasah*. Jakarta: Kementerian Agama RI.
- Rahmi, A., & Muqowim, M. (2022). Penyelenggaraan pendidikan inklusif pada madrasah di Sumatera Barat. *Ranah Research: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 4(2), 112–122. <https://doi.org/10.38035/rj.v4i2.442>
- Rasmitadila. (2020). *Penyelenggaraan pendidikan inklusif*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Sugiyono. (2017). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18(11), e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yulizah, Y., & Oktor, A. R. (2025). Inclusive education in Madrasah Ibtidaiyah: A reflective study of 21st century dynamics, challenges, and opportunities. *AR-RIAYAH: Journal of Basic Education*, 9(1), 83–96. <https://doi.org/10.29240/jpd.v9i1.12085>