



**SOSIOLOGI LEMBAGA PENDIDIKAN MADRASAH  
TSANAWIYAH: ANALISIS TENTANG PENDIDIKAN INKLUSIF  
DAN PERAN SEKOLAH DALAM MENGINTEGRASIKAN SISWA  
BERKEBUTUHAN KHUSUS SECARA SOSIAL DI MTS AL-  
HIDAYAH KARANGSUCI**

**Ayu Mukti Sari<sup>1</sup>, Muh. Hanif<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Pendidikan Agama Islam, Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas Islam Negeri  
Prof. K.H. Saifuddin Zuhri Purwokerto, Jl. A. Yani No.40A, Kec. Purwokerto Utara,  
Kab. Banyumas, Jawa Tengah

\*Penulis Korespondensi: <sup>1</sup>[iyouuums@gmail.com](mailto:iyouuums@gmail.com), <sup>2</sup>[muh.hanif@uinsaizu.ac.id](mailto:muh.hanif@uinsaizu.ac.id)

**Abstract.** *This study examines the implementation of inclusive education and the role of MTs Al-Hidayah Karangsucu in socially integrating students with special needs (ABK). Using a qualitative approach with a case study design, data were collected through in-depth interviews, field observations, and documentation involving Islamic Education (PAI) teachers, Special Assistance Teachers (GPK), ABK students classified as slow learners, physically disabled, and dyslexic, as well as regular students. The findings indicate that the madrasah has implemented inclusive education fairly well through adaptive teaching strategies, conditional curriculum modification, the internalization of Islamic values as the foundation of inclusive attitudes, and the growing role of peer support among regular students. PAI teachers simplified the delivery of learning materials without reducing curricular substance and built the confidence of ABK students through active involvement in classroom worship activities. Analysis through a social capital perspective reveals that trust, shared norms, and interaction networks formed within the madrasah serve as an important foundation for meaningful social integration of ABK students. However, several challenges remain: ABK students experience bullying, there is no systematic individual progress documentation, physical and learning accessibility is limited, and GPK staff lack a special education background. This study recommends strengthening the GPK mentoring system, developing structured peer support programs, improving physical and learning accessibility, and sustaining inclusive education programs for all members of the madrasah community.*

**Keywords:** *Inclusive education, students with special needs, social integration, social capital, MTs, PAI*

**Abstrak.** Penelitian ini mengkaji implementasi pendidikan inklusif dan peran MTs Al-Hidayah Karangsucu dalam mengintegrasikan siswa berkebutuhan khusus (ABK) secara sosial. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi lapangan, dan dokumentasi yang melibatkan guru Pendidikan Agama Islam (PAI), Guru Pendamping Khusus (GPK), siswa ABK dengan klasifikasi slow learner, disabilitas fisik, dan disleksia, serta siswa reguler. Hasil penelitian menunjukkan bahwa madrasah telah menyelenggarakan pendidikan inklusif dengan cukup baik melalui strategi pembelajaran adaptif, modifikasi kurikulum secara kondisional, penanaman nilai-nilai Islam sebagai landasan sikap inklusif, serta berkembangnya peran dukungan teman sebaya di kalangan siswa reguler. Guru PAI menerapkan penyederhanaan penyampaian materi tanpa mengurangi substansi kurikulum dan membangun kepercayaan diri ABK melalui pelibatan aktif dalam kegiatan ibadah kelas. Analisis melalui perspektif modal sosial menunjukkan bahwa kepercayaan, norma bersama, dan jaringan interaksi yang terbentuk di madrasah menjadi fondasi penting bagi berlangsungnya integrasi sosial ABK yang bermakna. Namun demikian, sejumlah tantangan masih ditemukan: ABK mengalami perundungan, belum ada dokumentasi perkembangan individual yang sistematis, keterbatasan fasilitas dan aksesibilitas, serta latar belakang GPK yang belum berlatar pendidikan luar biasa. Penelitian ini merekomendasikan penguatan sistem pendampingan GPK, pengembangan program peer support yang terstruktur, peningkatan aksesibilitas fisik dan pembelajaran, serta keberlangsungan program edukasi inklusif yang melibatkan seluruh komponen warga madrasah.

**Kata kunci:** Pendidikan inklusif, anak berkebutuhan khusus, integrasi sosial, modal sosial, MTs, PAI

## **1. LATAR BELAKANG**

Pendidikan merupakan hak dasar setiap warga negara tanpa terkecuali, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas secara tegas mengamanatkan bahwa setiap individu berhak memperoleh pendidikan yang inklusif, berkualitas, dan tidak diskriminatif di semua jenjang (RI 2016). Dalam merespons amanat tersebut, konsep Pendidikan inklusi telah berkembang menjadi paradigma pendidikan yang menempatkan keberagaman peserta didik sebagai kekuatan, bukan hambatan. Pendidikan inklusif tidak hanya bermakna kehadiran fisik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di ruang kelas reguler, melainkan mencakup pula upaya memastikan mereka dapat belajar secara bermakna, diterima secara sosial, dan berkembang sesuai potensi masing-masing (Biantoro and Rahmatullah 2024). Dalam konteks Pendidikan madrasah, komitmen terhadap pendidikan inklusif memiliki landasan hukum yang jelas melalui Peraturan Menteri Agama Nomor 90 Tahun 2013 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif pada Madrasah (MA 2013). Regulasi tersebut menegaskan bahwa madrasah sebagai lembaga pendidikan Islam tidak hanya bertanggung jawab atas kecerdasan intelektual dan spiritual peserta didik, tetapi juga atas terwujudnya keadilan dan inklusivitas dalam lingkungan belajar. Nilai-nilai Islam seperti rahmah, ukhuwah, dan ta'awun sejatinya menjadi ruh dari praktik pendidikan inklusif itu sendiri.

Berbagai penelitian menunjukkan bahwa implementasi pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi beragam tantangan. Sumarni menemukan bahwa pengelolaan pendidikan inklusif di madrasah seringkali terkendala oleh keterbatasan kompetensi guru, minimnya panduan asesmen yang terstandar, serta belum optimalnya peran Guru Pendamping Khusus (GPK) (Sumarni 2019). Kesiapan sekolah di berbagai daerah masih perlu terus ditingkatkan, baik dari aspek sumber daya manusia maupun infrastruktur pendukung. Di tengah tantangan tersebut, sejumlah madrasah justru membuktikan bahwa pendidikan inklusif dapat dijalankan secara optimal meskipun sumber daya yang tersedia belum sepenuhnya memadai. MTs Al-Hidayah KarangsucI menjadi salah satu contoh madrasah yang berupaya mewujudkan hal tersebut. Penelitian ini bertujuan mengkaji secara mendalam bagaimana madrasah ini mengimplementasikan

pendidikan inklusif dan mengintegrasikan siswa ABK secara sosial, dengan melihat peran guru PAI, GPK, serta dinamika yang terjadi di antara siswa reguler dan siswa ABK.

Penelitian ini menggunakan perspektif sosiologi pendidikan sebagai kerangka analisis, khususnya konsep modal sosial yang mencakup kepercayaan, norma bersama, dan jaringan interaksi antara warga sekolah. Pendekatan ini dipilih karena keberhasilan pendidikan inklusif tidak semata-mata ditentukan oleh kebijakan dan kurikulum, melainkan sangat dipengaruhi oleh kualitas relasi sosial yang terbangun di dalam ekosistem madrasah. Dalam konteks lembaga pendidikan Islam seperti madrasah, modal sosial memiliki dimensi yang khas karena ia tidak hanya bersumber dari norma institusional, tetapi juga dari nilai-nilai keagamaan yang dihayati bersama oleh seluruh warga sekolah (Hanif 2018). Dengan demikian, analisis sosiologis terhadap praktik pendidikan inklusif di madrasah tidak hanya mengungkap bagaimana ABK diintegrasikan secara sosial, tetapi juga menjelaskan mengapa ekosistem madrasah memiliki potensi unik untuk mewujudkan inklusi yang lebih bermakna dibandingkan institusi pendidikan pada umumnya.

## **2. METODE PENELITIAN**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama, yaitu wawancara mendalam, observasi lapangan, dan dokumentasi. Lokasi penelitian adalah MTs Al-Hidayah Karangsucu, dengan fokus pada informan penelitian yang dipilih secara purposif dan melibatkan empat pihak, yakni: (1) guru Pendidikan Agama Islam yang mengampu kelas inklusif; (2) Guru Pendamping Khusus; (3) Siswa ABK; dan (4) Siswa-siswa reguler. Keragaman informan ini bertujuan untuk mendapatkan gambaran yang menyeluruh mengenai dinamika pendidikan inklusif dari berbagai perspektif yang saling melengkapi. Data yang terkumpul dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles dan Huberman, yang mencakup tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber, yakni dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari berbagai informan guna memastikan konsistensi dan kredibilitasnya.

### **3. HASIL DAN PEMBAHASAN**

#### **Strategi Pembelajaran Adaptif Guru PAI**

Salah satu pilar utama keberhasilan pendidikan inklusif di MTs Al-Hidayah Karangsucu adalah komitmen dan kepedulian guru PAI dalam mengelola kelas yang beragam. Beliau memahami pendidikan inklusif sebagai suatu sistem pembelajaran yang tidak membeda-bedakan peserta didik, di mana siswa reguler dan ABK belajar bersama dalam satu ruang kelas. Pemahaman ini merupakan cerminan dari semangat Permendikbud Nomor 70 Tahun 2009 yang menjamin bahwa peserta didik dengan kondisi apapun, termasuk mereka yang memiliki hambatan tertentu, tetap memiliki hak yang sama untuk mengenyam pendidikan di satuan pendidikan reguler bersama peserta didik pada umumnya (MA 2009). Pengalaman beliau mengikuti pelatihan pendidikan inklusif pada tahun 2018 menjadi bekal berharga yang terus diterapkan dalam keseharian mengajar. Dalam proses pembelajaran, guru PAI menerapkan pendekatan yang fleksibel: materi yang diajarkan tetap mengacu pada kurikulum yang berlaku tanpa mengurangi substansi materi. Kepada siswa ABK (subjek penelitian, slow learner kelas 8 Akademik), materi dijelaskan kembali menggunakan bahasa yang lebih mudah dipahami, dengan tempo yang tidak tergesa-gesa sebuah bentuk kepekaan pedagogis yang sesungguhnya. Salah satu temuan menarik dari temuan yang cukup menonjol dalam penelitian ini adalah kepercayaan yang diberikan guru kepada siswa-siswa ABK untuk memimpin pembacaan Asmaul Husna di hadapan seluruh teman sekelasnya. Langkah tersebut bagian dari strategi guru PAI untuk menumbuhkan rasa percaya diri sekaligus mempertegas bahwa ABK adalah anggota penuh dari komunitas belajar. Pendekatan semacam ini diakui sebagai salah satu strategi efektif dalam memperkuat rasa kepemilikan dan keterlibatan aktif ABK dalam komunitas kelas (Biantoro and Rahmatullah 2024).

Pendekatan adaptif yang diterapkan guru PAI di MTs Al-Hidayah Karangsucu sejatinya mencerminkan semangat yang juga ditemukan di madrasah-madrasah inklusif lain di Indonesia. Penelitian di MTs Nahdlatul Ulama Medan dan MTs Taman Pendidikan Islam Medan menunjukkan bahwa madrasah yang berhasil menjalankan pendidikan inklusif umumnya mengandalkan fleksibilitas kurikulum dan kreativitas guru sebagai modal utama, terlebih ketika dukungan struktural dari lembaga masih terbatas (Surianto, Ananda, and Nurmawati 2023). Guru yang mampu memodifikasi cara penyampaian

materi tanpa mengorbankan substansi pembelajaran merupakan aset yang sangat berharga dalam ekosistem madrasah inklusif. Namun demikian, kreativitas individual guru tidak bisa selamanya menjadi satu-satunya sandaran. Tanpa sistem dukungan yang lebih terstruktur seperti pelatihan berkala, panduan pedagogis yang jelas, dan supervisi yang suportif beban adaptasi akan terus bertumpu sepenuhnya pada guru, yang pada akhirnya dapat menimbulkan kelelahan dan inkonsistensi dalam layanan bagi ABK. Oleh karena itu, komitmen madrasah untuk secara aktif memfasilitasi pengembangan kompetensi guru inklusif perlu diwujudkan dalam program yang nyata dan berkelanjutan, bukan sekadar harapan yang tersurat dalam kebijakan.

Strategi adaptif yang diterapkan guru PAI di MTs Al-Hidayah Karangsucu tidak berhenti pada penyederhanaan bahasa semata. Guru juga aktif memanfaatkan pendekatan multi-representasi, yakni menyajikan konsep keagamaan melalui cerita, gambar sederhana, maupun demonstrasi langsung agar siswa ABK dapat menangkap makna secara lebih konkret. Selain itu, guru membangun komunikasi yang hangat dan tidak menghakimi, sehingga siswa ABK merasa aman untuk bertanya tanpa rasa takut dipermalukan di depan teman-temannya. Iklim kelas yang aman secara psikologis semacam ini terbukti berkorelasi positif dengan partisipasi dan motivasi belajar siswa berkebutuhan khusus dalam setting inklusif.

### **Peran GPK: Dedikasi di Tengah Keterbatasan**

GPK di MTs Al-Hidayah Karangsucu merupakan guru mata pelajaran Al-Qur'an Hadis yang turut mengemban tanggung jawab sebagai Guru Pendamping Khusus bagi ABK. Kondisi seperti ini banyak dijumpai di madrasah yang belum memiliki tenaga GPK yang berdedikasi penuh. Meskipun tidak selalu hadir mendampingi secara khusus di setiap sesi pembelajaran, perannya tetap menjadi sandaran penting bagi siswa ABK maupun guru mata pelajaran lainnya dalam mengelola kelas inklusif. Terdapat lima peserta didik ABK di MTs Al-Hidayah Karangsucu dari berbagai kelas yang memiliki beragam karakteristik diantaranya slow learner, tuna daksa, dan disleksia sehingga GPK dituntut mampu memahami kebutuhan masing-masing individu secara mendalam. Tidak ada dua ABK yang persis sama kebutuhannya, sehingga fleksibilitas dan kepekaan menjadi kualitas yang mutlak diperlukan. Meskipun latar belakang pendidikannya bukan dari jurusan Pendidikan Luar Biasa (PLB), tetapi memiliki pengalaman saat melakukan

penelitian skripsi. Hal ini justru menjadi motivasi bagi GPK untuk terus belajar dan berkembang dalam perannya.

Dalam aktivitas pembelajaran, GPK berkolaborasi dengan guru mata pelajaran secara adaptif. Sebelum proses pembelajaran berlangsung, GPK melakukan koordinasi dengan guru mata pelajaran terkait substansi materi yang akan disampaikan, sekaligus menetapkan target capaian yang telah dimodifikasi bagi ABK tidak mengacu pada keseluruhan standar kompetensi yang berlaku, melainkan difokuskan pada pemahaman terhadap konsep-konsep fundamental yang relevan dengan kapasitas belajar masing-masing siswa. Pola kolaborasi ini, meskipun masih bersifat kondisional, sejalan dengan semangat modifikasi kurikulum yang dianjurkan dalam PMA No. 90 (MA 2013). Fleksibilitas dalam target pembelajaran dan komunikasi yang adaptif merupakan kunci keberhasilan pendampingan ABK di sekolah inklusif (Mirrota 2024). Aspek yang masih memerlukan perhatian serius adalah ketiadaan sistem pencatatan perkembangan individual ABK yang terstruktur. Pencatatan perkembangan belajar ABK secara sistematis merupakan instrumen evaluatif yang krusial, karena data tersebut menjadi basis empiris bagi pengambilan keputusan dalam merancang program intervensi yang lebih responsif dan tepat sasaran sesuai kebutuhan individual masing-masing ABK. Ke depan, pengembangan portofolio atau catatan perkembangan sederhana bagi setiap ABK dapat menjadi langkah yang sangat berarti untuk meningkatkan kualitas pendampingan. Ketiadaan perangkat asesmen awal yang terstandar menjadi tantangan tersendiri bagi madrasah ini. Tanpa asesmen yang memadai sejak ABK pertama kali masuk, adaptasi pembelajaran yang dilakukan guru cenderung bersifat reaktif terhadap kesulitan yang sudah muncul, bukan antisipatif sejak awal (Mirrota 2024). Padahal asesmen awal yang baik akan memungkinkan GPK dan guru mata pelajaran untuk merancang target pembelajaran yang lebih tepat dan personal bagi setiap ABK sejak hari pertama mereka bersekolah. Dengan kata lain, investasi pada asesmen awal yang terstruktur bukan hanya menguntungkan ABK, tetapi juga meringankan beban adaptasi guru di sepanjang tahun ajaran.

Kondisi GPK yang merangkap tugas sebagai guru mata pelajaran reguler sesungguhnya mencerminkan tantangan struktural yang dihadapi banyak lembaga pendidikan Islam di Indonesia. (Afif 2025) dalam kajiannya tentang pendidikan Islam

inklusif di Indonesia menegaskan bahwa salah satu hambatan terbesar yang secara konsisten ditemukan di lapangan adalah kelangkaan GPK yang benar-benar terlatih di bidang pendidikan luar biasa. Kondisi ini bukan semata persoalan individu, melainkan cerminan dari belum meratanya sistem rekrutmen dan pengembangan SDM untuk pendidikan inklusif di tingkat madrasah secara nasional. Di MTs Al-Hidayah Karangsucu, keterbatasan ini justru mendorong GPK untuk belajar secara mandiri dan adaptif sebuah respons yang patut diapresiasi, meski tidak bisa dijadikan standar jangka panjang yang berkelanjutan.

Kondisi ini menuntut kreativitas dan fleksibilitas tinggi dari pihak madrasah dalam mendistribusikan tanggung jawab layanan ABK. Di satu sisi, GPK yang juga mengampu mata pelajaran tertentu memiliki keunggulan berupa kedekatan relasional dengan siswa sehingga komunikasi lebih organik. Namun di sisi lain, beban tugas ganda ini berpotensi mengurangi intensitas dan fokus pendampingan yang diterima ABK. Penelitian di MTs Nahdlatul Ulama Medan dan MTs Taman Pendidikan Islam Medan juga menemukan hal serupa madrasah yang berhasil melewati keterbatasan GPK biasanya membangun sistem koordinasi informal yang kuat antara seluruh guru, sehingga tanggung jawab terhadap ABK tidak hanya bertumpu pada satu orang saja (Suriyanto, Ananda, and Nurmawati 2023). Madrasah perlu membangun sistem dukungan yang lebih terstruktur, misalnya melalui forum koordinasi rutin antara GPK, wali kelas, dan guru mata pelajaran, sehingga kebutuhan setiap ABK dapat dipantau dan direspons secara kolektif dan sistematis.

### **Dinamika Integrasi Sosial ABK di Madrasah**

Integrasi sosial merupakan salah satu indikator terpenting dalam menilai keberhasilan pendidikan inklusif. Keberhasilan inklusi tidak bisa diukur hanya dari kehadiran ABK di sekolah reguler, melainkan dari sejauh mana mereka benar-benar diterima dan dilibatkan dalam kehidupan sosial di sekolah (Khabibah et al. 2025). Berdasarkan temuan di MTs Al-Hidayah Karangsucu, upaya ke arah itu telah berjalan dengan sejumlah pencapaian yang patut diapresiasi. Sejak awal tahun ajaran, guru PAI secara proaktif memperkenalkan kondisi siswa ABK kepada teman-teman sekelasnya dan menanamkan pemahaman bahwa setiap siswa berhak diperlakukan dengan hormat tanpa memandang perbedaan. Hasilnya cukup signifikan: siswa ABK tersebut memiliki teman-teman yang bergaul dengannya, aktif mengikuti ekstrakurikuler seperti pramuka bersama

siswa lainnya, serta merasa nyaman dalam proses pembelajaran karena guru-guru senantiasa siap memberikan bantuan yang dibutuhkan. Siswa reguler yang diwawancarai pun menyatakan bahwa keberadaan ABK di kelas mereka adalah hal yang wajar dan mereka tidak merasa terganggu karenanya sebuah tanda bahwa iklim inklusif mulai terbangun dengan baik.

Di sisi lain, salah seorang siswa ABK (slow learner) juga mengungkapkan pernah mengalami beberapa kejadian yang membuatnya tidak nyaman, seperti ejekan dari teman sebaya. Namun yang perlu dicatat adalah bagaimana madrasah merespons situasi ini: siswa ABK merasa cukup aman untuk melaporkan pengalaman tersebut kepada guru, dan pihak sekolah menindaklanjutinya melalui layanan Bimbingan Konseling. Respons kelembagaan semacam ini mencerminkan adanya sistem perlindungan yang berfungsi dan kesediaan sekolah untuk menangani permasalahan secara serius. Membangun empati pada siswa reguler membutuhkan proses yang berkelanjutan, dan langkah-langkah yang telah diambil MTs Al-Hidayah Karangsuci merupakan bagian dari proses penting tersebut (Mandasari 2020). Para siswa reguler yang diwawancarai juga menunjukkan kesadaran moral yang mulai berkembang: mereka menyatakan bahwa jika ada teman yang mengejek, mereka siap untuk mengingatkan. Kesadaran ini, meskipun belum sepenuhnya terwujud dalam tindakan spontan, merupakan benih inklusivitas yang berharga. Internalisasi nilai inklusif pada peserta didik hanya dapat terjadi melalui pendampingan yang konsisten dan berkelanjutan dari guru, dan arah yang ditempuh madrasah ini sudah berada pada koridor yang tepat (Ru'iyah et al. 2021).

Keberhasilan integrasi sosial ABK di madrasah tidak bisa dilepaskan dari kualitas hubungan sosial yang terbangun di antara seluruh warga sekolah. Dalam perspektif modal sosial, kualitas hubungan ini tidak semata-mata ditentukan oleh kedekatan fisik atau keberadaan bersama dalam satu ruang kelas, melainkan oleh seberapa kuat kepercayaan, norma bersama, dan jaringan interaksi yang terbentuk di antara individu-individu di dalamnya. (Hanif 2018) menegaskan bahwa modal sosial dalam institusi pendidikan mencakup tiga elemen pokok, yakni kepercayaan antarwarga sekolah, norma yang mengatur perilaku sosial, dan jaringan relasi yang memungkinkan pertukaran dukungan secara timbal balik. Ketiga elemen ini, ketika hadir secara bersamaan dalam ekosistem

madrasah, akan menciptakan lingkungan yang tidak hanya kondusif secara akademis tetapi juga inklusif secara sosial.

Dalam konteks MTs Al-Hidayah Karangsucu, ketiga elemen modal sosial tersebut dapat diidentifikasi meskipun dalam derajat yang berbeda-beda. Kepercayaan terlihat dari kesediaan siswa ABK untuk melaporkan pengalaman tidak menyenangkan kepada guru, yang berarti mereka merasa aman dan percaya bahwa guru akan merespons dengan serius. Ini bukan hal yang sepele rasa percaya semacam ini hanya bisa tumbuh dari konsistensi sikap guru yang selama ini menunjukkan keberpihakan nyata terhadap ABK. Norma bersama mulai terbentuk ketika guru PAI secara proaktif memperkenalkan kondisi ABK kepada seluruh kelas sejak awal dan menanamkan pemahaman bahwa setiap siswa berhak diperlakukan dengan hormat. Sementara itu, jaringan interaksi terlihat dari keterlibatan ABK dalam kegiatan ekstrakurikuler seperti pramuka, yang menjadi arena penting di mana relasi sosial lintas kategori siswa terbentuk secara lebih organik dan setara.

Nilai-nilai Islam di madrasah ini berperan sebagai perekat modal sosial yang memperkuat ikatan antarsiswa secara lebih mendalam, sebab ia tidak hanya hadir sebagai mata pelajaran melainkan menyatu dalam seluruh budaya dan pembiasaan keseharian di madrasah. Konsep ukhuwah atau persaudaraan dalam Islam mendorong setiap warga madrasah untuk memandang sesama bukan berdasarkan kemampuan atau kondisi fisiknya, melainkan berdasarkan kesamaan derajat sebagai manusia yang berharga di hadapan Tuhan. Ketika nilai ini benar-benar dihayati dan tidak sekadar diajarkan secara tekstual, ia menjadi modal sosial yang sangat kuat karena bersumber dari motivasi internal yang jauh lebih kokoh daripada sekadar kepatuhan terhadap aturan sekolah. Inilah yang membedakan madrasah inklusif dari sekolah inklusif pada umumnya, nilai-nilai Islam bukan sekadar bagian dari kurikulum formal, melainkan menyatu dalam seluruh ritme kehidupan sekolah, mulai dari pembiasaan ibadah, sapaan antarsiswa, hingga cara guru merespons perbedaan di kelas. Penghayatan nilai yang bersifat menyeluruh dan keseharian inilah yang menjadikan modal sosial inklusif di madrasah memiliki akar yang lebih dalam dibandingkan institusi pendidikan yang hanya mengandalkan kebijakan dan prosedur formal semata.

### **Aksesibilitas Fisik dan Pembelajaran bagi ABK**

Ketersediaan fasilitas fisik yang ramah ABK kerap menjadi tantangan utama bagi banyak madrasah di Indonesia, terutama yang beroperasi dengan keterbatasan anggaran. Dalam konteks ini, upaya MTs Al-Hidayah Karangsucu layak mendapat apresiasi. Madrasah telah menyediakan kursi roda dan memasang pegangan pagar di sepanjang akses menuju toilet langkah sederhana namun bermakna besar bagi siswa dengan disabilitas fisik. Fasilitas ini mencerminkan kepedulian nyata pihak madrasah terhadap kemandirian dan kenyamanan siswa difabel dalam beraktivitas sehari-hari di sekolah. Tentu saja, masih ada ruang untuk terus berkembang, terutama dalam penyediaan alat peraga edukatif yang adaptif bagi kebutuhan belajar ABK. Namun demikian, semangat untuk memenuhi kebutuhan ABK sesuai kemampuan yang ada merupakan fondasi yang kuat untuk pengembangan fasilitas yang lebih lengkap di masa mendatang.

Aksesibilitas fisik merupakan dimensi yang kerap diabaikan dalam diskusi tentang pendidikan inklusif, padahal merupakan prasyarat mendasar bagi partisipasi penuh siswa difabel dalam kehidupan sekolah. Tanpa akses fisik yang memadai, sebaik apapun pendekatan pedagogis yang dirancang akan tetap terhambat oleh ketidakmampuan siswa untuk bergerak bebas di lingkungan sekolah. Selain itu, aksesibilitas tidak hanya soal fisik bangunan. Ada dimensi lain yang sama pentingnya, yakni aksesibilitas dalam pembelajaran itu sendiri. Selain aksesibilitas fisik bangunan, ketersediaan media dan bahan ajar yang adaptif juga merupakan dimensi yang tidak kalah penting. Alat peraga, modul belajar, dan format evaluasi yang tersedia perlu disesuaikan dengan keberagaman kebutuhan siswa. ABK dengan hambatan penglihatan membutuhkan materi dalam format yang berbeda dibandingkan ABK dengan hambatan kognitif atau fisik. Ketika madrasah hanya berfokus pada aksesibilitas fisik tanpa membenahi aksesibilitas pembelajaran, maka ABK mungkin bisa masuk ke dalam kelas tetapi tetap tidak bisa mengakses ilmu pengetahuan secara setara. Kedua dimensi aksesibilitas ini perlu digarap secara bersamaan agar pendidikan inklusif benar-benar bermakna bagi setiap ABK, bukan sekadar terpenuhi secara administratif. Ke depan, pemetaan kebutuhan aksesibilitas secara menyeluruh dan sistematis perlu dilakukan oleh pihak madrasah bersama GPK, dengan mengacu pada standar fasilitas pendidikan inklusif yang telah ditetapkan dalam regulasi nasional. Langkah ini penting agar pengembangan fasilitas tidak hanya bersifat reaktif terhadap kebutuhan yang sudah terlihat, tetapi juga antisipatif terhadap kebutuhan ABK yang mungkin belum terpenuhi. Dengan pendekatan yang partisipatif dan bertahap

sesuai kemampuan anggaran, pengembangan fasilitas inklusif di MTs Al-Hidayah Karangsucu berpotensi menjadi model yang dapat direplikasi oleh madrasah-madrasah lain yang memiliki keterbatasan serupa.

### **Peran Teman Sebaya dalam Mendukung ABK (*Peer Support*)**

Salah satu faktor penentu keberhasilan integrasi sosial ABK di sekolah inklusif yang kerap luput dari perhatian adalah peran aktif teman sebaya. Guru dan GPK memang memegang posisi sentral dalam merancang dan mengelola pembelajaran, namun interaksi yang paling banyak dialami ABK sehari-hari justru terjadi bersama sesama siswa, bukan dengan orang dewasa. Teman sebaya yang bersikap terbuka, mau membantu, dan tidak membedakan merupakan sumber dukungan sosial yang sangat berharga bagi perkembangan rasa percaya diri dan kesejahteraan emosional ABK di lingkungan sekolah. Penelitian menunjukkan bahwa Siswa ABK yang mampu menjalin interaksi sosial yang baik dengan teman sebayanya cenderung lebih mudah diterima dalam kelompok dan menunjukkan perkembangan sosial yang lebih positif di lingkungan sekolah inklusif (Mahandi et al. 2022). Dengan demikian, membangun budaya tolong-menolong di antara siswa reguler terhadap ABK bukan hanya soal kebaikan hati, melainkan investasi nyata dalam keberhasilan akademis dan sosial ABK itu sendiri.

Dalam praktiknya, program peer support yang terstruktur dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk sesuai kapasitas madrasah. Model ini tidak hanya menguntungkan ABK, tetapi juga memberikan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa reguler karena melatih kemampuan mereka dalam memimpin, memahami kondisi orang lain dan kemampuan komunikasi adaptif. Lebih jauh, Penerapan strategi pembelajaran kooperatif yang dirancang dengan mempertimbangkan keberagaman kebutuhan siswa terbukti efektif dalam meningkatkan partisipasi aktif ABK sekaligus mendorong sikap saling mendukung di antara sesama siswa dalam satu kelas (Mauliddiyah and Permata 2023). Di MTs Al-Hidayah Karangsucu, penerapan strategi semacam ini masih dapat dikembangkan lebih lanjut dengan merancang aktivitas kelompok yang secara eksplisit memberikan peran bermakna bagi setiap ABK, sehingga kehadiran mereka dirasakan sebagai kontribusi nyata, bukan sekadar keikutsertaan simbolis dalam dinamika kelas.

### **Nilai Islam dalam Membentuk Pendidikan Inklusif Madrasah**

Guru PAI dan GPK di MTs Al-Hidayah Karangsucu sepakat bahwa pendidikan ABK di madrasah tidak semata-mata soal pencapaian akademis, melainkan yang lebih utama adalah pembentukan akhlak baik pada diri ABK itu sendiri maupun pada seluruh warga madrasah. Perspektif ini sejalan dengan apa yang diungkapkan (Mistar, Anwar, and Azizah 2025), bahwa ketika nilai-nilai Islam benar-benar dihidupkan dalam praktik pendidikan sehari-hari, ia tidak hanya memperkuat dimensi spiritual siswa tetapi juga membentuk karakter yang terbuka terhadap perbedaan, penuh empati, dan siap hidup berdampingan secara damai dengan sesama yang memiliki kebutuhan berbeda. Dalam praktiknya, nilai-nilai tersebut tidak hanya disampaikan melalui materi pelajaran, tetapi dihidupkan melalui pembiasaan ibadah yang melibatkan seluruh siswa secara setara. Ketika siswa ABK diberi kesempatan memimpin doa, pesan yang tersampaikan kepada seluruh kelas jauh lebih kuat dari sekadar kata-kata: bahwa setiap orang, apapun kondisinya, memiliki derajat dan peran yang berharga. Keunggulan pendekatan madrasah terletak pada cara nilai-nilai ini dihidupkan secara nyata dalam keseharian, bukan sekadar diajarkan sebagai teks di dalam kelas.

Nilai-nilai keislaman yang menjadi landasan budaya madrasah sesungguhnya menyimpan potensi besar yang belum sepenuhnya digali dalam konteks pendidikan inklusif. Konsep rahmatan lil 'alamin mengandung pesan universal tentang kasih sayang yang melampaui batas perbedaan fisik, kognitif, maupun sosial. Ketika nilai ini diterjemahkan ke dalam praktik keseharian di kelas, ia menjadi kekuatan moral yang mendorong siswa reguler untuk bersikap empati dan suportif terhadap teman-teman ABK mereka. Lebih dari sekadar toleransi pasif, Islam menganjurkan ta'awun atau saling menolong sebagai kewajiban sosial yang konkret, bukan sekadar anjuran yang bersifat opsional. Dalam ekosistem madrasah, nilai ini seharusnya tidak hanya berhenti di ruang kelas PAI, melainkan meresap ke dalam setiap sudut interaksi dari cara guru menegur siswa yang berperilaku eksklusif, hingga cara kepala madrasah merancang kebijakan. Yang perlu menjadi perhatian adalah bahwa nilai-nilai Islam tersebut baru akan berdampak nyata apabila seluruh warga madrasah memahami dan menghayatinya secara konsisten, bukan hanya guru PAI semata. Ketika seorang siswa reguler memilih untuk membantu ABK bukan karena diperintah guru tetapi karena ia memahami bahwa itu adalah bagian dari tanggung jawab sosialnya sebagai seorang Muslim, maka di situlah pendidikan inklusif berbasis nilai Islam telah mencapai tujuan terdalamnya. Proses

internalisasi nilai semacam ini tentu tidak terjadi dalam semalam ia membutuhkan keteladanan yang konsisten dari seluruh pendidik, lingkungan yang mendukung, serta waktu yang cukup agar nilai tersebut benar-benar menjadi bagian dari cara berpikir dan bertindak siswa sehari-hari. Ketika guru PAI berhasil menciptakan kondisi ini di kelasnya, maka madrasah tidak hanya menjalankan fungsi pendidikannya secara akademis, tetapi juga sedang membentuk generasi yang berkarakter inklusif dari dalam (Mistar, Anwar, and Azizah 2025).

#### **4. KESIMPULAN DAN SARAN**

MTs Al-Hidayah Karangsucu telah menunjukkan komitmen yang nyata dalam mewujudkan pendidikan inklusif yang bermartabat. Guru PAI menjalankan pembelajaran adaptif dengan penuh kreativitas, GPK mendampingi ABK dengan dedikasi meski menghadapi keterbatasan struktural, dan madrasah secara kelembagaan berupaya menyediakan fasilitas serta lingkungan yang ramah bagi semua siswa. Sebagaimana ditemukan di madrasah inklusif lainnya di Indonesia, keberhasilan ini banyak bertumpu pada semangat dan kreativitas individu guru, bukan pada sistem yang sudah mapan sebuah kekuatan sekaligus kerentanan yang perlu disikapi dengan serius (Suriyanto, Ananda, and Nurmawati 2023). Yang paling menonjol dari penelitian ini adalah bagaimana nilai-nilai Islam tidak sekadar hadir sebagai materi pelajaran, melainkan menyatu dalam seluruh budaya dan pembiasaan keseharian madrasah menciptakan modal sosial yang mendorong setiap warga sekolah untuk saling menjaga dan menghargai perbedaan. Perspektif modal sosial yang digunakan dalam penelitian ini memperlihatkan bahwa kepercayaan, norma bersama, dan jaringan interaksi yang terbentuk di MTs Al-Hidayah Karangsucu merupakan aset inklusif yang tidak kalah pentingnya dibandingkan fasilitas fisik maupun kebijakan formal (Hanif 2018). Potensi dukungan teman sebaya juga mulai terlihat berkembang, di mana siswa reguler secara bertahap menunjukkan sikap empati dan kesediaan untuk mendampingi ABK.

Namun sejumlah hal masih perlu diperkuat. Keterbatasan kompetensi GPK di bidang pendidikan luar biasa, belum adanya sistem pencatatan perkembangan ABK yang terstruktur, serta aksesibilitas fisik dan pembelajaran yang masih perlu ditingkatkan merupakan tantangan yang tidak bisa diabaikan (Afif 2025). Ke depan, penguatan kapasitas GPK melalui pelatihan berkala, pengembangan program peer support yang

terstruktur, peningkatan aksesibilitas fisik dan bahan ajar adaptif, serta keberlanjutan program edukasi inklusif bagi seluruh warga madrasah akan menjadi langkah strategis yang semakin memantapkan madrasah yang benar-benar inklusif dalam segala dimensinya

## **DAFTAR REFERENSI**

- Afif, Nur. 2025. "Inclusive Islamic Education in Indonesia : Challenges , Theological Foundations , and Institutional Reform." *Pendidikan* 17 (3): 4078–89. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i3.7650>.
- Biantoro, Oktio Frenki, and Asep Rahmatullah. 2024. "Pendidikan Inklusif Di Indonesia: Peluang Dan Tantangan." *Afkaruna: International Journal of Islamic Studies (AIJIS)* 2 (1): 24–33. <https://doi.org/10.38073/aijis.v2i1.1697>.
- Hanif, Muh. 2018. *Modal Sosial Dalam Perbaikan Mutu Pendidikan*. Edited by Mawi Khusni Albar. Pertama. Yogyakarta: Lontar Mediatama.
- Khabibah, Ummi, Nur Sani, Azizatul Nikmah, and Tamsik Udin. 2025. "Sekolah Inklusif Di Tengah Masyarakat Eksklusif: Tantangan Interaksi Sosial Bagi Siswa Berkebutuhan Khusus." *Ilmu Pendidikan (SOKO GURU)* 5 (2): 80–93.
- MA. 2009. *PERATURAN MENTERI PENDIDIKAN NASIONAL REPUBLIK INDONESIA NOMOR 70 TAHUN 2009*.
- MA. 2013. *Peraturan MA Republik Indonesia No 90 Tahun 2013 Tentang Penyelenggaraan Pendidikan Madrasah*.
- Mahandi, Fadhillah Aqmara, Alfi Rahmi, I Iswantir, and Hidayani Syam. 2022. "Interaksi Sosial Anak Berkebutuhan Khusus Di SMA N 2 Bukittinggi." *Jurnal Pendidikan Tambusai* 6 (2): 11126–32.
- Mandasari, Delita. 2020. "Empati Siswa Reguler , Iklim Sekolah Dan Perilaku Perundungan Terhadap Siswa Berkebutuhan Khusus Disekolah Inklusif." *Imiah Psikologi* 8 (4): 684–95. <https://doi.org/10.30872/psikoborneo>.
- Mauliddiyah, Immara'atul, and Santy Dinar Permata. 2023. "Strategi Pembelajaran Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Disekolah Dasar Inklusif." *JURNAL PENDIDIKAN INKLUSI Citra Bakti* 3 (1): 11–19.
- Mirrota, Dita Dzata. 2024. "Tantangan Dan Solusi Pembelajaran Agama Islam Di Sekolah Inklusif." *Studi Kependidikan Dan Keislaman* 13 (1): 89–101.
- Mistar, Junaidi, Saiful Anwar, and Nurul Azizah. 2025. "Fostering Tolerance Through the Hidden Curriculum : An Ethnographic Study of Inclusive Education in an Indonesian Islamic Boarding School." *Manajemen Pendidikan Islam* 6 (4): 603–17.
- RI, Presiden. 2016. *UNDANG-UNDANG REPUBLIK INDONESIA NOMOR 8 TAHUN 2016 TENTANG PENYANDANG DISABILITAS DENGAN*.

***SOSIOLOGI LEMBAGA PENDIDIKAN MADRASAH TSANAWIYAH: ANALISIS TENTANG PENDIDIKAN INKLUSIF DAN PERAN SEKOLAH DALAM MENGINTEGRASIKAN SISWA BERKEBUTUHAN KHUSUS SECARA SOSIAL DI MTS AL-HIDAYAH KARANGSUCI***

- Ru'iyah, Sutipyo, Fandi Akhmad, Diana Putwiyani, and Anjar Sulistiawan. 2021. "Tantangan Guru Pendidikan Agama Islam Pada Sekolah Inklusi Di Yogyakarta." *Komunikasi Dan Pendidikan Islam* 10 (1): 70–90.
- Sumarni. 2019. "Pengelolaan Pendidikan Inklusif Di Madrasah Management of Inclusive Education In Madrasa." *Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan* 17 (2): 148–61.
- Surianto, Rusydi Ananda, and Nurmawati. 2023. "Effective Model MTS Nahdlatul Ulama Medan and Mts Taman Pendidikan Islam Medan To Implement Inclusive Education ." *Pendidikan Islam* 12 (4): 851–68. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i04.5050>.