



Contents lists available at [Journal ELORA](#)

JRTI (Jurnal Riset Tindakan Indonesia)

ISSN: 2502-079X (Print) ISSN: 2503-1619 (Electronic)

Journal homepage: <https://jrti.eloracenter.org/jrti>



Kesiapan sekolah dalam implementasi pendidikan inklusi: kesenjangan kompetensi guru dan infrastruktur pada sekolah islam terpadu

Tiya Musanna^{*1}, Abdul Hamid Arribathi²

¹ Program Studi Magister Manajemen, Program Pasca Sarjana, Universitas Satyagama

² Magister Teknik Informatika, Universitas Raharja, Kota Tangerang Banten

Article Info

Article history:

Received May 22th, 2026

Revised Jun 25th, 2026

Accepted Jul 07th, 2026

Keyword:

Kesiapan sekolah,
Pendidikan inklusi,
Penerimaan sosial,
Keberhasilan pembelajaran

ABSTRACT

Pendidikan inklusi merupakan amanat konstitusional yang mewajibkan setiap sekolah reguler untuk memberikan layanan pendidikan berkualitas bagi seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun, realitas di lapangan menunjukkan kesenjangan yang sangat lebar antara regulasi yang ambisius dan kesiapan nyata sekolah. Penelitian ini bertujuan menganalisis kesiapan sekolah umum dalam implementasi pendidikan inklusi, ditinjau dari aspek kompetensi guru dan dukungan sarana prasarana, serta implikasinya terhadap penerimaan sosial dan keberhasilan pembelajaran siswa inklusi. Metode yang digunakan adalah pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus tunggal (single case study). Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam semi-terstruktur, dan studi dokumentasi terhadap seluruh pemangku kepentingan yang terlibat, mencakup kepala sekolah, guru, orang tua, serta siswa reguler dan siswa ABK. Analisis data menggunakan model interaktif Miles, dengan validasi melalui triangulasi sumber, triangulasi metode, dan member checking. Temuan awal menunjukkan bahwa SMPIT Al Madinah Tanjungpinang saat ini menampung tiga siswa berkebutuhan khusus (dua siswa ADHD dan satu siswa dengan keterlambatan intelektual) tanpa didukung Guru Pembimbing Khusus (GPK), Program Pembelajaran Individual (PPI), maupun sarana prasarana adaptif. Kondisi ini berdampak langsung pada penerimaan sosial yang belum optimal dan capaian pembelajaran siswa inklusi yang jauh dari standar. Temuan ini merekomendasikan bahwa diperlukan perbaikan layanan pendidikan inklusi yang lebih bermartabat dan berkeadilan di setiap sekolah.



© 2026The Authors.

This is an open access article under the CC BY-NC-SA license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>)

Corresponding Author:

Tiya Musanna,
Program Magister Manajemen Pendidikan, Universitas Satyagama
Email: tiya.musanna9@guru.smp.belajar.id

Pendahuluan

Komitmen global terhadap pendidikan inklusif ditegaskan melalui Konvensi Hak-Hak Anak PBB (1989), Pernyataan Salamanca (1994), dan Sustainable Development Goals (SDGs) Goal 4, yang menuntut akses pendidikan setara bagi seluruh anak termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK); inklusi dalam pengertian ini berarti memperkuat kapasitas sistem pendidikan untuk menjangkau semua peserta didik, bukan sekadar menempatkan anak di sekolah umum (Merrigan & Senior, 2023; Shutaleva et al., 2023; Pirchio et al., 2022).

Indonesia telah menunjukkan komitmen kuat dalam pengembangan pendidikan inklusif melalui kerangka regulasi yang komprehensif, mulai dari Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009, Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, hingga Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020. Menurut Kementerian Koordinator Pembangunan Manusia dan Kebudayaan (Kemenko PMK), jumlah sekolah reguler yang menerima siswa berkebutuhan khusus terus meningkat dari 35.802 pada tahun 2021, menjadi 40.928 pada tahun 2022, dan 44.477 pada tahun 2023. Hingga Mei 2023, Data Pokok Pendidikan (Dapodik) menunjukkan bahwa terdapat 152.756 anak yang terdaftar pada jalur SLB dan 135.874 peserta didik berkebutuhan khusus bersekolah di sekolah inklusif (Irmawati et al., 2024).

Namun di lapangan terjadi perbedaan, kenaikan jumlah sekolah penyelenggara pendidikan inklusif dari tahun ke tahun tersebut sayangnya belum bisa dijadikan tolak ukur bahwa satuan pendidikan benar-benar siap menjalankannya. Pada praktiknya, tidak sedikit sekolah yang hanya “tercatat” sebagai penyelenggara pendidikan inklusi secara administrasi, sementara dari sisi sistem, sumber daya manusia, maupun infrastruktur pendukung masih jauh dari memadai. Fenomena ini dapat diamati secara konkret di SMPIT Al Madinah Tanjungpinang yang saat ini menampung tiga siswa berkebutuhan khusus dua siswa dengan Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) dan satu siswa dengan keterlambatan intelektual (Intellectual Disability) tanpa memiliki Guru Pembimbing Khusus (GPK), Program Pembelajaran Individual (PPI), sarana prasarana adaptif, maupun sistem manajemen inklusi yang terstruktur. Kondisi ini mencerminkan potret yang jauh dari ideal: sekolah yang menerima siswa inklusi secara administratif tanpa fondasi kesiapan yang sesungguhnya.

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa kompetensi guru, dukungan sarana prasarana, penerimaan sosial dan keberhasilan pembelajaran memang saling terkait, tetapi biasanya diteliti sebagai variabel terpisah; celahnya paling jelas pada konteks sekolah islam terpadu dan wilayah kepulauan (Orgianus et al., 2024; Siregar & ., 2024). Bukti yang ada juga menegaskan bahwa konteks Indonesia yang beragam dan berciri kepulauan membuat kebutuhan Pendidikan, kurikulum dan implementasi dukungan sekolah menjadi sangat kontekstual (Hamami & Nuryana, 2022; Wasehudin et al., 2023). Penelitian ini hadir untuk mengisi celah tersebut dengan mengintegrasikan keempat variabel dalam satu studi kasus yang holistik.

Bukti empiris terbaru turut memperkuat urgensi isu ini. Adams et al. (2023) menemukan bahwa kesiapan guru untuk pendidikan inklusi di negara berkembang kerap bersifat retorik-administratif ketimbang kesiapan substantif di lapangan. Kajian multilevel oleh Emam et al. (2026) menegaskan bahwa kesiapan guru berkaitan erat dengan iklim sekolah dan pengalaman inklusi siswa. Kedua temuan ini menunjukkan bahwa kesenjangan antara regulasi dan praktik pendidikan inklusi merupakan fenomena empiris yang telah didokumentasikan lintas konteks, sehingga memperkuat urgensi penelitian pada konteks sekolah Islam terpadu di wilayah kepulauan yang secara spesifik belum banyak dikaji.

Pendidikan inklusi lahir dari pergeseran paradigma fundamental dalam melihat anak berkebutuhan khusus. Secara historis, layanan pendidikan bagi penyandang disabilitas berevolusi dari fase segregasi (SLB) menuju integrasi, hingga akhirnya mencapai fase inklusi. Dalam paradigma inklusi, the social model of disability menjadi landasan utama, yang memandang bahwa disabilitas bukanlah semata-mata defisit pada individu melainkan hasil interaksi antara kondisi anak dengan lingkungan yang tidak mengakomodasi mereka (Ainscow, 2020).

Berdasarkan Index for Inclusion (Carrington et al., 2023; Kristl & Jeznik, 2024; Opoku-Nkoom & Ackah-Jnr, 2023) kesiapan sekolah inklusi diukur melalui tiga dimensi: (1) Menciptakan Budaya Inklusif, (2) Menghasilkan Kebijakan Inklusif, dan (3) Mengembangkan Praktik Inklusif. Dalam literatur, ketiga dimensi ini dipakai bukan hanya untuk mengukur kondisi sekolah, tetapi juga untuk memandu perbaikan sekolah secara partisipatif dan kontekstual (Capellini et al., 2024; Fiuza Asorey et al., 2021; Opoku-Nkoom & Ackah-Jnr, 2023). Konsep kesiapan sekolah ini juga sejalan dengan gagasan yang lebih luas mengenai optimalisasi kesiapan satuan pendidikan dalam menerima peserta didik dengan kebutuhan perkembangan khusus (Olusanya et al., 2023).

Kompetensi guru merupakan faktor paling determinan dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusi. Dalam konteks ini, guru reguler dituntut memiliki: (1) Kompetensi Pedagogik Adaptif, mencakup kemampuan melakukan asesmen diagnostik informal, menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI), dan menerapkan Differentiated Instruction; (2) Kompetensi Kepribadian dan Sikap Menerima, termasuk efikasi diri yang kuat terhadap penanganan siswa berkebutuhan khusus; serta (3) Kompetensi Sosial dan Kolaboratif, yakni kemampuan berkolaborasi dengan orang tua, tenaga profesional, dan siswa reguler (Wulandari & Hendriani, 2021).

(Yada et al., 2022) melalui meta-analisis menemukan hubungan kuat antara efikasi diri guru dan sikap mereka terhadap inklusi. Sementara (Kusmaryono, 2023) mengungkapkan bahwa mayoritas guru di sekolah inklusi mengakui tidak siap dan tidak percaya diri dalam menangani ABK akibat minimnya pelatihan khusus.

Manajemen sarana dan prasarana inklusi berpedoman pada konsep Universal Design for Learning (UDL), yaitu fasilitas yang sejak awal dirancang untuk dapat diakses oleh seluruh peserta didik dengan rentang kemampuan yang luas. Dukungan sarana inklusi mencakup dua kategori utama: (1) Aksesibilitas lingkungan fisik (ramp, toilet adaptif, penataan kelas kondusif), dan (2) Sarana pembelajaran adaptif, termasuk ruang sumber (resource room), alat peraga konkret, media visual pictogram, dan perangkat lunak edukatif interaktif.

Penelitian (Rizki et al., 2025) menemukan bahwa kurangnya fasilitas khusus menjadi salah satu hambatan utama dalam pengelolaan Pendidikan inklusi di sekolah dasar. Ketiadaan fasilitas ini secara langsung mencederai prinsip kesetaraan hak belajar dalam paradigma inklusi.

Penerimaan sosial (social acceptance) merujuk pada derajat sejauh mana siswa ABK dilibatkan, dihargai, dan disukai oleh teman sebayanya dalam aktivitas akademik maupun non-akademik (Poikola et al., 2024; Caballero, 2024). Siswa dengan ADHD sering mengalami peer rejection akibat perilaku impulsif yang disalahpahami sebagai kenakalan, sedangkan siswa dengan keterlambatan intelektual rentan terhadap social neglect dan perundungan verbal.

Studi scoping review (Poikola et al., 2024) yang mengkaji 62 penelitian menemukan bahwa inklusi sosial sangat bergantung pada iklim sekolah dan kapabilitas guru dalam memfasilitasi interaksi positif. Guru berfungsi sebagai role model: sikap guru yang suportif terhadap ABK akan ditiru oleh siswa reguler (Ediyanto & Kawai, 2023).

Keberhasilan pembelajaran dalam setting inklusi bersifat multi-kriteria dan diukur secara individual berbasis PPI, bukan dari Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) tunggal. Indikator keberhasilan mencakup: (1) Capaian akademik fungsional, disesuaikan dengan kemampuan masing-masing ABK; dan (2) Perkembangan sosial-emosional, meliputi peningkatan regulasi diri, kemampuan berinteraksi, dan kemandirian.

Kajian meta-analisis oleh (Krämer et al., 2021) menegaskan bahwa siswa dengan kesulitan belajar yang ditempatkan di kelas inklusif menunjukkan capaian kognitif yang lebih baik dibandingkan di kelas segregasi, meskipun efek ini bervariasi tergantung pada desain penelitian dan konteks dukungan yang tersedia di sekolah. (Yunita & Subagya, 2025) melalui survei 156 sekolah membuktikan bahwa keterbatasan kompetensi guru dan sarana prasarana merupakan dua hambatan utama yang langsung melemahkan capaian pembelajaran siswa inklusi.

Metode

Pendekatan dan Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan desain studi kasus tunggal (single case study). Pendekatan kualitatif dipilih karena fenomena kesiapan sekolah dalam implementasi inklusi merupakan fenomena yang kompleks, multidimensional, dan sangat kontekstual (Arroyo-Rojas et al., 2024; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024). Studi kasus tunggal dipilih berdasarkan keunikan dan representativitas SMPIT Al Madinah Tanjungpinang sebagai satu-satunya sekolah Islam terpadu di Tanjungpinang yang secara nyata menampung siswa ABK tanpa dukungan sistem inklusi yang terstruktur (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024).

Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SMPIT Al Madinah Tanjungpinang, Provinsi Kepulauan Riau. Informan ditentukan melalui teknik purposive sampling dan dikembangkan dengan snowball sampling. Informan meliputi: Kepala Sekolah (1 orang), Guru kelas/mata pelajaran yang mengajar siswa ABK (4-6 orang), Wali kelas siswa ABK (3 orang), Wakil Kepala Sekolah bidang Kurikulum (1 orang), Orang tua/wali siswa ABK (3 orang), Siswa reguler teman sekelas ABK (6-9 orang), dan Siswa ABK sejauh memungkinkan (3 orang).

Teknik Pengumpulan dan Analisis Data

Data dikumpulkan melalui tiga teknik yang saling melengkapi: (1) Observasi partisipatif dengan posisi partial participant observer untuk menangkap interaksi natural di kelas dan lingkungan sekolah; (2) Wawancara mendalam semi-terstruktur selama 45-90 menit per sesi; dan (3) Studi dokumentasi terhadap dokumen kebijakan, PPI, rapor siswa ABK, dan inventaris sarana prasarana.

Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldana yang mencakup: kondensasi data, penyajian data, dan penarikan serta verifikasi simpulan. Kondensasi data dilakukan dengan menyeleksi dan menyederhanakan transkrip wawancara serta catatan observasi ke dalam satuan makna yang relevan dengan tiga dimensi kesiapan sekolah (budaya, kebijakan, dan praktik inklusif); hasilnya kemudian disajikan dalam bentuk narasi tematik per variabel sebelum ditarik simpulan sementara yang terus diverifikasi sepanjang proses pengumpulan data. Keabsahan data dijamin melalui empat kriteria Lincoln dan Guba: kredibilitas

(triangulasi sumber, metode, waktu; member checking; prolonged engagement), transferabilitas (thick description), dependabilitas, dan konfirmabilitas melalui audit trail.

Hasil dan Pembahasan

Profil Implementasi Pendidikan Inklusi di SMPIT Al Madinah Tanjungpinang

SMPIT Al Madinah Tanjungpinang merupakan sekolah menengah pertama Islam terpadu yang saat ini menampung tiga siswa berkebutuhan khusus: dua siswa dengan ADHD dan satu siswa dengan keterlambatan intelektual. Kehadiran ketiga ABK tersebut merupakan bentuk nyata pelaksanaan amanat regulasi, namun berlangsung tanpa fondasi kesiapan yang sesungguhnya.

Gambaran kondisi saat ini menunjukkan bahwa sekolah belum memiliki: (a) Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang terlatih dan tersertifikasi; (b) Program Pembelajaran Individual (PPI) untuk masing-masing siswa ABK; (c) Ruang sumber belajar inklusi; (d) Alat bantu belajar adaptif; dan (e) Modifikasi kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan khusus siswa. Kondisi ini sejalan dengan temuan (Yunita & Subagya, 2025) yang melalui survei terhadap 156 sekolah inklusi di 28 provinsi mengidentifikasi kekurangan tenaga pendidik khusus sebagai hambatan implementasi Pendidikan inklusi dengan proporsi tertinggi di Indonesia.

Kompetensi Guru: Antara Niat Baik dan Keterbatasan Kapasitas

Guru-guru di SMPIT Al Madinah seluruhnya berlatar belakang pendidikan umum tanpa pelatihan khusus tentang pendidikan inklusi, manajemen perilaku ADHD, maupun strategi pembelajaran bagi siswa dengan keterlambatan intelektual. Temuan ini mengonfirmasi kajian (Wulandari & Hendriani, 2021) yang menyimpulkan bahwa kompetensi pedagogik guru sekolah inklusi di Indonesia secara keseluruhan masih berada pada kategori rendah hingga sedang.

Dalam praktik pembelajaran sehari-hari, guru menghadapi dilema yang khas: memberikan perhatian lebih kepada siswa inklusi berarti mengorbankan hak belajar siswa reguler, sementara mengabaikan kebutuhan khusus siswa ABK berarti menafikan esensi inklusi itu sendiri (Kusmaryono, 2023). Siswa dengan ADHD membutuhkan manajemen perilaku konsisten, instruksi terpecah (chunking), dan lingkungan minim distraksi kondisi yang sulit dipenuhi dalam kelas reguler dengan jumlah siswa relatif banyak.

Sarana dan Prasarana: Kesenjangan antara Standar dan Realitas

Evaluasi kondisi sarana prasarana menunjukkan keterbatasan yang signifikan. Sekolah belum memiliki ruang sumber belajar inklusi, alat peraga konkret untuk siswa dengan hambatan intelektual, media visual pictogram, maupun perangkat lunak edukatif interaktif yang dapat melatih konsentrasi siswa ADHD. Kondisi ini sejalan dengan temuan (Rizki et al., 2025) bahwa kurangnya fasilitas khusus turut menghambat pengelolaan pendidikan inklusi di sekolah dasar di Indonesia.

Keterbatasan infrastruktur ini berdampak langsung pada kualitas layanan pembelajaran: ketiga siswa inklusi menerima layanan yang pada praktiknya tidak berbeda dengan yang diterima siswa reguler. Prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menghendaki aksesibilitas universal belum dapat diterapkan secara nyata di sekolah ini.

Penerimaan Sosial: Risiko Stigmatisasi dan Marginalisasi

Tanpa pembekalan pemahaman yang memadai tentang kondisi ADHD dan keterlambatan intelektual kepada seluruh warga sekolah, terdapat risiko nyata terjadinya stigmatisasi dan penolakan sosial terhadap siswa ABK. Perilaku khas siswa ADHD hiperaktivitas, impulsivitas, kesulitan mengikuti aturan kelas kerap disalahpahami sebagai kenakalan oleh teman sebaya yang tidak mendapat edukasi yang tepat, sehingga memunculkan reaksi penolakan dan penghindaran yang mengikis rasa percaya diri siswa bersangkutan (Poikola et al., 2024; Alsayed & Elballah, 2025).

Guru yang kurang kompeten dalam memfasilitasi interaksi positif antar siswa justru dapat secara tidak sengaja memperkuat marginalisasi. Studi (Ediyanto & Kawai, 2023) membuktikan bahwa sikap guru sangat dipengaruhi tingkat pelatihan yang mereka ikuti, di mana guru yang lebih terlatih cenderung lebih inklusif dan suportif. Di SMPIT Al Madinah, minimnya pelatihan guru berimplikasi langsung pada kualitas pemodelan perilaku inklusif di hadapan siswa reguler.

Keberhasilan Pembelajaran: Jauh dari Potensi Optimal

Tanpa PPI, modifikasi kurikulum, dan sarana adaptif, capaian pembelajaran ketiga siswa ABK cenderung diukur dengan standar konvensional yang tidak sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan mereka. Keberhasilan pembelajaran dalam setting inklusi semestinya diukur secara individual berbasis PPI, tidak dari KKM tunggal yang sama dengan siswa reguler (Kriswanto & Suyatno, 2023).

Bagi siswa ADHD, keberhasilan semestinya diukur dari peningkatan rentang konsentrasi dan berkurangnya konfrontasi, bukan semata nilai akademis. Bagi siswa dengan hambatan intelektual, keberhasilan tercermin dari peningkatan kemandirian fungsional sehari-hari. Tanpa sistem evaluasi yang disesuaikan, kemajuan nyata yang mungkin dicapai kedua kelompok siswa ini tidak terekam dan tidak diapresiasi secara sistematis.

Tabel 1. Faktor Penghambat dan Pendukung Kesiapan Sekolah Inklusi

Faktor Penghambat	Faktor Pendukung
Ketiadaan GPK dan pelatihan inklusi bagi guru reguler	Komitmen kepala sekolah untuk menerima ABK sesuai amanat regulasi
Tidak tersedianya PPI dan modifikasi kurikulum untuk masing-masing ABK	Adanya regulasi nasional yang kuat sebagai payung hukum (Permendiknas 70/2009, PP 13/2020)
Keterbatasan sarana prasarana adaptif dan aksesibel	Motivasi intrinsik beberapa guru untuk belajar menangani ABK secara mandiri
Minimnya pemahaman warga sekolah tentang ADHD dan keterlambatan intelektual	Keterlibatan aktif orang tua siswa ABK dalam memantau perkembangan anaknya
Keterbatasan anggaran untuk pengembangan fasilitas dan pelatihan guru	Karakteristik sekolah Islam terpadu yang mengutamakan nilai kebersamaan dan kepedulian

Kerangka Konseptual: Integrasi Empat Variabel

Penelitian ini mengintegrasikan empat variabel dalam satu kerangka analisis yang terpadu. Kesiapan sekolah sebagai variabel struktural (kompetensi guru dan sarana prasarana) memberikan implikasi fungsional yang simultan terhadap penerimaan sosial dan keberhasilan pembelajaran siswa inklusi. Keempat variabel ini tidak berdiri sendiri, melainkan saling berinteraksi membentuk ekosistem yang menentukan kualitas pengalaman belajar siswa ABK secara keseluruhan.

Berdasarkan analisis integratif ini, ditemukan posisi penelitian (research gap) yang signifikan: mayoritas penelitian terdahulu bersifat parsial hanya mengkaji satu atau dua variabel secara terpisah, dan dominan dilakukan di Pulau Jawa pada jenjang sekolah dasar. Penelitian ini menyasar SMPIT di kawasan kepulauan, menghasilkan pemahaman konteks kelembagaan dan geografis yang spesifik dan baru.

Keterbatasan Metodologis

Sebagai studi kasus tunggal, penelitian ini memiliki keterbatasan pada dimensi transferabilitas: temuan bersifat kontekstual pada satu SMPIT dengan tiga siswa ABK sehingga tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik ke populasi sekolah inklusi yang lebih luas. Dependabilitas dan konfirmabilitas temuan didukung melalui audit trail dan triangulasi sumber-metode sebagaimana diuraikan pada bagian 3.3, namun keterbatasan jumlah informan dan cakupan satu lokasi geografis berarti pola yang ditemukan perlu diuji ulang pada konteks sekolah Islam terpadu lain sebelum ditarik simpulan yang lebih luas.

Simpulan

Sebagai studi kasus tunggal, kontribusi penelitian ini bersifat kontekstual dan deskriptif ketimbang generalisasi secara statistik. Meski demikian, ada beberapa hal baru yang layak digarispawahi dari hasil penelitian ini. Yang paling menonjol adalah terungkapnya fenomena “inklusi di atas kertas” pada jenjang SMP berbasis Islam Terpadu, sebuah konteks yang selama ini luput dari perhatian, sebab kajian pendidikan inklusi di Indonesia lebih banyak berfokus pada sekolah dasar dan sekolah umum di Pulau Jawa. Kasus SMPIT Al Madinah Tanjungpinang, yang menerima siswa ABK tanpa disertai GPK, PPI, ataupun sarana adaptif, menjadi bukti nyata betapa lebarnya jarak antara aturan yang berlaku dan pelaksanaannya di lapangan, terutama pada sekolah swasta bercorak keagamaan di daerah kepulauan. Hal lain yang membedakan penelitian ini dari kebanyakan studi terdahulu adalah cara memandang persoalan secara utuh. Alih-alih mengupas kompetensi guru, sarana prasarana, penerimaan sosial dan keberhasilan belajar sebagai topik yang berdiri sendiri-sendiri, keempatnya dirangkai dalam satu kerangka analisa yang saling berkaitan. Cara pandang ini membantu memperlihatkan bagaimana keempat unsur tersebut sesungguhnya bekerjasama dalam satu ekosistem sekolah yang konkret, bukan sekedar variabel yang berdiri terpisah di atas kertas. Penelitian ini juga menawarkan gambaran mendalam (thick description) tentang konteks geografi dan kelembagaan yang khas sekolah islam terpadu di wilayah Kepulauan Riau. Gambaran semacam ini tentu tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi, tetapi dapat menjadi bahan perbandingan atau pembelajaran bagi sekolah lain dengan karakteristik serupa: keterbatasan sumber daya, letak geografis kepulauan, dan basis nilai keagamaan, dalam menyusun langkah kesiapan inklusi yang lebih membumi. Perlu ditegaskan pula, mengingat penelitian ini hanya mengambil satu sekolah dengan tiga siswa ABK sebagai subjek, temuan yang dihasilkan tidak dapat serta-merta diberlakukan secara luas. Namun demikian, hasil ini cukup memadai sebagai pijakan awal penelitian lanjutan berskala lebih besar, baik melalui

pendekatan multi kasus maupun kuantitatif, pada konteks yang sebanding di masa mendatang. Transferabilitas temuan ke sekolah lain dapat dipertimbangkan pada konteks dengan karakteristik serupa, yaitu: sekolah swasta berbasis keagamaan, rasio siswa berkebutuhan khusus terhadap siswa reguler yang relatif kecil, keterbatasan anggaran untuk sarana dan pelatihan inklusi, serta lokasi di wilayah kepulauan dengan aksesibilitas layanan pendukung yang terbatas. Penelitian lanjutan disarankan menggunakan desain studi kasus multipel pada minimal 5–7 sekolah Islam terpadu di kawasan kepulauan dengan kriteria sampling purposif tersebut, atau desain mixed-method explanatory sequential yang mentriangulasi temuan kualitatif ini dengan survei berskala regional. Berdasarkan temuan kajian ini, dirumuskan rekomendasi sebagai berikut Bagi Sekolah Segera menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI) untuk setiap siswa ABK, mengalokasikan anggaran untuk pelatihan guru tentang manajemen ADHD dan keterlambatan intelektual, serta mengembangkan ruang sumber belajar inklusi minimal dengan alat peraga konkret. Bagi Guru Mengikuti pelatihan pendidikan inklusif, mengembangkan strategi diferensiasi sederhana yang dapat diterapkan dalam kelas reguler, dan membangun kolaborasi intensif dengan orang tua siswa ABK. Bagi Dinas Pendidikan Mengalokasikan Guru Pembimbing Khusus keliling yang dapat mendampingi beberapa sekolah inklusi, serta memprioritaskan program pelatihan inklusi bagi guru-guru di sekolah swasta yang menerima ABK. Bagi Pemangku Kebijakan Nasional Memperkuat mekanisme monitoring implementasi Permendiknas No. 70/2009, meningkatkan alokasi BOS Afirmasi untuk pengembangan sarana inklusi, memperluas program sertifikasi GPK kepada guru reguler melalui jalur pendidikan jarak jauh, serta mendorong kolaborasi lintas sektor antara dinas pendidikan, dinas kesehatan, dan dinas sosial dalam mendukung layanan pendidikan inklusi (Zhang et al., 2025).

References

- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion And Equity In Education: Lessons From International Experiences. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1908882>
- Alsayed, A., & Elballah, K. (2025). Teachers' Perceptions Of Rejection Sensitivity In Inclusive Primary Schools: Qualitative Case Study. *Frontiers In Education*, 10, 1511176. <https://doi.org/10.3389/Feduc.2025.1511176>
- Arroyo-Rojas, F., Hidalgo-Kawada, F., Watanabe, R., & Fast, D. (2024). Inclusive Education: Voices From Elementary School Principals In The United States. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 24(4), 1105–1114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12698>
- Caballero, C. M. (2024). From Specialized Classrooms To Mainstream Classrooms: A Study On The Inclusion Of Students With Special Educational Needs From The Voices Of Their Mainstream Peers. *Education Sciences*, 14(5), 452. <https://doi.org/10.3390/Educsci14050452>
- Capellini, V., Muñoz-Martínez, Y., Gómez Puerta, J. M., Reis, V. L. Dos, & Rocha, E. P. Da. (2024). Students' Perception Of The Strengths And Weaknesses Of The Inclusive Educational Model Of Brazilian Municipal Public Schools. *Frontiers In Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/Feduc.2024.1435826>
- Carrington, S. B., Saggars, B. R., Shochet, I. M., Orr, J. A., Wurfl, A. M., Vanelli, J., & Nickerson, J. (2023). Researching A Whole School Approach To School Connectedness. *International Journal Of Inclusive Education*, 27(7), 785–802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878298>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges And Promoting Positive Education In Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/Educsci14111169>
- Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The Measurement Of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education: An Empirical Study In East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2229014>
- Emam, M., Al-Salmi, L. Z., Abd-El-Aal, W. M. M., & Hemdan, A. (2026). Evaluating Inclusive School Practices: A Multilevel Analysis Of Teacher Readiness, Climate, And Student Outcomes. *Studies In Educational Evaluation*, 88, 101542. <https://doi.org/10.1016/J.Stueduc.2025.101542>
- Fiuza Asorey, M. J., Baña Castro, M., & Losada Puente, L. (2021). Brefflections On A School For All: Perceptions Of Families And Teachers Regarding The Culture, Policy, And Practice Of Inclusion In Galicia. *Aula Abierta*, 50(1), 525–534. <https://doi.org/10.17811/Rifie.50.1.2021.525-534>
- Hamami, T., & Nuryana, Z. (2022). A Holistic-Integrative Approach Of The Muhammadiyah Education System In Indonesia. *Hts Teologiese Studies / Theological Studies*, 78(4). <https://doi.org/10.4102/Hts.V78i4.7607>

- Irmawati, Rahmawati, R., & Rusliandy. (2024). The Implementation Of Inclusive Education Policy At The Elementary School Level. *Jurnal Administrasi Dan Kebijakan Publik (Jakp)*, 9(1), 168–184. <https://doi.org/10.25077/Jakp.9.1.168-184.%202024>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education Of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review Of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kristl, N., & Jeznik, K. (2024). Measuring Inclusion In Vocational Education And Training Through The Prism Of Justice Of Education. *International Journal Of Cognitive Research In Science, Engineering And Education (Ijcrsee)*, 12(1), 103–117. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-103-117>
- Kriswanto, D., & Suyatno, S. (2023). Strategi Pelaksanaan Pembelajaran Abk Di Sekolah Inklusif Selama Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Basicedu*, 7(4), 2360–2367. <https://doi.org/10.31004/basicedu.V7i4.5855>
- Kusmaryono, I. (2023). Faktor Berpengaruh, Tantangan, Dan Kebutuhan Guru Di Sekolah Inklusi Di Kota Semarang. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.30659/Pendas.10.1.12-23>
- Merrigan, C., & Senior, J. (2023). Special Schools At The Crossroads Of Inclusion: Do They Have A Value, Purpose, And Educational Responsibility In An Inclusive Education System? *Irish Educational Studies*, 42(2), 275–291. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
- Olusanya, B. O., Nair, M. K. C., Lynch, P., & Hadders-Algra, M. (2023). Editorial: Optimizing School Readiness For Children With Developmental Disabilities. *Frontiers In Pediatrics*, 11, 1196934. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.1196934>
- Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating Inclusive Education In Primary Schools In Ghana: What Inclusive Cultures, Environment, And Practices Support Implementation? *Support For Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Orgianus, Y., Oemar, H., Praseytaningsih, E., & Khairo Amalia, H. (2024). Islamic Values In Lecturer Competency Development: A Systematic Literature Review Of Trends, Frameworks, And Impacts In Islamic Higher Education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 13(1), 69–83. <https://doi.org/10.14421/jpi.2024.131.69-83>
- Pirchio, S., Arcidiacono, F., & Passiatore, Y. (2022). Editorial: Inclusive Schools For A Diverse World: Psychological And Educational Factors And Practices Harming Or Promoting Inclusion At School. *Frontiers In Psychology*, 13, 1049129. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049129>
- Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' Views Of Inclusive Education: A Scoping Literature Review. *European Journal Of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/Ejed.12731>
- Rizki, S. A., Indra, G., Abdisetyorini, A., & Zulfadewina. (2025). Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar: Tantangan, Identifikasi, Dan Dukungan Fasilitas Untuk Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar (Jipdas)*, 5(2), 1413–1420. <https://doi.org/10.37081/Jipdas.V5i2.2839>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability Of Inclusive Education In Schools And Higher Education: Teachers And Students With Special Educational Needs. *Sustainability*, 15(4), 3011. <https://doi.org/10.3390/Su15043011>
- Siregar, Z. A. B., & J. (2024). Evolution Of Islamic Education Teachers' Competence In Indonesia. *International Journal Of Religion*, 5(4), 48–58. <https://doi.org/10.61707/Km08qc95>
- Wasehudin, W., Rohman, A., Nizarudin Wajdi, M. B., & Marwan, M. (2023). Transforming Islamic Education Through Merdeka Curriculum In Pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 255–266. <https://doi.org/10.15575/jpi.V9i2.28918>
- Wulandari, R. S., & Hendriani, W. (2021). Kompetensi Pedagogik Guru Sekolah Inklusi Di Indonesia (Suatu Pendekatan Systematic Review). *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 7(1), 143. <https://doi.org/10.33394/Jk.V7i1.3152>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-Analysis Of The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy And Attitudes Toward Inclusive Education. *Teaching And Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/J.Tate.2021.103521>
- Yunita, V., & Subagya, S. (2025). Hambatan Implementasi Pendidikan Inklusif Di Indonesia: Analisis Berbasis Survei 156 Sekolah. *Jurnal Basicedu*, 9(5), 1549–1558. <https://doi.org/10.31004/basicedu.V9i5.10712>
- Zhang, J., Capellini, V., Da Rocha, E. P., Lamônica, D. A. C., & Muñoz-Martinez, Y. (2025). Editorial: Cross-Sectoral Collaboration In Inclusive Education. *Frontiers In Psychology*, 16, 1697199. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1697199>