

Manajemen Pendidikan Islam Multikultural dan Inklusif: Tinjauan Sistematis Kebijakan, Toleransi, dan Keberagaman Madrasah

Ummu Fatimatus Zahro¹, Sekar Wantika¹, Mahmud Sahroni^{1*}

¹STAI Ma'arif Kalirejo Lampung Tengah

✉: mahmudsahroni@staimaarifkalirejo.ac.id

Abstract

This study aimed to map inclusive leadership models in madrasahs, identify barriers to inclusive education, and formulate a diversity-governance framework grounded in Islamic values. A systematic literature review following PRISMA 2020 synthesised 21 peer-reviewed studies (2025–2026) retrieved from Google Scholar, SINTA, and Garuda through thematic synthesis. The literature positioned the principal as the main driver of inclusion through transformational-participatory, multicultural instructional, humanistic, and gender-responsive leadership, yet rarely translated it into written policy and budgets. The most frequent barriers were teacher and special-needs aide competence (8 of 10 studies), facilities (7), and the policy-practice gap (6), while funding was addressed by only one study. Religious moderation operated most effectively through the hidden curriculum. The study proposed the Inclusive and Multicultural Islamic School Governance (IMISG) model, linking Wasathiyah Leadership, Facilitative Policy, and Madani Culture with enabling conditions and an accountability cycle.

Keywords: *inclusive madrasah; multicultural education; religious moderation; principal leadership; systematic literature review*

Abstrak

Kajian ini bertujuan memetakan model kepemimpinan inklusif di madrasah, mengidentifikasi hambatan implementasi pendidikan inklusif, dan merumuskan kerangka tata kelola keberagaman berbasis nilai Islam. Tinjauan pustaka sistematis mengikuti PRISMA 2020 menyintesis 21 studi bertelaah sejawat (2025–2026) dari Google Scholar, SINTA, dan Garuda melalui sintesis tematik. Literatur menempatkan kepala madrasah sebagai penggerak inklusi melalui kepemimpinan transformasional-partisipatif, instruksional multikultural, humanistik, dan responsif gender, tetapi jarang menurunkannya menjadi kebijakan tertulis dan anggaran. Hambatan terbanyak adalah kompetensi guru dan GPK (8 dari 10 studi), sarana (7 studi), dan kesenjangan kebijakan-praktik (6 studi), sedangkan pendanaan hanya dibahas satu studi. Moderasi beragama paling efektif bekerja melalui kurikulum tersembunyi. Kajian ini mengajukan model *Inclusive and Multicultural Islamic School Governance* (IMISG) yang menautkan Kepemimpinan Wasathiyah, Kebijakan Fasilitatif, dan Budaya Madani dengan prasyarat pemungkin dan siklus akuntabilitas.

Kata Kunci: madrasah inklusif; pendidikan multikultural; moderasi beragama; kepemimpinan kepala madrasah; tinjauan pustaka sistematis

PENDAHULUAN

Pendidikan Islam di Indonesia beroperasi dalam masyarakat yang majemuk secara etnis, budaya, mazhab, dan kemampuan. Keragaman ini bukan lagi isu pinggiran. Agenda *global education for all* menuntut setiap satuan pendidikan menjamin akses dan partisipasi seluruh peserta didik tanpa diskriminasi (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020), sementara kebijakan nasional mengarusutamakan moderasi beragama sebagai fondasi kehidupan bersama (Kementerian Agama RI, 2019). Madrasah, yang berada di bawah naungan Kementerian Agama maupun yayasan, menempati posisi strategis sekaligus rawan dalam dua agenda tersebut. Madrasah diharapkan menjadi penyemai sikap *tawassuth*

dan *tasamuh*, tetapi pada saat yang sama kerap dicurigai sebagai ruang yang homogen dan eksklusif (Jubba et al., 2022; Nasir & Rijal, 2021).

Persoalannya bukan pada ketiadaan nilai. Tradisi Islam memiliki prinsip *wasathiyah*, keadilan (*'adl*), kasih sayang (*rahmah*), dan kemuliaan martabat manusia (*karamah insaniyah*) yang secara normatif sejalan dengan prinsip inklusi (Kamali, 2015; Isroi et al., 2025). Masalahnya terletak pada bagaimana nilai tersebut diterjemahkan menjadi praktik manajerial: kebijakan kelembagaan, alokasi anggaran, desain kurikulum, pengelolaan iklim sekolah, dan mekanisme akuntabilitas. Literatur kepemimpinan pendidikan menegaskan bahwa kepemimpinan sekolah berpengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran melalui penataan arah, pengembangan orang, dan desain organisasi (Leithwood et al., 2020; Bush, 2020). Dalam konteks inklusi, kepala sekolah terbukti menjadi aktor kunci yang menentukan apakah peserta didik berkebutuhan khusus benar-benar terlayani atau sekadar dititipkan (DeMatthews et al., 2020).

Perkembangan kajian juga menunjukkan dinamika yang patut dicermati. Analisis bibliometrik atas 280 artikel Scopus memperlihatkan bahwa publikasi kepemimpinan pendidikan Islam melonjak tajam sejak 2019 dan mencapai 68 dokumen pada 2025, dengan Indonesia sebagai kontributor terbesar (155 dokumen) (Sukardi & Lismawati, 2026). Namun, peningkatan kuantitas tersebut belum diikuti oleh integrasi tematik: kajian moderasi beragama, pendidikan inklusif, dan manajemen pendidikan Islam masih berjalan dalam jalur yang terpisah. Bahkan wacana tata kelola pendidikan Islam kontemporer lebih banyak tersedot ke isu transformasi digital dan kecerdasan buatan (Anshorudin et al., 2026; Rifa'i, 2026), sementara isu keadilan bagi peserta didik rentan relatif tertinggal.

Tiga kesenjangan mendasari kajian ini. Pertama, kajian pendidikan multikultural di Indonesia cenderung bersifat paradigmatis dan berfokus pada kurikulum atau pembelajaran (Tilaar, 2004; Jayadi et al., 2022; Isroi et al., 2025), bukan pada tata kelola kelembagaan. Kedua, kajian pendidikan inklusif di madrasah umumnya berhenti pada inventarisasi hambatan dan solusi (Fithriyah et al., 2026; Zainal et al., 2025) tanpa merumuskan arsitektur manajerial yang menghubungkan kepemimpinan, kebijakan, dan budaya. Ketiga, kajian kepemimpinan sekolah di Indonesia masih didominasi perspektif manajerial-instruksional dan belum banyak menyentuh dimensi keadilan dan keberagaman (Lumban Gaol, 2023). Akibatnya, belum tersedia kerangka manajerial sistematis yang mengintegrasikan nilai Islam *wasathiyah* dengan tata kelola inklusi dan multikultural secara formal.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, kajian ini menjawab tiga pertanyaan: (RQ1) bagaimana literatur memetakan model kepemimpinan inklusif di madrasah dan sekolah Islam; (RQ2) apa hambatan institusional, kultural, dan kebijakan dalam implementasi pendidikan inklusif di madrasah; dan (RQ3) bagaimana kerangka tata kelola keberagaman berbasis nilai Islam yang efektif dapat dirumuskan. Kontribusi kajian ini terletak pada sintesis lintas-domain yang menghasilkan model konseptual tata kelola madrasah inklusif-multikultural beserta panduan operasional bagi pengambil kebijakan dan kepala madrasah.

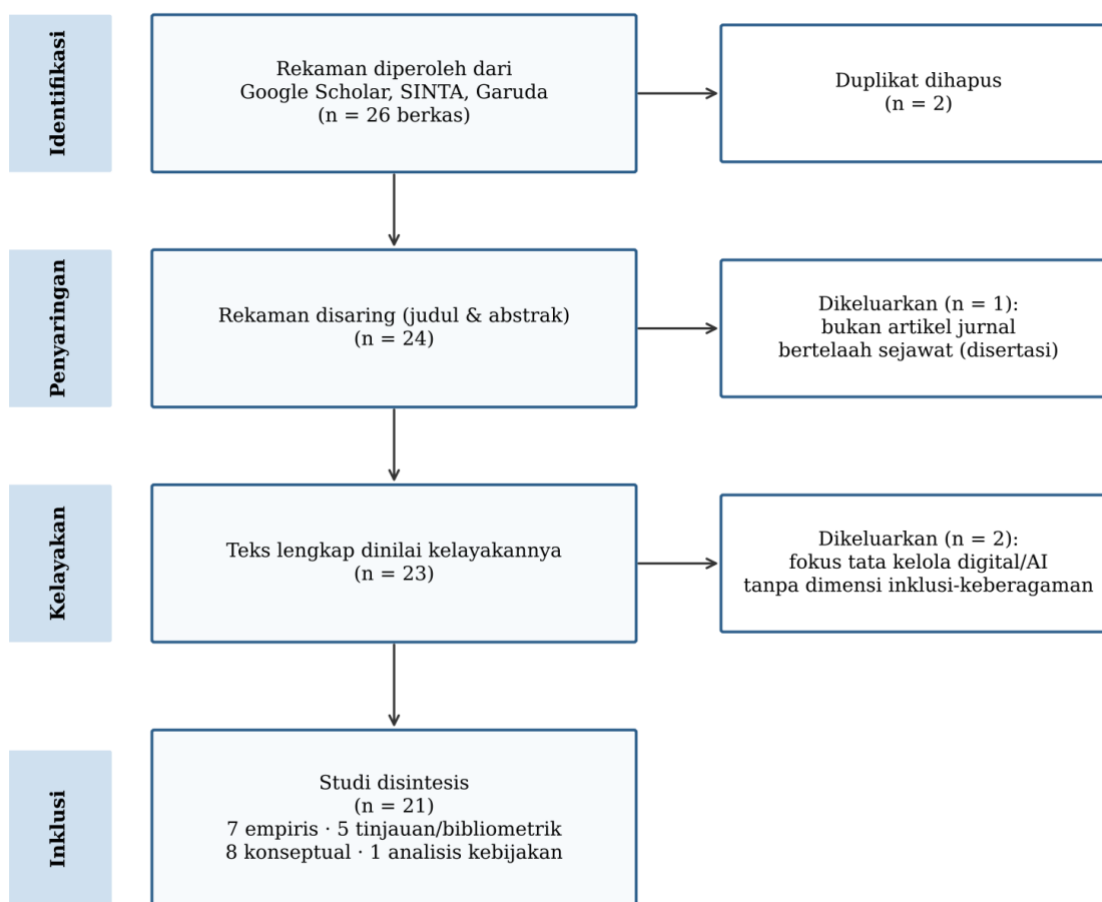
METODE

Protokol tinjauan

Kajian ini menggunakan desain tinjauan pustaka sistematis (*systematic literature review*) dengan pelaporan mengikuti PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Prosedur kajian merujuk pada tahapan perumusan pertanyaan, penelusuran, penyaringan, penilaian kelayakan, ekstraksi data, dan sintesis (Gough et al., 2017; Snyder, 2019). Penelusuran dilakukan melalui Google Scholar, portal SINTA, dan Garuda dengan kombinasi kata kunci "manajemen pendidikan Islam", "madrasah inklusif", "pendidikan multikultural", "moderasi beragama", "kepemimpinan inklusif", dan padanannya dalam bahasa Inggris. Pencarian pada basis data Scopus diwakili secara tidak langsung melalui studi bibliometrik Sukardi dan Lismawati (2026) yang menganalisis 280 dokumen Scopus.

Kriteria kelayakan

Kriteria inklusi meliputi: (a) artikel jurnal bertelaah sejawat terbitan 2019–2026; (b) membahas manajemen, kepemimpinan, kebijakan, kurikulum, atau budaya lembaga pendidikan Islam dalam kaitannya dengan inklusi, multikulturalisme, atau moderasi beragama; dan (c) memiliki prosedur metodologis yang eksplisit, baik empiris, tinjauan sistematis, maupun kajian konseptual-kepuustakaan. Kriteria eksklusi meliputi artikel opini tanpa prosedur metodologis, karya non-jurnal, dan studi yang fokus utamanya berada di luar dimensi inklusi-keberagaman. Alur seleksi disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Diagram Alir PRISMA 2020 Seleksi Studi

Gambar 1 memperlihatkan bahwa dari 26 berkas yang diperoleh, dua merupakan duplikat sehingga 24 rekaman disaring. Satu disertasi (Rohman, 2022) dikeluarkan dari korpus sintesis karena bukan artikel bertelaah sejawat, tetapi tetap dimanfaatkan sebagai rujukan kontekstual karena memuat model manajemen strategi nilai multikultural di madrasah aliyah. Pada tahap kelayakan, dua artikel dikeluarkan karena berfokus pada tata kelola berbasis teknologi dan literasi kecerdasan buatan tanpa dimensi inklusi-keberagaman yang memadai (Anshorudin et al., 2026; Rifa'i, 2026). Dengan demikian, 21 studi masuk tahap sintesis.

Ekstraksi data dan sintesis tematik

Data setiap studi diekstraksi ke dalam matriks yang memuat identitas, desain, latar, fokus, dan temuan utama (Tabel 1). Analisis menggunakan sintesis tematik tiga tahap: pengodean baris demi baris atas temuan, pengembangan tema deskriptif, dan perumusan tema analitis yang melampaui temuan studi primer (Thomas & Harden, 2008). Proses pengodean mengikuti prinsip analisis tematik refleksif (Braun & Clarke, 2022). Pemetaan hambatan dilakukan dengan mengodekan kemunculan tujuh kategori hambatan pada setiap studi, kemudian frekuensinya dihitung untuk mengidentifikasi pola (Grafik 3). Mutu studi dinilai secara deskriptif berdasarkan kejelasan prosedur, kecukupan data, dan keterlacakan temuan; studi konseptual tidak dikeluarkan, tetapi bobot inferensinya dibedakan dari studi empiris dalam pembahasan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Karakteristik dan tren studi

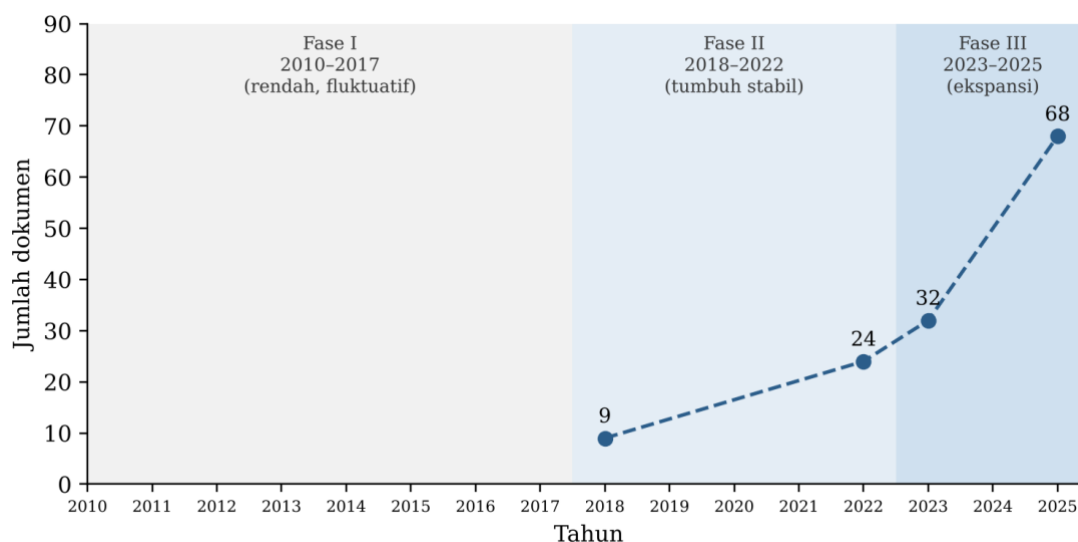
Tabel 1 merangkum karakteristik 21 studi yang disintesis.

Tabel 1. Karakteristik Studi yang Disintesis (n = 21)

No	Studi	Desain	Latar	Temuan Kunci
1	Nuansah et al. (2025)	Multikasus + DBR	3 MI, Indramayu	Model kepemimpinan aplikatif (transformasional-terdistribusi-adaptif)
2	Ningrum (2025)	Studi kasus	3 madrasah	Rahmatan lil 'alamin, kurikulum terintegrasi, partisipasi stakeholder
3	Zainal et al. (2025)	Kualitatif lapangan	Lembaga pendidikan Islam	Guru kurang terlatih, fasilitas minim, stigma sosial
4	Azzubair et al. (2025)	Tinjauan literatur (18 ref.)	Madrasah	Kendala teknis > regulasi; kepemimpinan visioner; CIPP
5	Huda & Hafni (2025)	Tinjauan sistematis-konstruktif	MI	Lima hambatan; Tim Madrasah Inklusif; micro-credential
6	Isroi et al. (2025)	Kepustakaan	Pendidikan Islam	Paradigma multikultural berbasis 'adl, rahmah, ta'aruf
7	Ningsih et al. (2025)	Kualitatif deskriptif	Pendidikan Islam	Wasathiyah sebagai landasan fungsi manajemen
8	Nuruddin et al. (2025)	Kepustakaan	Sekolah–pesantren–masyarakat	Kepemimpinan inklusif + kolaborasi digital
9	Hayati et al. (2025)	Kepustakaan hermeneutik	Kepemimpinan multikultural	Empati, rahmah, keadilan, partisipasi
10	Alya et al. (2026)	Tinjauan sistematis (36 dok.)	Sekolah, Kurikulum Merdeka	Kebijakan normatif tanpa indikator; model MEIS
11	Fithriyah et al. (2026)	Tinjauan literatur	SD/MI	Hambatan internal-eksternal dan solusi strategis
12	Sukardi & Lismawati (2026)	Bibliometrik (280 dok. Scopus)	Kepemimpinan pendidikan Islam	Lonjakan publikasi pasca-2019; kluster spiritual, gender, maqashid
13	Fahrudin (2026)	Studi kasus	MI, Tulungagung	Moderasi terintegrasi di POAC; hidden curriculum
14	Fahmi et al. (2026)	Studi kasus	SMP IT, Tasikmalaya	Ukhuwah, tasamuh, 'adl; kelompok heterogen
15	Gunawan & Hanif (2026)	Studi kasus tunggal	SMK Islam, Purwokerto	Kebijakan reaktif-seremonial; tanpa standar akuntabilitas
16	Maulana et al. (2026)	Fenomenologi	MI, Kota Bima	Kepemimpinan instruksional multikultural; iklim inklusif
17	Ariyanto (2026)	Kepustakaan	Lembaga pendidikan Islam	Model MPIB: inovasi-inklusi-keberlanjutan

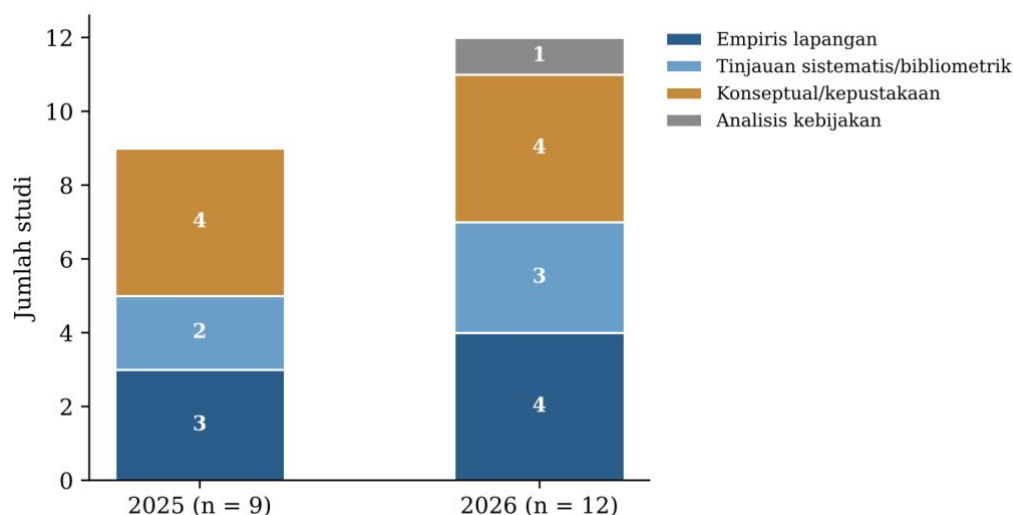
No	Studi	Desain	Latar	Temuan Kunci
18	Hadi (2026)	Kepustakaan	Lembaga pendidikan Islam	Kepemimpinan transformasional, digitalisasi, responsif keberagaman
19	Ratnawati et al. (2026)	Kepustakaan (fiqh al-hadis)	Lembaga pendidikan Islam	Kepemimpinan inklusif responsif gender
20	Mafatih & Aimah (2026)	Kepustakaan	Manajemen pendidikan	Kepemimpinan humanistik rahmatan lil 'alamin
21	Zamzami (2026)	Analisis kebijakan (USG, fishbone)	Pesantren	Kurikulum kaku, paradigma charity; UDL & PPI

Tabel 1 menunjukkan bahwa korpus didominasi kajian konseptual-kepustakaan (8 studi) dan tinjauan sistematis atau bibliometrik (5 studi), sedangkan studi empiris lapangan berjumlah tujuh dan analisis kebijakan satu. Dari segi latar, jenjang MI/SD paling banyak diteliti (lima studi), disusul jenjang menengah dan pesantren. Konsentrasi pada MI menandakan bahwa inklusi masih dipahami sebagai agenda pendidikan dasar, sementara madrasah aliyah dan pesantren relatif jarang disentuh. Kecenderungan ini memperkuat argumen bahwa peta empiris tata kelola inklusi di madrasah jenjang atas masih kosong.



Grafik 1. Tren Publikasi Kepemimpinan Pendidikan Islam Terindeks Scopus, 2010–2025 (Diolah dari Titik Data Sukardi & Lismawati, 2026)

Grafik 1 memperlihatkan tiga fase perkembangan kajian kepemimpinan pendidikan Islam: fase rintisan yang fluktuatif (2010–2017), fase pertumbuhan stabil dari 9 menjadi 24 dokumen (2018–2022), dan fase ekspansi dari 32 menjadi 68 dokumen (2023–2025). Laju pertumbuhan tahunan mencapai 20,79% (Sukardi & Lismawati, 2026). Pola ini menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan Islam telah bergeser dari isu marginal menjadi bidang kajian strategis. Namun, peta tematik yang sama memperlihatkan bahwa klaster yang tumbuh adalah kepemimpinan spiritual, kepemimpinan perempuan, dan *maqashid syariah*; inklusi disabilitas belum muncul sebagai klaster tersendiri. Artinya, ekspansi kuantitas belum otomatis menjangkau isu peserta didik rentan.



Grafik 2. Sebaran Studi menurut Tahun Terbit dan Desain Penelitian (n = 21)

Grafik 2 menunjukkan bahwa seluruh studi yang lolos seleksi terbit pada 2025–2026, dengan peningkatan dari 9 menjadi 12 studi. Kenaikan terutama terjadi pada studi empiris (3 menjadi 4) dan munculnya analisis kebijakan pada 2026, sedangkan kajian konseptual stagnan (4 dan 4). Pergeseran ini, meskipun kecil, mengindikasikan bahwa wacana madrasah inklusif mulai bergerak dari tataran normatif menuju pengujian praktik dan perumusan regulasi. Konsentrasi pada dua tahun terakhir juga mencerminkan bahwa integrasi isu inklusi dan multikulturalisme dalam kerangka manajemen pendidikan Islam merupakan wacana yang relatif baru.

Kebijakan dan kepemimpinan inklusif di madrasah (RQ1)

Sintesis menghasilkan enam varian model kepemimpinan yang dikaitkan dengan inklusi dan keberagaman di lembaga pendidikan Islam (Tabel 2).

Tabel 2. Varian Model Kepemimpinan Inklusif di Lembaga Pendidikan Islam

Varian Kepemimpinan	Ciri Utama	Studi Pendukung	Basis Bukti
Transformasional-partisipatif	Nilai moderasi terintegrasi dalam fungsi manajemen; struktur kerja kolaboratif	Fahrudin (2026); Ningrum (2025); Hadi (2026)	Empiris + konseptual
Aplikatif (terdistribusi-adaptif)	Keteladanan harian, pembinaan guru, pelibatan keluarga	Nuansah et al. (2025)	Empiris (DBR)
Instruksional multikultural Humanistik (rahmatan lil 'alamin)	Komunikasi terbuka, kebijakan pembelajaran menghargai perbedaan	Maulana et al. (2026); Fahmi et al. (2026)	Empiris
Inklusif responsif gender	Empati, rahmah, keadilan, partisipasi	Mafatih & Aimah (2026); Hayati et al. (2025)	Konseptual
	Lingkungan anti-diskriminasi, musyawarah holistik, rekonstruksi teks bias	Ratnawati et al. (2026); Sukardi & Lismawati (2026)	Konseptual + bibliometrik
Visioner-inovatif dan kolaboratif digital	Visi inklusi, adaptasi Kurikulum Merdeka, kolaborasi sekolah-pesantren-masyarakat	Azzubair et al. (2025); Ariyanto (2026); Nuruddin et al. (2025)	Tinjauan + konseptual

Tabel 2 memperlihatkan bahwa seluruh varian menempatkan kepala madrasah sebagai penggerak budaya inklusif, tetapi dengan titik tekan berbeda. Varian transformasional-partisipatif paling banyak didukung data empiris. Fahrudin (2026) menemukan bahwa nilai moderasi beragama

terintegrasi ke dalam seluruh fungsi manajemen, dari visi-misi, struktur kerja kolaboratif yang melibatkan komite dan orang tua, hingga supervisi dan penilaian karakter. Ningrum (2025) menemukan pola serupa pada tiga madrasah: kepemimpinan transformatif, kurikulum terintegrasi, dan partisipasi pemangku kepentingan menjadi kunci budaya multikultural. Temuan ini sejalan dengan klaim Leithwood et al. (2020) bahwa kepemimpinan berpengaruh terutama melalui penataan kondisi organisasi, bukan intervensi langsung di kelas.

Studi Nuansah et al. (2025) memberikan kontribusi paling operasional. Melalui studi multikasus berbasis *design-based research* di tiga MI di Indramayu, mereka merumuskan model kepemimpinan aplikatif yang memadukan dimensi visioner kepemimpinan transformasional dengan kepemimpinan terdistribusi dan adaptif-kontekstual. Kepala madrasah menunjukkan nilai inklusif melalui perilaku sehari-hari, membina guru, dan melibatkan keluarga. Varian instruksional multikultural (Maulana et al., 2026) melengkapinya dengan menekankan komunikasi terbuka, kebijakan pembelajaran yang menghargai perbedaan budaya, dan kolaborasi guru-siswa-orang tua. Kedua studi ini menguatkan temuan DeMatthews et al. (2020) bahwa kepala sekolah inklusif efektif bukan karena kebijakan formal semata, melainkan karena membangun kapasitas kolektif.

Varian humanistik (Mafatih & Aimah, 2026; Hayati et al., 2025) dan responsif gender (Ratnawati et al., 2026) memperluas makna inklusi melampaui disabilitas. Ratnawati et al. (2026) menunjukkan, melalui pendekatan *fiqh al-hadis*, bahwa kepemimpinan inklusif menuntut lingkungan anti-diskriminasi, pengambilan keputusan melalui musyawarah yang mengakomodasi perspektif perempuan, serta rekonstruksi teks ajar yang bias gender. Nuruddin et al. (2025) menambahkan bahwa kepemimpinan inklusif yang ditopang kolaborasi digital memperluas partisipasi masyarakat dan pesantren dalam pengambilan keputusan. Perluasan makna ini penting karena eksklusi di lembaga pendidikan Islam tidak hanya berbasis kemampuan, tetapi juga gender, kelas sosial, dan afiliasi keagamaan (Banks, 2016; Nieto & Bode, 2018).

Meskipun demikian, sintesis memperlihatkan kelemahan struktural: kepemimpinan inklusif jarang diterjemahkan menjadi kebijakan tertulis dan anggaran. Gunawan dan Hanif (2026) menemukan bahwa kebijakan inklusivitas di SMK Islam bersifat reaktif dan seremonial karena tidak ada kebijakan anti-diskriminasi tertulis, sehingga insiden ditangani secara insidental. Alya et al. (2026), melalui kajian sistematis atas 36 dokumen, menyimpulkan bahwa kebijakan pendidikan nasional memuat nilai inklusif secara normatif, tetapi tidak menyediakan indikator terukur, mekanisme koordinasi antaraktor, maupun mandat evaluasi berkala. Pada aspek anggaran dan sarana prasarana, hanya Huda dan Hafni (2025) yang secara eksplisit menyoroti ketiadaan insentif kelembagaan dan pendanaan, sementara Rohman (2022) menunjukkan bahwa program multikultural di madrasah aliyah hanya berjalan ketika didukung prioritas anggaran dan sumber daya manusia. Temuan ini menunjukkan adanya "jarak" antara retorika kepemimpinan dan arsitektur kebijakan: kepemimpinan inklusif lebih sering hadir sebagai keteladanan personal daripada sebagai sistem kelembagaan.

Manajemen kurikulum moderasi beragama dan budaya multikultural

Pada dimensi kurikulum, literatur menunjukkan dua jalur integrasi nilai toleransi. Jalur pertama bersifat formal, yakni integrasi nilai *ukhrawah*, *tasamuh*, *ta'awun*, dan *'adl* ke dalam perencanaan pembelajaran PAI dan kegiatan ekstrakurikuler. Fahmi et al. (2026) menunjukkan bahwa di SMP IT Al-Mubarak, guru menerapkan diskusi, kerja kelompok heterogen, dan pembelajaran kolaboratif yang mendorong interaksi lintas budaya, dan peserta didik merespons dengan meningkatnya empati serta penerimaan terhadap perbedaan. Ningsih et al. (2025) menegaskan bahwa nilai *wasathiyah* perlu menjadi landasan perencanaan, pengembangan kurikulum, metode pembelajaran, dan budaya kelembagaan, bukan sekadar materi tambahan.

Jalur kedua, dan tampaknya lebih menentukan, adalah kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*). Fahrudin (2026) secara eksplisit menempatkan budaya sekolah dan *hidden curriculum*

sebagai media utama internalisasi moderasi melalui pembiasaan, keteladanan, dan kegiatan keagamaan yang inklusif. Alya et al. (2026) menemukan bahwa strategi kurikulum responsif keberagaman, keteladanan guru, dan kultur sekolah inklusif masing-masing efektif, tetapi gagal jika dijalankan terpisah, sehingga mereka menawarkan Model Ekosistem Inklusif Sekolah (MEIS). Temuan ini konsisten dengan meta-analisis Jayadi et al. (2022) yang menunjukkan bahwa paradigma pendidikan multikultural di Indonesia baru efektif ketika menyentuh praktik sekolah secara menyeluruh, serta dengan pandangan Booth dan Ainscow (2011) bahwa inklusi dibangun melalui budaya, kebijakan, dan praktik secara simultan.

Pengelolaan iklim yang menghargai perbedaan etnis, kultural, dan mazhab muncul paling jelas pada studi di wilayah majemuk. Rohman (2022) membedakan dua model manajemen strategi nilai multikultural: berbasis dialog budaya intra-agama di madrasah dan berbasis dialog budaya antaragama di sekolah umum. Diferensiasi ini penting karena memperlihatkan bahwa keragaman di madrasah lebih sering berbentuk keragaman intra-Muslim, misalnya etnis, ormas, dan praktik keagamaan, sehingga moderasi beragama di madrasah sebaiknya dikelola sebagai kecakapan mengelola perbedaan internal umat (Nasir & Rijal, 2021). Pada jenjang pesantren, Zamzami (2026) menunjukkan bahwa kurikulum kitab kuning yang kaku menjadi penghalang utama bagi santri disabilitas, dan mengusulkan *Universal Design for Learning* (UDL) serta Program Pembelajaran Individual (PPI) sebagai jembatan teknis yang tetap menjaga marwah keilmuan pesantren. Azzubair et al. (2025) dan Huda dan Hafni (2025) menambahkan bahwa fleksibilitas Kurikulum Merdeka dan pembentukan Tim Madrasah Inklusif membuka ruang adaptasi tersebut.

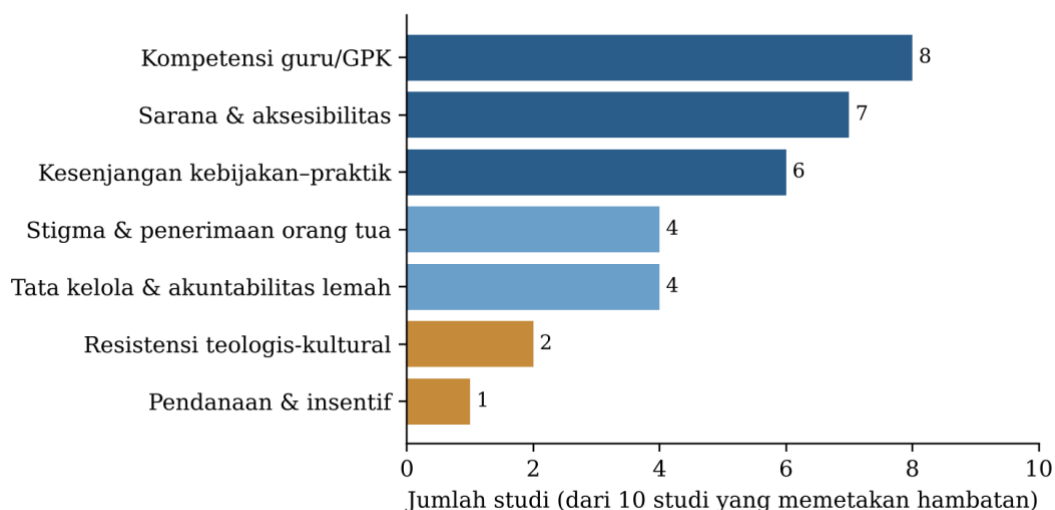
Hambatan manajerial dan resistensi sosiokultural (RQ2)

Sepuluh studi secara eksplisit memetakan hambatan implementasi pendidikan inklusif. Hasil pengodean disajikan pada Tabel 3 dan Grafik 3.

Tabel 3. Matriks Hambatan Implementasi Pendidikan Inklusif pada Studi yang Dikaji

Studi	Kompetensi Guru/ GPK	Sarana & Aksesibilitas	Kesenjangan Kebijakan-Praktik	Pendanaan & Insentif	Stigma & Orang Tua	Resistensi Teologis-Kultural	Tata Kelola & Akuntabilitas
Nuansah et al. (2025)	✓	✓			✓		
Alya et al. (2026)			✓				✓
Fithriyah et al. (2026)	✓	✓	✓		✓		✓
Azzubair et al. (2025)	✓	✓	✓				✓
Zainal et al. (2025)	✓	✓			✓		
Huda & Hafni (2025)	✓	✓	✓	✓	✓		
Zamzami (2026)	✓	✓	✓			✓	
Gunawan & Hanif (2026)	✓		✓				✓
Ratnawati et al. (2026)						✓	
Hadi (2026)	✓	✓					
Total	8	7	6	1	4	2	4

Keterangan: ✓ = hambatan dibahas secara eksplisit dalam studi.



Grafik 3. Frekuensi Kategori Hambatan Implementasi Pendidikan Inklusif di Lembaga Pendidikan Islam

Grafik 3 memperlihatkan pola yang tegas. Hambatan paling dominan adalah keterbatasan kompetensi guru dan guru pendamping khusus (GPK) yang muncul pada delapan dari sepuluh studi. Fithriyah et al. (2026) dan Zainal et al. (2025) menemukan bahwa guru madrasah umumnya tidak memiliki pelatihan pedagogi inklusif, sementara Gunawan dan Hanif (2026) menunjukkan bahwa penanganan anak berkebutuhan khusus bergantung pada informasi informal antarguru. Huda dan Hafni (2025) mengaitkannya dengan ketiadaan tenaga pendukung dan mengusulkan pengembangan profesional berkelanjutan berbasis *micro-credential*. Persoalan ini bersifat struktural karena sebagian besar madrasah berstatus swasta di bawah yayasan dengan kapasitas rekrutmen GPK yang terbatas.

Hambatan kedua adalah sarana dan aksesibilitas (tujuh studi), disusul kesenjangan kebijakan-praktik (enam studi). Kesenjangan ini paling tajam pada pesantren. Zamzami (2026) mengungkap bahwa ketiadaan pedoman teknis kurikulum adaptif dan standar kelulusan yang fleksibel membuat pengelola pesantren ragu soal legalitas ijazah santri disabilitas. Azzubair et al. (2025) menegaskan bahwa tantangan terbesar terletak pada implementasi teknis, bukan regulasi normatif. Pola ini mengonfirmasi apa yang Ainscow (2020) sebut sebagai jurang antara komitmen kebijakan dan kapasitas sistem.

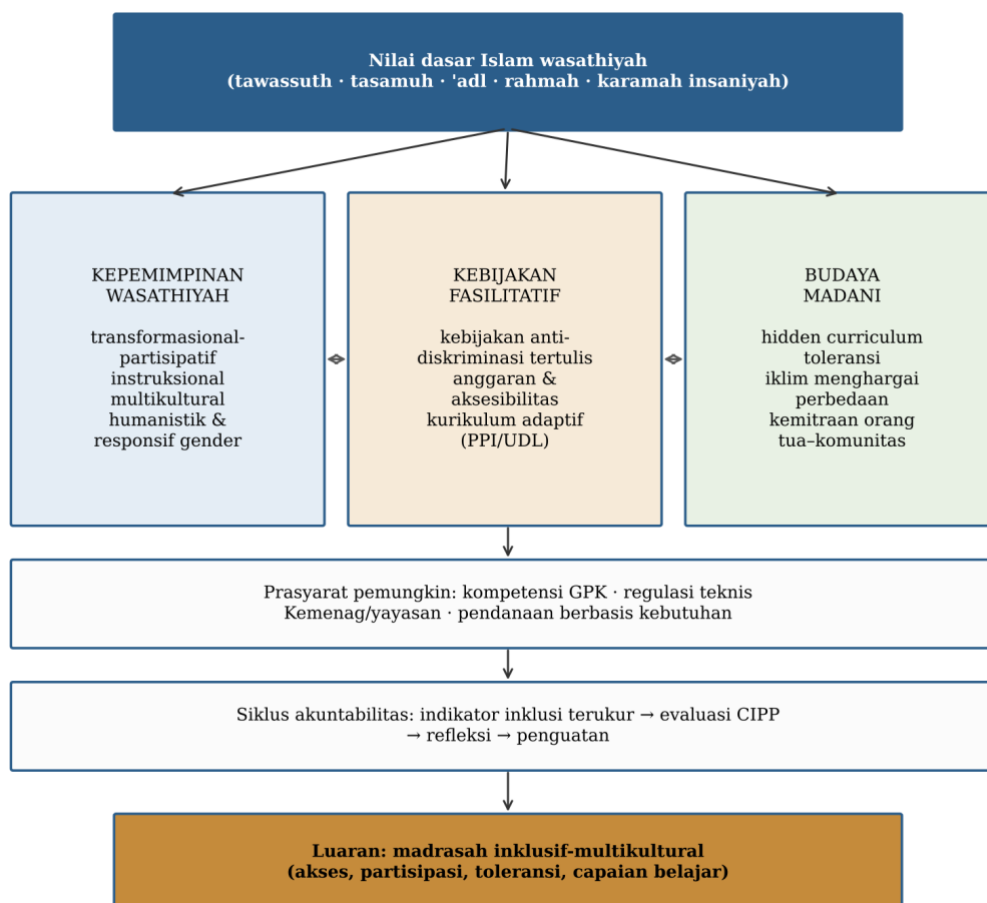
Dua temuan berfrekuensi rendah justru paling bermakna secara analitis. Pertama, resistensi teologis-kultural hanya diangkat dua studi, padahal sifatnya mendasar. Zamzami (2026) menunjukkan bahwa internalisasi teologi disabilitas yang parsial membuat pemenuhan hak aksesibilitas dipandang sebagai kedermawanan (*charity-based*) alih-alih kewajiban, sementara Ratnawati et al. (2026) menyoroti teks ajar yang bias gender. Kedua, pendanaan hanya disinggung secara eksplisit oleh satu studi (Huda & Hafni, 2025). Rendahnya perhatian terhadap pendanaan menunjukkan titik buta literatur: inklusi diperlakukan sebagai persoalan sikap dan kompetensi, bukan sebagai persoalan alokasi sumber daya. Padahal, tanpa pembiayaan berbasis kebutuhan, kompetensi GPK dan aksesibilitas, yang menjadi dua hambatan teratas, sulit diatasi.

Stigma sosiokultural dan penerimaan orang tua (empat studi) berkelindan dengan kesiapan kelembagaan. Nuansah et al. (2025) mencatat variasi tingkat penerimaan orang tua, sedangkan Zainal et al. (2025) menemukan stigma sosial yang masih kuat terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Menariknya, Gunawan dan Hanif (2026) menyimpulkan bahwa rendahnya efektivitas pendidikan keadilan sosial di SMK Islam lebih disebabkan kelemahan sistemik internal daripada

resistensi siswa terhadap keberagaman. Temuan ini menggeser fokus perbaikan dari "mengubah sikap peserta didik" menuju "membenahi tata kelola lembaga".

Sintesis model *Inclusive and Multicultural Islamic School Governance* (RQ3)

Berdasarkan tema analitis di atas, kajian ini merumuskan model *Inclusive and Multicultural Islamic School Governance* (IMISG) sebagaimana disajikan pada Gambar 2.



Gambar 2. Model Konseptual *Inclusive and Multicultural Islamic School Governance* (IMISG)

Gambar 2 menempatkan nilai *wasathiyah* sebagai fondasi normatif yang diturunkan ke tiga pilar yang saling terhubung. Pilar Kepemimpinan Wasathiyah merangkum temuan RQ1: kepala madrasah memimpin secara transformasional-partisipatif, instruksional-multikultural, humanistik, dan responsif gender (Nuansah et al., 2025; Maulana et al., 2026; Ratnawati et al., 2026). Pilar Kebijakan Fasilitatif menjawab kelemahan struktural yang ditemukan, yakni kebijakan anti-diskriminasi tertulis, alokasi anggaran aksesibilitas, serta kurikulum adaptif berbasis PPI dan UDL (Gunawan & Hanif, 2026; Zamzami, 2026). Pilar Budaya Madani mengoperasionalkan moderasi melalui *hidden curriculum*, iklim yang menghargai perbedaan etnis dan mazhab, serta kemitraan dengan orang tua dan komunitas (Fahrudin, 2026; Fahmi et al., 2026).

Kebaruan model terletak pada dua lapis penopang yang absen dalam model sebelumnya. Lapis prasyarat pemungkin menegaskan bahwa ketiga pilar tidak akan berjalan tanpa kompetensi GPK, regulasi teknis dari Kementerian Agama atau yayasan, dan pendanaan berbasis kebutuhan. Lapis siklus akuntabilitas mengadopsi evaluasi CIPP (Azzubair et al., 2025; Rohman, 2022) dan

indikator inklusi yang dapat diaudit (Alya et al., 2026). Dibandingkan model MPIB (Ariyanto, 2026) dan model tiga komponen Hadi (2026) yang menekankan inovasi dan digitalisasi, IMISG memprioritaskan keadilan distributif bagi peserta didik rentan. Dibandingkan MEIS (Alya et al., 2026) yang berlatar sekolah umum, IMISG secara eksplisit memasukkan dimensi teologis, yaitu dekonstruksi paradigma *charity-based*, serta konteks kelembagaan madrasah di bawah Kementerian Agama dan yayasan. Dengan demikian, IMISG memaknai inklusi sebagai luaran sistem tata kelola, bukan hasil keteladanan individual semata, sejalan dengan pandangan Fullan (2016) bahwa perubahan pendidikan yang berkelanjutan menuntut koherensi sistemik.

Implikasi bagi pengambil kebijakan

Bagi Kementerian Agama, temuan kajian ini mengarah pada tiga prioritas. Pertama, penerbitan pedoman teknis kurikulum adaptif dan standar kelulusan inklusif, termasuk untuk pesantren, agar pengelola memiliki kepastian administratif terkait ijazah peserta didik disabilitas (Zamzami, 2026). Kedua, pemasukan indikator inklusi dan anti-diskriminasi ke dalam instrumen akreditasi madrasah, karena tanpa mandat akuntabilitas, inklusi akan tetap seremonial (Gunawan & Hanif, 2026; Alya et al., 2026). Ketiga, skema pendanaan afirmatif untuk GPK dan aksesibilitas yang dapat diakses madrasah swasta. Bagi yayasan, implikasinya adalah memasukkan kompetensi inklusi dalam rekrutmen dan pengembangan karier guru serta menjadikan moderasi beragama sebagai kebijakan kelembagaan, bukan program insidental.

Panduan praktis manajerial bagi kepala madrasah

Tabel 4 menerjemahkan model IMISG ke dalam langkah manajerial yang dapat dijalankan kepala madrasah mengikuti fungsi manajemen.

Tabel 4. Panduan Manajerial IMISG bagi Kepala Madrasah

Fungsi Manajemen	Langkah Kepala Madrasah	Indikator Capaian
Perencanaan	Merumuskan visi-misi yang memuat target inklusi dan moderasi; memetakan profil keragaman peserta didik; menetapkan pos anggaran aksesibilitas dan GPK	Dokumen RKM/RKAM memuat target inklusi; persentase anggaran untuk aksesibilitas
Pengorganisasian	Membentuk Tim Madrasah Inklusif; menunjuk dan melatih GPK; melibatkan komite dan orang tua dalam penyusunan PPI	SK tim; rasio GPK terhadap peserta didik berkebutuhan khusus; jumlah PPI yang disusun bersama orang tua
Pelaksanaan	Menerapkan pembelajaran berdiferensiasi/UDL; kerja kelompok heterogen; pembiasaan dan kegiatan keagamaan inklusif lintas latar etnis dan ormas	Proporsi RPP berdiferensiasi; agenda kegiatan lintas budaya
Pengawasan dan evaluasi	Menetapkan kebijakan anti-diskriminasi tertulis dan kanal pelaporan; evaluasi CIPP tahunan; audit budaya inklusif	Laporan insiden dan tindak lanjut; skor audit inklusi; rekomendasi perbaikan tahunan

Tabel 4 menunjukkan bahwa setiap fungsi manajemen memiliki titik intervensi inklusi yang konkret dan terukur. Langkah tersebut tidak menuntut sumber daya besar pada tahap awal; sebagian besar bertumpu pada penataan kebijakan, pembagian peran, dan pembiasaan. Hal ini penting bagi madrasah swasta dengan anggaran terbatas, karena hambatan yang paling sering dilaporkan justru dapat dikurangi melalui keputusan manajerial sebelum investasi fisik dilakukan.

Keterbatasan kajian dan agenda penelitian

Kajian ini memiliki beberapa keterbatasan. Korpus terkonsentrasi pada terbitan 2025–2026 dan didominasi jurnal nasional berbahasa Indonesia, sehingga daya generalisasinya terbatas. Sebagian besar studi bersifat konseptual, sehingga klaim efektivitas strategi belum sepenuhnya teruji secara empiris. Penelusuran Scopus hanya diwakili melalui studi bibliometrik sekunder. Model

IMISG juga belum divalidasi. Penelitian mendatang disarankan untuk (a) menguji IMISG melalui studi multisitus atau penelitian tindakan di MI, MTs, MA, dan pesantren dengan tingkat keragaman berbeda; (b) mengembangkan instrumen audit inklusi madrasah sebagai adaptasi *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011; Ainscow et al., 2006); (c) mengkaji ekonomi politik pembiayaan inklusi di madrasah swasta; dan (d) melibatkan suara peserta didik berkebutuhan khusus secara langsung, yang hampir absen dalam studi yang dikaji.

SIMPULAN

Kajian ini menyimpulkan tiga hal. Pertama, literatur memetakan enam varian kepemimpinan inklusif di madrasah yang konvergen pada peran kepala madrasah sebagai penggerak budaya, tetapi kepemimpinan tersebut belum terinstitusionalisasi dalam kebijakan tertulis, anggaran, dan sistem akuntabilitas. Kedua, hambatan implementasi didominasi oleh kompetensi guru dan GPK, sarana-aksesibilitas, dan kesenjangan kebijakan-praktik, sementara resistensi teologis dan pendanaan merupakan titik buta literatur yang justru bersifat mendasar. Ketiga, moderasi beragama paling efektif dikelola melalui *hidden curriculum* dan budaya madrasah. Secara teoretis, kajian ini menawarkan model IMISG yang memosisikan inklusi dan multikulturalisme sebagai luaran sistem tata kelola berbasis nilai *wasathiyah* yang ditopang prasyarat pemungkin dan siklus akuntabilitas. Secara praktis, Kementerian Agama dan yayasan perlu menerbitkan pedoman teknis kurikulum adaptif, standar kelulusan inklusif, dan indikator inklusi dalam akreditasi madrasah, sementara kepala madrasah dapat memulai dari kebijakan anti-diskriminasi tertulis, Tim Madrasah Inklusif, dan evaluasi CIPP tahunan.

DAFTAR PUSTAKA

- 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>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alya, R., Azwa, N., & Sari, H. P. (2026). Penguatan budaya inklusif di sekolah: Kajian sistematis kebijakan Kurikulum Merdeka dan pendidikan inklusif di Indonesia (2020–2026). *SURAU: Journal of Islamic Education*, 4(1). <https://doi.org/10.30983/surau.v4i1.10275>
- Anshorudin, R., Nurjaman, I., Saufana, E., Hambali, A., & Basri, H. (2026). Rekonstruksi tata kelola pendidikan Islam berbasis teknologi. *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 16(2), 265–290. <https://doi.org/10.33367/ji.v16i2.9668>
- Ariyanto. (2026). Inovasi manajemen pendidikan Islam menuju pendidikan yang inklusif dan berkelanjutan. *Madrasah Ibtidaiyah Education Journal*, 3(2), 96–111. <https://doi.org/10.63321/miej.v3i2.171>
- Azzubair, M., Juliani, Ridha, M. R., Nurma, & Haq, N. F. (2025). Analisis kebijakan pendidikan inklusif di madrasah melalui studi literatur. *Mesada: Journal of Innovative Research*, 2(2), 1388–1398.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE.

- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539–554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Fahmi, D. R., Maulana, R. H., Mulyani, Y., Assalam, S. H. I., & Erihadiana, M. (2026). Model pengelolaan pendidikan multikultural berbasis nilai Islam di SMP IT Al-Mubarak Kabupaten Tasikmalaya. *TADBIR: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 14(1), 50–61.
- Fahrudin, A. (2026). Integrasi nilai moderasi beragama dalam manajemen pendidikan Islam (Studi kasus kepemimpinan kepala madrasah di MI Tarbiyatul Islamiyah Rejotangan). *Kodifikasi: Jurnal Penelitian Islam*, 20(1), 85–103. <https://doi.org/10.21154/kodifikasi.v20i1.13608>
- Fithriyah, D. N., Kurniawati, S., Lutfiani, K. I., Aini, L. N., Baisroh, S. R. A. N., & Fahmi, M. H. (2026). Tantangan dan solusi pelaksanaan pendidikan inklusif di SD/MI. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(1), 900–916.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE.
- Gunawan, M. M., & Hanif, M. (2026). Sosiologi lembaga pendidikan sekolah menengah kejuruan Islam: Studi tentang pendidikan untuk keadilan sosial (social justice education) dalam membentuk sikap inklusif pada siswa di SMK Kesatrian Purwokerto. *AN-NAHDLOH: Journal of Education and Islamic Studies*, 1(4), 1736–1756.
- Hadi, A. F. (2026). Model inovatif manajemen pendidikan Islam di era digital dan keberagaman. *Madrasah Ibtidaiyah Education Journal*, 3(2), 112–120. <https://doi.org/10.63321/miej.v3i2.172>
- Hayati, R., Normuslim, & Muslimah. (2025). Integrasi nilai-nilai humanis dalam kepemimpinan pendidikan Islam multikultural. *Jurnal Sosial dan Sains (SOSAINS)*, 5(5), 1456–1465.
- Huda, M., & Hafni, N. D. (2025). Implementasi pendidikan inklusif di madrasah ibtidaiyah (Tantangan dan strategi penguatan). *Premiere*, 7(1), 58–68. <https://doi.org/10.51675/jp.1264>
- Isroi, A., Cholid, N., & Hamzah, G. (2025). Pendidikan Islam multikultural sebagai paradigma baru pendidikan Islam. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4), 218–238.
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1), e08828. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
- Jubba, H., Awang, J., Qodir, Z., Hannani, & Pabbajah, M. (2022). The contestation between conservative and moderate Muslims in promoting Islamic moderatism in Indonesia. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 2116162. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2116162>
- Kamali, M. H. (2015). *The middle path of moderation in Islam: The Qur'anic principle of wasatiyyah*. Oxford University Press.
- Kementerian Agama RI. (2019). *Moderasi beragama*. Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lumban Gaol, N. T. (2023). School leadership in Indonesia: A systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 831–848. <https://doi.org/10.1177/17411432211010811>
- Mafatih, R., & Aimah, S. (2026). Model kepemimpinan Islam humanistik: Studi implementasi nilai rahmatan lil 'alamin dalam manajemen pendidikan. *Jurnal Media Akademik*, 4(1).
- Maulana, I., Istiqomah, N. I., Yunanto, F., Narimo, S., & Musiyam, M. (2026). Model kepemimpinan instruksional kepala sekolah berwawasan multikultural dalam menciptakan

- iklim sekolah yang berkarakter inklusif di madrasah ibtidaiyah Kota Bima. *MUBTADI: Jurnal Pendidikan Ibtidaiyah*, 7(2), 175–183. <https://doi.org/10.19105/mubtadi.v7i2.23716>
- Nasir, M., & Rijal, M. K. (2021). Keeping the middle path: Mainstreaming religious moderation through Islamic higher education institutions in Indonesia. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 11(2), 213–241. <https://doi.org/10.18326/ijims.v11i2.213-241>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Ningrum, T. I. (2025). Pendekatan manajemen pendidikan Islam dalam mewujudkan budaya sekolah berbasis multikulturalisme. *Dinamika Pendidikan Islam*, 1(2), 76–88.
- Ningsih, I. W., Supriani, Y., Kartika, I., & Arifudin, O. (2025). Relevansi moderasi beragama dalam manajemen pendidikan Islam di Indonesia: Strategi membangun karakter toleran dan inklusif. *SIBATIK Journal*, 4(11). <https://doi.org/10.54443/sibatik.v4i11.3630>
- Nuansah, U., Salam, A., Karim, A., Aspandi, A., & El Banna, A. M. (2025). An exploration of a practical leadership model for building inclusive school culture: A case study of Madrasah Ibtidaiyah (Islamic elementary school) in Indramayu, Indonesia. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 6(6), 2099–2111. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i6.1001>
- Nuruddin, M. M., Hidayatulloh, R., & Budiman, S. A. (2025). Pengembangan kepemimpinan inklusif dalam pendidikan Islam di era 5.0: Meningkatkan kolaborasi digital antara sekolah, pesantren, dan masyarakat. *Jurnal Kepemimpinan & Pengurusan Sekolah*, 10(2), 327–336. <https://doi.org/10.34125/jkps.v10i2.478>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ratnawati, D., Anshori, M., & Tripitasari, D. (2026). Kepemimpinan inklusif: Strategi responsif gender dalam pendidikan Islam dengan pendekatan fiqh al-hadis. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(3), 3436–3451. <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i3.2288>
- Rifa'i. (2026). Rekonstruksi pendidikan Islam berbasis literasi digital dan moderasi beragama di era kecerdasan buatan. *JPIK: Jurnal Pendidikan Islam dan Studi Keislaman*, 2(3), 19–37.
- Rohman, M. (2022). *Manajemen strategi implementasi nilai-nilai pendidikan multikultural di madrasah aliyah dan sekolah menengah atas Lampung Tengah* [Disertasi doctoral, Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung].
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sukardi, & Lismawati, L. (2026). Islamic education leadership bibliometric trends and collaboration networks. *Halaqa: Islamic Education Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.21070/halaqa.v10i1.1810>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tilaar, H. A. R. (2004). *Multikulturalisme: Tantangan-tantangan global masa depan dalam transformasi pendidikan nasional*. Grasindo.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

- Zainal, A., Azura, F., Putri, A. S., & Sari, H. P. (2025). Implementasi pendidikan inklusif dalam lembaga pendidikan Islam: Tantangan dan solusi. *Jurnal Budi Pekerti Agama Islam*, 3(3), 50–61. <https://doi.org/10.61132/jbpai.v3i3.1097>
- Zamzami, Z. (2026). Transformasi kurikulum adaptif guna mewujudkan layanan pendidikan inklusif berbasis hak pada ekosistem institusi pesantren. *Jurnal Ilmiah Gema Perencana*, 5(1), 77–96.