BAB I
PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Penelitian

Pendidikan yang bermutu dan inklusif merupakan bagian dari hak setiap anak. Dalam agenda pembangunan pendidikan global, Tujuan Pembangunan Berkelanjutan atau *Sustainable Development Goals* (SDGs) menempatkan kualitas, keadilan, dan inklusi sebagai unsur yang tidak dapat dipisahkan. Khusus pada pendidikan anak usia dini, target SDG 4.2 menegaskan pentingnya akses terhadap perkembangan, pengasuhan, dan pendidikan pra-sekolah yang berkualitas bagi semua anak. Kajian *scoping review* Rad dan kawan-kawan menunjukkan bahwa pencapaian pendidikan anak usia dini yang inklusif tidak cukup diukur dari tersedianya akses, tetapi juga dari kualitas layanan, kesiapan pendidik, dukungan keluarga, ketersediaan sumber daya, dan kemampuan lembaga melakukan perencanaan serta pemantauan layanan secara berkelanjutan.[1]

Perspektif tersebut menggeser pemahaman pendidikan inklusi dari sekadar menempatkan anak yang berbeda kebutuhan di ruang belajar yang sama menuju upaya sistematis untuk menghilangkan hambatan yang menghalangi kehadiran, partisipasi, dan perkembangan anak. Ainscow menekankan bahwa inklusi dan keadilan perlu dipahami sebagai proses yang melibatkan perubahan budaya, kebijakan, dan praktik pendidikan, sehingga keberagaman peserta didik diperlakukan sebagai sumber untuk memperbaiki pembelajaran, bukan sebagai masalah yang harus dipisahkan. Pemaknaan ini penting bagi lembaga pendidikan anak usia dini karena perkembangan anak berlangsung dengan tempo, karakteristik, dan kebutuhan dukungan yang tidak selalu seragam.[2]

[1] Dana Rad et al., "Pathways to Inclusive and Equitable Quality Early Childhood Education for Achieving SDG4 Goal—A Scoping Review," *Frontiers in Psychology* 13 (2022): 955833, doi:10.3389/fpsyg.2022.955833.

[2] Mel Ainscow, "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences," *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, no. 1 (2020): 7–16, doi:10.1080/20020317.2020.1729587.

Masa usia dini memiliki posisi strategis karena pada tahap ini fondasi perkembangan kognitif, bahasa, sosial-emosional, fisik-motorik, nilai agama, dan kemandirian dibangun secara simultan. Dalam lingkungan pendidikan anak usia dini, perbedaan kemampuan anak sering kali muncul dalam bentuk yang sangat beragam: ada anak yang membutuhkan waktu lebih panjang untuk mengikuti instruksi, ada yang memerlukan dukungan komunikasi, pengaturan emosi, sensoris, motorik, atau interaksi sosial, dan ada pula yang memerlukan tantangan belajar berbeda. Karena itu, prinsip inklusi pada jenjang ini menuntut lingkungan belajar yang responsif terhadap kebutuhan individual tanpa menghilangkan kesempatan anak untuk belajar dan berinteraksi bersama teman sebaya.

Penelitian Lundqvist mengenai implementasi inklusi pada pendidikan prasekolah memperlihatkan bahwa kualitas inklusi ditentukan oleh cara lembaga menyusun dukungan dan menghubungkannya dengan praktik sehari-hari. Implementasi yang baik tidak berhenti pada status administratif sebagai lembaga inklusif, tetapi tampak pada kesempatan anak untuk berpartisipasi, dukungan yang tepat, dan kualitas proses pendidikan yang diterima. Dengan demikian, pendidikan inklusi pada PAUD perlu dipandang sebagai kualitas keseluruhan sistem layanan, bukan hanya sebagai keberadaan anak berkebutuhan khusus di kelas reguler.[3]

Konsekuensinya, penyelenggaraan pendidikan inklusi memerlukan kepemimpinan dan tata kelola yang kuat. Kepala satuan pendidikan memiliki peran dalam membangun arah lembaga, mengembangkan budaya penerimaan, memastikan tersedianya dukungan bagi guru, menghubungkan sekolah dengan keluarga dan tenaga profesional, serta memfasilitasi pengambilan keputusan yang berorientasi pada kebutuhan anak. Studi Agbenyega dan Klibthong menunjukkan pentingnya praktik kepemimpinan yang memberi ruang suara kepada guru pendidikan anak usia dini dan mendorong tanggung jawab bersama terhadap inklusi. Sementara itu, Rakap menunjukkan bahwa sikap administrator, dukungan

[3] Johanna Lundqvist, "Ways to Implement Preschool Inclusion: A Multiple-Case Study," *International Journal of Educational Research Open* 2 (2021): 100097, doi:10.1016/j.ijedro.2021.100097.

sumber daya, dan pengalaman profesional memiliki keterkaitan dengan kesiapan lembaga menerima dan melayani anak dengan disabilitas.[4]

Pada tingkat pelaksana, kompetensi guru menjadi faktor penting karena guru berhadapan langsung dengan keragaman kebutuhan peserta didik. Mumpuniarti dan kolega menemukan bahwa pembelajaran inklusif menuntut kemampuan guru memahami karakteristik peserta didik, memodifikasi pembelajaran, menggunakan strategi yang beragam, dan terus meningkatkan kompetensi profesional. Dalam konteks PAUD, penelitian Nisa dan kolega juga menempatkan kesiapan guru sebagai unsur kunci dalam memfasilitasi kelas inklusif. Temuan tersebut menunjukkan bahwa program inklusi tidak dapat bergantung pada niat baik semata; lembaga perlu merencanakan pengembangan kapasitas guru sebagai bagian dari manajemen program.[5]

Rakap menemukan bahwa pimpinan lembaga pendidikan anak usia dini memiliki *"moderately positive attitude towards inclusion"*, dan sikap tersebut berkaitan dengan pemahaman terhadap keberagaman dan kesetaraan, dukungan orang tua dan masyarakat, pengalaman dalam praktik inklusi, pelatihan profesional, serta keterampilan kepemimpinan.[6] Temuan ini menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak cukup hanya bergantung pada penerimaan lembaga terhadap anak berkebutuhan khusus, tetapi juga memerlukan kapasitas manajerial pimpinan dalam mengarahkan seluruh sumber daya lembaga. Dengan demikian, dapat dipahami bahwa implementasi manajemen pendidikan inklusi pada lembaga PAUD perlu dibangun melalui kepemimpinan yang mampu merencanakan program sesuai kebutuhan anak, mengoordinasikan guru dan tenaga pendamping, membangun kemitraan dengan orang tua, serta melakukan evaluasi secara

UIN SUNAN GUNUNG DJATI

[4] Joseph Seyram Agbenyega dan Sunanta Klibthong, "Giving Voice: Inclusive Early Childhood Teachers' Perspectives about Their School Leaders' Leadership Practices," *International Journal of Leadership in Education* (2022): 1–17, doi:10.1080/13603124.2022.2052761;

[5] Khaerun Nisa et al., "Assessing the Readiness of Early Childhood Teachers to Facilitate Inclusive Classes," *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha* 11, no. 3 (2024): 411–423, doi:10.23887/paud.v11i3.70495.

[6] Salih Rakap, "Pathways to Inclusion: Exploring Early Childhood School Administrators' Attitudes towards Including Children with Disabilities in Türkiye," *European Journal of Special Needs Education* 39, no. 3 (2024): 431–445, doi:10.1080/08856257.2023.2227529.

berkelanjutan sehingga prinsip inklusivitas dapat diwujudkan dalam praktik pendidikan sehari-hari.

Penyelenggaraan pendidikan inklusif tidak cukup hanya dengan menempatkan anak berkebutuhan khusus dalam lingkungan belajar yang sama, tetapi membutuhkan kesiapan guru untuk menyesuaikan proses pembelajaran berdasarkan karakteristik dan kebutuhan individual anak. Oleh karena itu, dalam implementasi manajemen pendidikan inklusi, pengembangan kompetensi guru perlu menjadi bagian penting dari pengelolaan lembaga melalui pelatihan berkelanjutan, pendampingan, koordinasi dengan tenaga pendukung, serta evaluasi terhadap praktik pembelajaran. Dengan demikian, kemampuan lembaga dalam mengelola sumber daya manusia secara adaptif menjadi salah satu faktor yang menentukan apakah prinsip pendidikan inklusif benar-benar terwujud dalam proses pembelajaran.[7]

Kebutuhan terhadap manajemen yang sistematis semakin jelas ketika proses pendidikan inklusi dilihat dari siklus kegiatan lembaga. Program harus dimulai dari perencanaan yang bertumpu pada data dan kebutuhan anak; dilanjutkan dengan pengorganisasian sumber daya, pembagian tugas, dan koordinasi; diterjemahkan dalam pelaksanaan pembelajaran serta pendampingan; kemudian dipantau dan dievaluasi untuk menentukan tindak lanjut. Pada satu PAUD inklusi di Indonesia, Pangestuti dan Darsinah menemukan bahwa pengelolaan pembelajaran inklusi mencakup perencanaan, pengkoordinasian, pelaksanaan, dan evaluasi, dengan keterlibatan kepala sekolah, guru, guru pembimbing khusus, orang tua, terapis, psikolog, yayasan, dan pihak lain.[8]

Perencanaan merupakan titik awal yang menentukan arah layanan. Dalam pendidikan inklusi, perencanaan tidak cukup berupa program tahunan atau perangkat pembelajaran yang berlaku sama bagi semua anak. Lembaga perlu memetakan karakteristik peserta didik, menetapkan tujuan layanan, menentukan

[7] Mumpuniarti, Rendy Roos Handoyo, Diajeng Tyas Phytanza, dan Dewi Barotuttaqiyah, "Teacher's Pedagogy Competence and Challenges in Implementing Inclusive Learning in Slow Learner," *Jurnal Cakrawala Pendidikan* 39, no. 1 (2020): 217–229, doi:10.21831/cp.v39i1.28807;

[8] Sekar Tyas Pangestuti dan Darsinah, "Pembelajaran Inklusi pada Anak Usia Dini: Bagaimana Sistem Pengelolaannya?" *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 7, no. 3 (2023): 3509–3518, doi:10.31004/obsesi.v7i3.4559.

kebutuhan sumber daya manusia, menyiapkan sarana dan media, merencanakan mekanisme komunikasi dengan orang tua, serta menetapkan bentuk penyesuaian pembelajaran. Hasil identifikasi dan asesmen yang relevan seharusnya digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan, sehingga layanan tidak dibangun dari asumsi tentang kondisi anak.

Pada ranah kurikulum, fleksibilitas menjadi kebutuhan penting. Kajian Nurjannah dan Hermanto terhadap praktik PAUD inklusif di Indonesia menunjukkan pentingnya modifikasi kurikulum untuk menyesuaikan program dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Modifikasi dapat menyentuh waktu, materi, proses, dukungan, maupun bentuk capaian yang realistis bagi anak, dengan tetap menjaga tujuan perkembangan secara holistik. Artinya, pengelolaan kurikulum inklusif harus menghindari dua ekstrem: memaksakan standar yang sama secara kaku kepada semua anak atau, sebaliknya, menurunkan ekspektasi tanpa dasar asesmen yang memadai.[9]

Pengorganisasian kemudian menentukan apakah rencana dapat dijalankan secara konsisten. Pendidikan inklusi membutuhkan pembagian peran yang jelas antara kepala lembaga, guru kelas, guru pendamping atau tenaga pendukung bila tersedia, orang tua, yayasan, serta tenaga ahli. Identifikasi dan asesmen kebutuhan anak, khususnya ketika persoalan perkembangan bersifat kompleks, juga membutuhkan kerja lintas profesi. Penelitian Taqiyah, Hermanto, Ishartiwi, dan Pujaningsih menunjukkan bahwa kolaborasi multidisipliner memungkinkan informasi dari berbagai keahlian dipadukan untuk menghasilkan keputusan layanan yang lebih komprehensif dan dilanjutkan melalui rekomendasi serta tindak lanjut.[10]

Pelaksanaan pendidikan inklusi pada PAUD berlangsung dalam situasi belajar yang sangat dinamis. Guru perlu mengelola kelompok, menyesuaikan instruksi, media, waktu, tingkat bantuan, dan cara anak menunjukkan kemampuan.

---

[9] Siti Nurjannah dan Hermanto, "Modifikasi Kurikulum untuk Mengakomodasi Pendidikan Inklusif Guna Mendukung PAUD Holistik Integratif," *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 7, no. 4 (2023): 4819–4836, doi:10.31004/obsesi.v7i4.4898.

[10] Dewi Barotut Taqiyah, Hermanto, Ishartiwi, dan Pujaningsih, "Multidisciplinary Collaborative Model for Identification and Assessment Services for Students with Special Needs in Inclusive Schools," *Jurnal Cakrawala Pendidikan* 44, no. 2 (2025): 378–387, doi:10.21831/cp.v44i2.81083.

Dukungan individual seharusnya tidak menjadikan anak terisolasi dari kelompok, melainkan membantu anak tetap terlibat dalam pengalaman bermain dan belajar bersama. Di sisi lain, lingkungan fisik dan sosial perlu aman, ramah, serta tidak diskriminatif. Karena itu, manajemen pendidikan inklusi tidak dapat dilepaskan dari pengelolaan kelas, pengelolaan sarana-prasarana, pembentukan budaya sekolah, dan praktik komunikasi sehari-hari.

Pengawasan dan evaluasi memiliki fungsi yang sama pentingnya. Evaluasi pendidikan inklusi tidak hanya menilai perkembangan peserta didik, tetapi juga menilai efektivitas sistem layanan: apakah strategi yang digunakan membantu anak, apakah pembagian tugas berjalan, apakah guru memperoleh dukungan yang dibutuhkan, apakah komunikasi dengan orang tua efektif, dan apakah hasil asesmen digunakan untuk memperbaiki program. Dengan demikian, evaluasi seharusnya menghasilkan tindak lanjut, bukan berhenti pada pelaporan administratif.

Dalam konteks Indonesia, kebutuhan untuk menyediakan layanan yang inklusif memperoleh landasan hukum yang semakin kuat. Bagi satuan pendidikan di bawah Kementerian Agama, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 1 Tahun 2024 mengatur akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas pada satuan pendidikan di lingkungan Kementerian Agama. Regulasi tersebut berakar pada mandat Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas. Bagi Raudhatul Athfal, regulasi ini menegaskan bahwa isu inklusi tidak hanya merupakan pilihan pedagogis, tetapi juga berhubungan dengan tanggung jawab kelembagaan untuk menjamin kesempatan belajar yang setara melalui penyesuaian yang diperlukan.[11]

Meskipun dukungan kebijakan semakin kuat, pelaksanaan pendidikan inklusi di tingkat PAUD masih menghadapi tantangan. Kajian Asdhar dan

[11] Republik Indonesia, *Peraturan Menteri Agama Nomor 1 Tahun 2024 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas di Satuan Pendidikan pada Kementerian Agama*; lihat juga Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas.

Yoenanto mengenai pemerataan akses pendidikan inklusi anak usia dini di Indonesia mengidentifikasi persoalan yang berkaitan dengan kesiapan sekolah, pelatihan guru, ketersediaan sarana-prasarana, persepsi atau stigma, dan kesenjangan akses layanan. Tantangan tersebut menunjukkan bahwa masalah inklusi sering kali bukan terletak pada satu faktor tunggal, melainkan pada keterhubungan antara kebijakan, sumber daya, kompetensi, budaya lembaga, dan dukungan keluarga serta masyarakat.[12]

Kondisi ini memperlihatkan bahwa pendekatan manajemen relevan digunakan untuk memahami pendidikan inklusi. Jika persoalan hanya dianalisis sebagai persoalan metode pembelajaran, maka aspek kebijakan lembaga, perencanaan sumber daya, pembagian kewenangan, koordinasi, pembiayaan, kemitraan, supervisi, dan evaluasi program dapat terabaikan. Sebaliknya, perspektif manajemen memungkinkan peneliti melihat bagaimana keputusan-keputusan kelembagaan diterjemahkan menjadi pengalaman belajar yang diterima anak. Dengan kerangka tersebut, keberhasilan inklusi dipahami sebagai hasil dari konsistensi sistem, bukan sekadar kemampuan individual seorang guru.

RA Alam Gaharu dipilih sebagai lokus penelitian karena memiliki karakteristik yang relevan dengan fokus tersebut. Data Referensi Pendidikan nasional mencatat RA Alam Gaharu dengan NPSN 69940940 dan berlokasi di Kecamatan Baleendah, Kabupaten Bandung, Jawa Barat. Secara kelembagaan, RA ini berada dalam ekosistem Sekolah Alam Gaharu yang menyelenggarakan beberapa jenjang dan program pendidikan.[13] Situs resmi Sekolah Alam Gaharu menjelaskan bahwa program Raudhatul Athfal diarahkan pada pembentukan karakter positif, kemandirian, pengenalan Al-Qur'an, dan perhatian terhadap tumbuh kembang anak sesuai fitrahnya.[14]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN GUNUNG DJATI BANDUNG

[12] Haztika Jihadania Asdhar dan Nono Hery Yoenanto, "Pemerataan Akses Pendidikan Inklusi Anak Usia Dini di Indonesia: A Scoping Review," *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 9, no. 3 (2025): 779–788, doi:10.31004/obsesi.v9i3.6450.

[13] Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia, "RA Ra. Alam Gaharu," *Data Referensi Pendidikan*, NPSN 69940940, diakses 13 Agustus 2026.

[14] Sekolah Alam Gaharu, "Program: Raudhatul Athfal," *Sekolah Alam Gaharu*, diakses 13 Agustus 2026.

Hal yang menjadikan lokus ini semakin relevan adalah adanya komitmen inklusi yang dinyatakan secara terbuka oleh lembaga. Pada laman program resminya, Sekolah Alam Gaharu mencantumkan Sekolah Avicenna Inklusi sebagai program yang ditujukan untuk menghadirkan pendidikan ramah dan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. Informasi resmi lembaga juga menyebutkan bahwa pada program Avicenna digunakan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disusun bersama psikolog sekolah dan orang tua. Informasi tersebut menunjukkan adanya ekosistem kelembagaan yang telah bersentuhan dengan isu inklusi, kolaborasi profesional, dan individualisasi layanan.[15]

Namun demikian, informasi publik tersebut belum menjelaskan secara memadai bagaimana prinsip dan komitmen inklusi diterjemahkan secara khusus pada jenjang RA. Belum dapat disimpulkan hanya dari situs publik bagaimana proses perencanaan layanan inklusif di RA dilakukan, bagaimana pembagian tugas antara kepala RA, guru, pendamping, yayasan, dan tenaga ahli, bagaimana penyesuaian pembelajaran diterapkan pada anak usia dini, bagaimana orang tua dilibatkan, serta bagaimana pengawasan dan evaluasi program dilaksanakan. Dengan kata lain, terdapat ruang empiris yang harus dijawab melalui penelitian lapangan, bukan melalui asumsi.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

Kebutuhan terhadap penelitian lapangan juga diperkuat oleh temuan evaluatif pada konteks PAUD inklusi di Indonesia. Penelitian Ayu, Tirtayani, dan Abadi di Kota Denpasar menunjukkan bahwa program PAUD inklusi perlu dinilai tidak hanya dari hasil belajar, tetapi juga dari perencanaan program lanjutan; hasil evaluasi mereka memperlihatkan adanya aspek program yang masih memerlukan penguatan. Hal ini menegaskan bahwa keberlanjutan program inklusi bergantung pada kemampuan lembaga menggunakan hasil evaluasi sebagai dasar perbaikan.[16]

Pemetaan terhadap studi yang digunakan dalam penelitian ini menunjukkan kecenderungan fokus yang masih terpisah-pisah. Pangestuti dan Darsinah menelaah

---

[15] Sekolah Alam Gaharu, "Sekolah Avicenna Inklusi," Program; dan "Ada yang Baru di TA 26/27: Kelas Inklusi Avicenna," Berita, diakses 20 Agustus 2026.

[16] Ni Made Laksani Ayu, Luh Ayu Tirtayani, dan Ida Bagus Gede Surya Abadi, "Evaluasi Program PAUD Inklusi di Kota Denpasar Ditinjau dari Hasil Belajar dan Perencanaan Program Lanjutan," *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha* 7, no. 1 (2019): 57–67, doi:10.23887/paud.v7i1.18747.

pengelolaan pembelajaran inklusi; Nisa dan kolega menyoroti kesiapan guru; Nurjannah dan Hermanto memusatkan perhatian pada modifikasi kurikulum; Taqiyah dan kolega mengkaji kolaborasi multidisipliner dalam identifikasi dan asesmen; sedangkan Rakap memeriksa sikap administrator pendidikan anak usia dini terhadap inklusi. Kajian-kajian tersebut sangat penting, tetapi masih menyisakan ruang untuk menelaah secara integratif bagaimana seluruh fungsi manajemen pendidikan inklusi bekerja dalam satu lembaga RA yang berada di bawah ekosistem pendidikan Islam.[17]

Kebaruan penelitian ini karena itu tidak diletakkan pada klaim bahwa pendidikan inklusi atau manajemen PAUD belum pernah diteliti. Kebaruan diarahkan pada upaya membaca implementasi pendidikan inklusi sebagai satu siklus manajemen yang utuh pada konteks Raudhatul Athfal: mulai dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, pengawasan dan evaluasi, faktor pendukung dan penghambat, sampai pada hasil implementasinya bagi kualitas layanan. Pendekatan studi kasus memungkinkan setiap fungsi tersebut dipahami dalam konteks nyata lembaga dan hubungan antarpelaku yang terlibat.

Penelitian ini juga memiliki relevansi dengan Manajemen Pendidikan Islam. Pendidikan Islam menempatkan manusia sebagai makhluk yang dimuliakan dan mendorong perlakuan adil terhadap sesama. Prinsip keadilan, kasih sayang, amanah, penghargaan terhadap perbedaan, dan tanggung jawab dalam mengembangkan potensi anak sejalan dengan spirit layanan pendidikan inklusif. Dalam konteks RA, nilai-nilai tersebut tidak cukup dinyatakan secara normatif, tetapi perlu diterjemahkan ke dalam kebijakan penerimaan, pembelajaran, pendampingan, komunikasi, penilaian, serta keputusan manajerial yang tidak mendiskriminasi anak.

Dari sisi keilmuan, penelitian ini diharapkan memperkuat kajian Manajemen Pendidikan Islam dengan menempatkan isu inklusi sebagai bagian dari tata kelola pendidikan. Dari sisi praktis, hasil penelitian dapat memberikan

[17] Khaerun Nisa et al., "Assessing the Readiness of Early Childhood Teachers to Facilitate Inclusive Classes," *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha* 11, no. 3 (2024): 411–423, doi:10.23887/paud.v11i3.70495.

gambaran mengenai praktik yang telah berjalan, bagian yang perlu diperkuat, serta pola koordinasi yang memungkinkan layanan inklusif dilaksanakan secara berkelanjutan. Temuan penelitian juga berpotensi menjadi dasar penyusunan gagasan atau model manajemen pendidikan inklusi yang kontekstual bagi lembaga PAUD/RA, dengan tetap mempertimbangkan bahwa model akhir harus lahir dari temuan empiris, bukan ditentukan sebelum penelitian dilakukan.

Berdasarkan uraian tersebut, masalah utama penelitian terletak pada belum terjelaskannya secara mendalam bagaimana komitmen pendidikan inklusi di lingkungan Sekolah Alam Gaharu diimplementasikan sebagai proses manajemen pada jenjang Raudhatul Athfal. Penelitian diperlukan untuk mengungkap bagaimana lembaga merencanakan layanan, mengorganisasikan sumber daya dan peran, melaksanakan proses pendidikan yang adaptif, melakukan pengawasan dan evaluasi, serta merespons faktor pendukung dan penghambat yang muncul. Atas dasar itu, penelitian ini mengambil judul: "Implementasi Manajemen Pendidikan Inklusi di Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini: Studi Kasus di RA Alam Gaharu."

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang penelitian tersebut, masalah utama penelitian ini adalah bagaimana implementasi manajemen pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu. Masalah utama tersebut dipertajam ke dalam pertanyaan penelitian agar pengumpulan dan analisis data memiliki batas yang jelas. Pertanyaan penelitian dirumuskan sebagai berikut:

1. Bagaimana manajemen perencanaan pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung?
2. Bagaimana manajemen pengorganisasian pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung?
3. Bagaimana manajemen pelaksanaan pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung?
4. Bagaimana manajemen pengawasan dan evaluasi pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung?

C. Tujuan Penelitian

Tujuan penelitian dirumuskan secara fungsional sesuai dengan pertanyaan penelitian. Secara umum, penelitian ini bertujuan untuk memperoleh pemahaman yang mendalam mengenai implementasi manajemen pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk:

1. Menganalisis manajemen perencanaan pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung.
2. Menganalisis manajemen pengorganisasian pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung.
3. Menganalisis manajemen pelaksanaan pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung.
4. Menganalisis manajemen pengawasan dan evaluasi pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu Kabupaten Bandung.

D. Manfaat Hasil Penelitian

Hasil penelitian ini diharapkan memiliki signifikansi akademik dan praktis. Kedua bentuk manfaat tersebut ditempatkan secara berimbang agar penelitian tidak hanya memberikan deskripsi terhadap praktik di lapangan, tetapi juga memiliki kontribusi bagi pengembangan kajian manajemen pendidikan inklusi pada lembaga pendidikan Islam.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

1. Manfaat Akademik

a. Memberikan kontribusi terhadap pengembangan kajian Manajemen Pendidikan Islam, khususnya pada isu tata kelola pendidikan inklusi di lembaga pendidikan anak usia dini.
b. Memperkaya kajian tentang keterhubungan fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, pengawasan, dan evaluasi dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi pada jenjang Raudhatul Athfal.
c. Memberikan dasar empiris untuk pengembangan konsep atau model manajemen pendidikan inklusi yang mempertimbangkan karakteristik perkembangan anak usia dini, kolaborasi keluarga, dukungan profesional, dan nilai-nilai pendidikan Islam.

d. Menjadi rujukan bagi penelitian selanjutnya yang mengkaji pendidikan inklusi dari perspektif manajemen, terutama pada satuan pendidikan di bawah Kementerian Agama

2. Manfaat Praktis

a. Bagi RA Alam Gaharu, hasil penelitian dapat menjadi bahan refleksi dan evaluasi untuk memperkuat perencanaan, pelaksanaan, serta perbaikan berkelanjutan layanan pendidikan inklusi.
b. Bagi kepala RA, hasil penelitian dapat menjadi bahan pertimbangan dalam menyusun kebijakan, membagi peran, mengembangkan kompetensi pendidik, mengelola sumber daya, melakukan supervisi, dan membangun kemitraan yang mendukung kebutuhan anak.
c. Bagi guru dan pendamping, hasil penelitian dapat memberikan gambaran mengenai pentingnya penyesuaian pembelajaran, koordinasi tim, asesmen perkembangan, dokumentasi, dan komunikasi dengan orang tua dalam layanan inklusif.
d. Bagi orang tua, hasil penelitian diharapkan memperkuat pemahaman bahwa keberhasilan layanan inklusif membutuhkan kemitraan yang konsisten antara keluarga dan satuan pendidikan.
e. Bagi yayasan dan pemangku kebijakan, hasil penelitian dapat menjadi masukan mengenai kebutuhan sumber daya, pengembangan kapasitas pendidik, fasilitas, dan jejaring layanan profesional pada lembaga PAUD/RA inklusif.
f. Bagi lembaga pendidikan anak usia dini lainnya, temuan penelitian dapat menjadi referensi kontekstual untuk mengembangkan praktik manajemen yang lebih responsif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik.

E. Kerangka Berpikir

Kerangka berpikir penelitian ini dibangun dari premis bahwa pendidikan inklusi merupakan proses sistemik untuk menjamin kehadiran, partisipasi, perkembangan, dan kesempatan belajar setiap anak dengan cara mengurangi hambatan yang muncul dari lingkungan, kebijakan, proses pembelajaran, maupun

keterbatasan dukungan. Dalam kerangka tersebut, keberagaman peserta didik dipandang sebagai kondisi normal yang harus direspons oleh sistem pendidikan. Karena itu, kualitas inklusi tidak cukup ditentukan oleh keberadaan anak yang memerlukan dukungan khusus di dalam kelas, tetapi oleh kemampuan lembaga menata kebijakan, budaya, sumber daya, dan praktik agar semua anak memperoleh kesempatan berkembang secara bermakna.[18]

Pada jenjang pendidikan anak usia dini, prinsip tersebut memiliki implikasi manajerial yang khas. Anak belajar melalui bermain, interaksi, pengalaman langsung, pembiasaan, dan hubungan yang aman dengan orang dewasa serta teman sebaya. Kebutuhan dukungan sering berubah mengikuti perkembangan anak. Oleh sebab itu, keputusan manajerial perlu bersifat responsif, berbasis observasi dan asesmen, serta terbuka terhadap penyesuaian. Manajemen pendidikan inklusi pada PAUD dipahami dalam penelitian ini sebagai proses mengelola tujuan, sumber daya, orang, program, dan evaluasi untuk menciptakan layanan pendidikan yang dapat mengakomodasi keberagaman kebutuhan anak.

Fungsi pertama adalah perencanaan. Perencanaan mencakup penetapan arah dan kebijakan inklusi, mekanisme penerimaan peserta didik, identifikasi kebutuhan, asesmen awal, perencanaan kurikulum dan pembelajaran, penentuan kebutuhan guru atau pendamping, perencanaan sarana-prasarana, pembiayaan, serta bentuk keterlibatan orang tua dan tenaga profesional. Perencanaan yang baik menggunakan informasi aktual tentang anak sebagai dasar keputusan, sehingga program tidak disusun hanya berdasarkan label atau asumsi. Dalam konteks ini, rencana pembelajaran individual dapat digunakan apabila diperlukan dan sesuai dengan kebutuhan anak, tetapi keberadaannya harus dipahami sebagai alat untuk mengarahkan dukungan, bukan sebagai instrumen untuk memisahkan anak dari pengalaman belajar bersama.

Fungsi kedua adalah pengorganisasian. Pengorganisasian menjelaskan bagaimana struktur, tanggung jawab, dan hubungan kerja dibentuk agar rencana dapat dilaksanakan. Pada pendidikan inklusi, pengorganisasian meliputi pembagian

[18] Ainscow, "Promoting Inclusion and Equity," 7–16; Rad et al., "Pathways to Inclusive and Equitable Quality Early Childhood Education," 955833.

tugas kepala RA, guru kelas, guru pendamping atau tenaga pendukung, yayasan, dan pihak lain; mekanisme rapat dan koordinasi; pengembangan kompetensi sumber daya manusia; pengelolaan komposisi kelas; serta jaringan kerja sama dengan psikolog, terapis, tenaga kesehatan, atau pihak lain bila dibutuhkan. Studi pengelolaan PAUD inklusi dan kolaborasi multidisipliner menunjukkan bahwa koordinasi internal dan eksternal merupakan unsur penting untuk menghasilkan dukungan yang konsisten dan keputusan yang lebih komprehensif.[19]

Fungsi ketiga adalah pelaksanaan. Pelaksanaan merupakan tahap ketika kebijakan dan rencana diwujudkan menjadi pengalaman pendidikan sehari-hari. Fokus penelitian pada tahap ini meliputi penerimaan dan partisipasi anak, praktik pembelajaran inklusif, penyesuaian instruksi dan media, dukungan individual, pengelolaan interaksi sosial, pembentukan lingkungan yang aman dan tidak diskriminatif, pelaksanaan pembiasaan keagamaan yang dapat diikuti sesuai kemampuan anak, pemanfaatan sarana pendukung, serta komunikasi dan kolaborasi dengan orang tua. Kompetensi guru dan fleksibilitas kurikulum ditempatkan sebagai dua unsur penting karena keduanya menentukan sejauh mana perencanaan dapat benar-benar diterjemahkan ke dalam tindakan yang sesuai kebutuhan anak.[20]

Fungsi keempat adalah pengawasan dan evaluasi. Pengawasan dilakukan untuk memastikan program berjalan sesuai tujuan, sedangkan evaluasi digunakan untuk menilai keterlaksanaan dan hasil program serta menentukan tindak lanjut. Dalam penelitian ini, pengawasan dan evaluasi mencakup supervisi kepala RA, pemantauan proses pembelajaran, asesmen perkembangan anak, evaluasi target individual bila digunakan, pelaporan kepada orang tua, evaluasi program lembaga, dan tindak lanjut berupa revisi strategi, peningkatan kapasitas guru, pengadaan dukungan, atau rujukan profesional apabila diperlukan. Siklus evaluasi menjadi penting karena kebutuhan anak dan kondisi lembaga dapat berubah sehingga program harus terus diperbaiki.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

[19] Pangestuti dan Darsinah, "Pembelajaran Inklusi," 3511–3516; Taqiyah et al., "Multidisciplinary Collaborative Model," 378–383.

[20] Mumpuniarti et al., "Teacher's Pedagogy Competence," 217–229; Nurjannah dan Hermanto, "Modifikasi Kurikulum," 4821–4829.

Keempat fungsi manajemen tersebut tidak bekerja dalam ruang hampa. Implementasinya dipengaruhi oleh faktor pendukung dan penghambat. Faktor yang dianalisis antara lain kepemimpinan, kompetensi dan sikap pendidik, ketersediaan guru pendamping, sarana-prasarana, dukungan pembiayaan, komunikasi orang tua, jejaring tenaga ahli, budaya inklusif, persepsi masyarakat, serta dukungan kebijakan. Regulasi tentang akomodasi yang layak pada satuan pendidikan di bawah Kementerian Agama menjadi salah satu konteks penting karena memberikan kerangka kewajiban kelembagaan untuk menyediakan penyesuaian yang diperlukan bagi peserta didik penyandang disabilitas.[21]

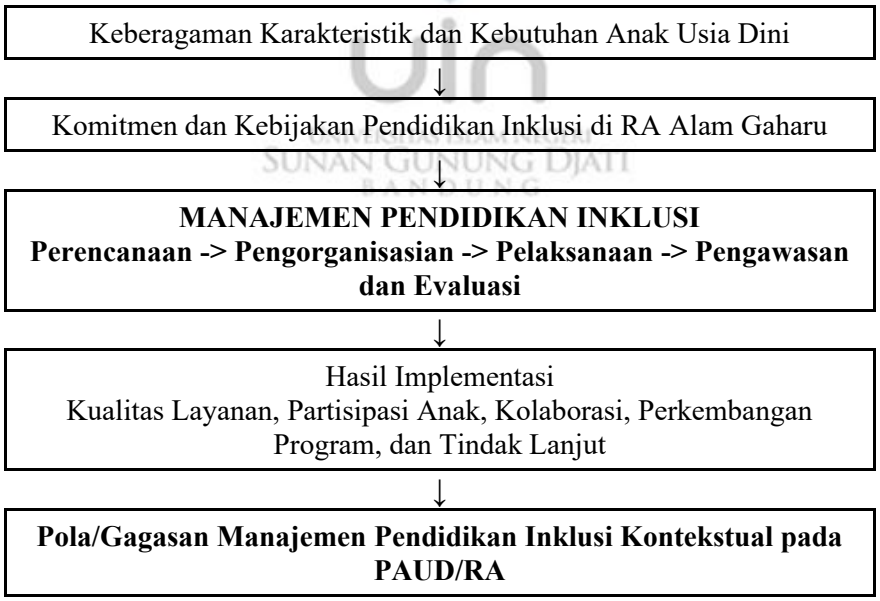
Hasil implementasi kemudian dipahami bukan hanya sebagai capaian akademik anak, tetapi sebagai perubahan pada kualitas layanan: meningkatnya kesempatan berpartisipasi, terpenuhinya kebutuhan dukungan, berkembangnya kompetensi pendidik, membaiknya koordinasi antara sekolah dan keluarga, tersedianya tindak lanjut yang lebih tepat, serta terbentuknya budaya lembaga yang menghargai keberagaman. Dalam penelitian kualitatif ini, indikator tersebut tidak diperlakukan sebagai variabel yang diukur secara statistik, melainkan sebagai kategori analitis yang ditelusuri melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi.

Perspektif Manajemen Pendidikan Islam menjadi landasan nilai yang melingkupi proses tersebut. Prinsip keadilan mendorong lembaga memberikan dukungan sesuai kebutuhan, bukan sekadar perlakuan yang seragam. Prinsip *rahmah* menuntut interaksi yang penuh kasih dan penghormatan terhadap martabat anak; prinsip amanah mengarahkan pengelola dan pendidik untuk bertanggung jawab terhadap tugas layanan; sedangkan penghargaan terhadap perbedaan sejalan dengan pesan Al-Qur'an tentang keberagaman manusia sebagaimana antara lain tercermin dalam Q.S. al-Hujurat [49]: 13. Nilai-nilai tersebut digunakan sebagai horizon etis untuk membaca praktik manajemen, bukan untuk menggantikan data empiris.

[21] Republik Indonesia, *Peraturan Menteri Agama Nomor 1 Tahun 2024 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas di Satuan Pendidikan pada Kementerian Agama*.

Pada RA Alam Gaharu, kerangka ini digunakan untuk menelusuri bagaimana komitmen kelembagaan terhadap pendidikan yang ramah dan inklusif diterjemahkan pada jenjang RA. Data publik menunjukkan keberadaan RA Alam Gaharu dan adanya program inklusi pada ekosistem Sekolah Alam Gaharu, tetapi rincian proses manajemen pada jenjang RA tetap harus diperoleh melalui penelitian lapangan. Karena itu, alur penelitian dimulai dari konteks keberagaman kebutuhan anak dan komitmen inklusi, kemudian menganalisis fungsi manajemen, faktor kontekstual, dan hasil implementasi untuk menemukan pola khas manajemen pendidikan inklusi di RA Alam Gaharu.[22]

Berdasarkan hubungan antarunsur tersebut, proposisi kerja penelitian ini adalah bahwa kualitas implementasi pendidikan inklusi pada lembaga pendidikan anak usia dini ditentukan oleh koherensi antara perencanaan berbasis kebutuhan, pengorganisasian sumber daya dan kolaborasi, pelaksanaan pembelajaran yang adaptif, serta pengawasan dan evaluasi yang menghasilkan tindak lanjut. Secara skematis, kerangka berpikir penelitian dapat dilihat pada gambar 1.1.



Gambar 1.1 Kerangka Berpikir Penelitian

[22] Sekolah Alam Gaharu, "Program: Raudhatul Athfal," *Sekolah Alam Gaharu*, diakses 13 Agustus 2026.