

BAB II

PEMBAHASAN

Kata “strategi” diambil dari Bahasa Yunani, yaitu “*strategos*” (*stratos* yang bermakna militer dan *ag* yang bermakna memimpin), yang berarti “*generalship*” atau sesuatu yang dilakukan oleh para pemimpin perang dalam langkah-langkah memenangkan perang. Secara umum, strategi merupakan suatu cara dalam mencapai tujuan. Strategi menurut Micheal Porter adalah proses memilih dan melaksanakan aktivitas-aktivitas yang mampu menghasilkan nilai secara berbeda, sehingga memberikan keunggulan yang khas. Thomphos dan Stricklan mendefinisikan bahwa strategi ialah suatu kegiatan saling bersaing dalam menuju tujuan yang sukses. Strategi sebuah lembaga yang dibuat oleh seorang kepala madrasah, bertujuan agar madrasah dapat memiliki proses yang efektif dalam menuju tujuannya (Rofiq, Ma'arif, & Mahfudzi, 2023).

Selain itu, beberapa ahli juga telah mengemukakan berbagai pandangan mengenai definisi strategi, yang masing-masing mencerminkan pendekatan dan perspektif berbeda sesuai dengan bidang kajiannya (Fridiyanto, 2024), diantaranya yaitu:

- a. Alfred D. Chandler menyatakan bahwa strategi merupakan proses penetapan tujuan dan sasaran jangka panjang yang fundamental dalam suatu organisasi, diikuti oleh penentuan langkah-langkah yang harus ditempuh serta pengalokasian sumber daya untuk merealisasikan tujuan tersebut. Dalam konteks pendidikan, hal ini dapat diartikan bahwa sebuah lembaga pendidikan seperti madrasah atau sekolah perlu memiliki visi jangka panjang yang jelas. Untuk mencapainya, lembaga tersebut harus merancang langkah-langkah konkret, seperti peningkatan mutu pengajaran, pelatihan guru, serta manajemen sumber daya secara optimal.

- b. Menurut Igor Ansoff (1965) *“a rule for making decisions determined by product/market scope, growth vector, competitive advantage, and synergy.”* (Strategi adalah seperangkat pedoman untuk pengambilan keputusan yang ditentukan oleh cakupan produk/pasar, arah pertumbuhan, keunggulan bersaing, dan sinergi) Strategi dapat dipahami sebagai seperangkat pedoman yang digunakan dalam pengambilan keputusan, yang mencakup penentuan ruang lingkup produk dan pasar, arah atau vektor pertumbuhan organisasi, penciptaan keunggulan kompetitif, serta upaya untuk membangun sinergi antar sumber daya yang dimiliki. Dengan kata lain, strategi bukan hanya rencana jangka pendek, melainkan kerangka kerja menyeluruh untuk mencapai tujuan organisasi secara sistematis dan berkelanjutan.
- c. Henry Mintzberg (1994) mengemukakan *“strategy is a pattern in a stream of decisions of actions”* (Strategi merupakan pola yang terbentuk dari rangkaian keputusan dan tindakan yang diambil secara konsisten untuk mencapai tujuan tertentu). Menurutnya strategi tidak hanya dimaknai sebagai rencana formal, melainkan sebagai pendekatan yang mencakup lima dimensi, yaitu: strategi sebagai rencana tindakan, sebagai siasat untuk memenangkan kompetisi, sebagai pola perilaku yang konsisten, sebagai posisi organisasi dalam lingkungan eksternal, dan sebagai perspektif atau kerangka berpikir kolektif. Dalam konteks lembaga pendidikan, strategi tidak hanya terbatas pada perencanaan administratif, tetapi juga mencakup pola kepemimpinan yang konsisten, cara sekolah memposisikan diri dalam dunia pendidikan, serta perspektif manajerial yang dibangun oleh seluruh civitas akademika untuk mencapai tujuan pendidikan yang bermutu dan inklusif.
- d. Fred R. David (2011) mendefinisikan strategi sebagai suatu pendekatan yang digunakan organisasi untuk meraih tujuan jangka panjang. Strategi mencakup perumusan langkah-langkah tindakan yang relevan, pengalokasian sumber daya secara efektif, serta penyesuaian terhadap kondisi internal dan eksternal yang dihadapi organisasi. Dalam konteks

lembaga pendidikan, strategi sangat diperlukan dalam merancang arah pengembangan sekolah atau madrasah, mulai dari peningkatan mutu pembelajaran, pengelolaan tenaga pendidik, hingga pemanfaatan sumber daya untuk menjawab tantangan zaman

Maka dari beberapa pendapat ahli yang telah dipaparkan dapat disimpulkan bahwa strategi merupakan suatu seperangkat rencana menyeluruh yang dirancang secara sistematis untuk mencapai tujuan jangka panjang suatu organisasi, dengan mempertimbangkan berbagai faktor internal maupun eksternal. Strategi tidak hanya sekadar rencana tindakan, tetapi juga mencakup pola berpikir, pengambilan keputusan, hingga proses adaptasi terhadap dinamika lingkungan.

Dalam konteks lembaga pendidikan, strategi menjadi pondasi penting dalam merancang arah kebijakan dan pengembangan institusi. Hal ini meliputi perencanaan visi jangka panjang, peningkatan kualitas sumber daya manusia seperti guru dan tenaga kependidikan, serta optimalisasi seluruh potensi yang dimiliki untuk menciptakan layanan pendidikan yang berkualitas, kompetitif, dan relevan dengan kebutuhan masyarakat. Dengan kata lain, strategi pendidikan adalah upaya terarah dan berkelanjutan dalam mewujudkan tujuan pendidikan yang bermutu, partisipatif, dan berorientasi masa depan.

Sebuah strategi dirancang dengan hati-hati dan memperhatikan segala unsur penting yang ada didalamnya. Menurut Rachmat (Arifudin, Tanjung, & Sofyan, Manajemen Strategik (Teori dan Implementasi), 2020) suatu strategi mencakup lima unsur penting yang dapat diterapkan pula dalam konteks manajemen pendidikan. Kelima unsur tersebut tidak hanya berfungsi sebagai kerangka berpikir dalam dunia bisnis, tetapi juga dapat diadaptasi untuk merancang strategi pengembangan lembaga pendidikan agar lebih terarah dan berdampak nyata. Berikut lima unsur penting yang terdapat dalam strategi:

1) *Arena* (Ruang lingkup aktivitas pendidikan)

Dalam dunia pendidikan, arena dapat diartikan sebagai bidang garapan atau area fokus dari lembaga pendidikan tersebut. Misalnya, jenjang pendidikan yang diselenggarakan (SD, SMP, SMA, atau madrasah), karakteristik peserta didik yang dilayani (termasuk pendidikan inklusif), kurikulum yang diterapkan, dan cakupan wilayah layanan. Dengan memperjelas arena, pihak sekolah atau madrasah bisa lebih spesifik dalam menetapkan tujuan dan mengembangkan program yang relevan dengan kebutuhan peserta didik.

2) *Vehicles* (Sarana Pencapaian Tujuan Pendidikan)

Vehicles dalam konteks pendidikan dapat dimaknai sebagai media atau metode yang digunakan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Ini bisa mencakup pendekatan pembelajaran, teknologi pendidikan, kerja sama dengan pihak eksternal, dan pelatihan guru. Pemilihan strategi pembelajaran yang tepat akan menentukan efektivitas pencapaian hasil belajar. Namun, perlu diperhatikan pula potensi kendala yang mungkin timbul, seperti keterbatasan fasilitas, kurangnya pelatihan, atau resistensi terhadap perubahan.

3) *Differentiators* (Pembeda atau Keunggulan Pendidikan)

Setiap lembaga pendidikan perlu memiliki pembeda yang menjadi ciri khasnya. Keunggulan ini bisa berupa pendekatan pembelajaran yang inovatif, layanan pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus, kualitas guru, integrasi nilai-nilai keagamaan, atau lingkungan belajar yang inklusif dan aman. Pembeda inilah yang akan menarik minat masyarakat dan memperkuat citra lembaga pendidikan di tengah persaingan yang semakin ketat.

4) *Staging* (Tahapan Pengembangan Strategi Pendidikan)

Dalam implementasi strategi pendidikan, perlu ada perencanaan bertahap yang sistematis. Misalnya, tahap awal bisa difokuskan pada peningkatan kapasitas guru, diikuti oleh pengembangan kurikulum, kemudian perbaikan fasilitas, dan seterusnya. Tahapan ini harus

mempertimbangkan ketersediaan sumber daya, urgensi kebutuhan, serta kelayakan pencapaian target. Strategi pendidikan yang disusun secara bertahap akan memudahkan evaluasi dan penyesuaian di setiap langkahnya.

5) *Economic Logic* (Logika Ekonomi dalam Pendidikan)

Meskipun pendidikan bukan sektor yang sepenuhnya berorientasi pada keuntungan finansial, namun tetap diperlukan perhitungan yang rasional dan efisien dalam pengelolaan sumber daya. Logika ekonomi dalam pendidikan mencakup bagaimana sekolah atau madrasah dapat mengelola anggaran, mengoptimalkan pembiayaan pendidikan, serta menciptakan program yang bermanfaat dengan biaya yang terukur. Dengan begitu, keberlangsungan lembaga pendidikan dapat terjaga tanpa mengorbankan kualitas layanan pendidikan.

Dengan memahami dan menerapkan kelima unsur strategi tersebut arena, *vehicles*, *differentiators*, *staging*, dan *economic logic* lembaga pendidikan, khususnya madrasah, dapat merancang langkah-langkah pengembangan yang lebih terarah dan efektif. Setiap unsur saling terkait dan berperan penting dalam menentukan arah kebijakan, memaksimalkan potensi yang ada, serta menghadapi tantangan yang muncul di lingkungan pendidikan. Strategi yang dirumuskan secara komprehensif tidak hanya akan memperkuat posisi madrasah di tengah persaingan, tetapi juga memastikan bahwa tujuan pendidikan dapat tercapai secara berkelanjutan, inklusif, dan berkualitas.

2. Tahapan Strategi

Sudah menjadi hal yang lumrah, segala sesuatu memiliki tahapan untuk mencapai derajat tertentu. Bahkan dalam hal strategi yang penting terutama dalam kepemimpinan, strategi mempunyai beberapa tahapan. Menurut (Arifudin, Tanjung, & Sofyan, Manajemen Strategik (Teori dan Implementasi), 2020) tahapan strateginya adalah sebagai berikut:

a. Perumusan strategi

Perumusan strategi merupakan suatu langkah dalam menentukan kegiatan apa saja yang berkaitan dengan pencapaian tujuan. Dalam perumusan strategi ini fokus pada hal yang utama seperti menyiapkan strategi, memilih strategi yang paling efektif, dan menentukan secara pasti strategi yang akan diterapkan. Kecenderungan pada tahap perumusan strategi ini adalah memperhatikan analisis lingkungan hidup dengan melakukan cross check data dan informasi.

b. Implementasi strategi

Setelah tahap perumusan strategi selesai, maka tahap selanjutnya adalah tahap implementasi strategi. Strategi akan dapat berfungsi ketika hal tersebut telah dilaksanakan. Implementasi strategi dapat dirujuk pada kegiatan seperti menetapkan tujuan tahunan, adanya penentuan kebijakan, adanya motivasi bawahan (dalam penelitian ini berarti tenaga pengajar dan kependidikan), mengembangkan budaya yang mendukung (berupa tata tertib tenaga pendidik dan kependidikan), menentukan struktur organisasi yang relevan dan efektif, menyiapkan anggaran, memanfaatkan sistem informasi yang optimal, dan terdapat pola kompensasi kepada karyawan yang berprestasi (ada apresiasi dari lembaga kepada staf pengajar dan kependidikan jika mereka memilikinya). Hal terpenting dalam implementasi strategi merupakan komitmen seluruh pihak dalam organisasi atau lembaga. Tanpa ini, dapat dipastikan strategi tersebut akan berakhir sia-sia.

c. Pengendalian strategi

Tahap terakhir dalam strategi adalah pengendalian. Pengendalian dapat berupa penilaian dengan meninjau faktor-faktor internal (lembaga) dan eksternal (luar lembaga) dan mengambil langkah-langkah perbaikan yang diperlukan.

Berdasarkan penjelasan teori yang telah disebutkan maka strategi dapat diartikan sebagai sarana atau alat untuk mencapai tujuan dalam jangka waktu tertentu dengan melakukan tindakan yang dinilai potensial dengan

memanfaatkan seluruh komponen yang ada dalam sebuah organisasi yang terdiri dari orang-orang yang memiliki daya berpikir kedepan. Dengan kata lain, strategi adalah upaya tertulis yang direncanakan untuk mencapai tujuan yang baik dalam jangka waktu satu tahun sampai dengan lima tahun dimulai dengan penyiapan atau perencanaan apa yang akan dicapai sekolah, bagaimana implementasi nya atau bagaimana yang telah direncanakan tercapai dan bagaimana pengendaliannya supaya apa yang telah direncanakan ada perbaikan dan dapat dilaksanakan oleh orang lain atau pengikutnya

3. Kepala Madrasah secara Umum

Sebuah lembaga pendidikan tidak akan mampu berdiri kokoh dan beroperasi secara optimal tanpa keberadaan seorang pemimpin. Dalam konteks ini, kepala madrasah berperan sebagai pimpinan yang memegang kendali penuh terhadap arah perkembangan lembaga. Sebagai manajer, kepala madrasah memiliki tanggung jawab besar dalam merumuskan dan menerapkan strategi yang tepat agar madrasah dapat terus bergerak maju.

Kepala madrasah menurut (Masrul, 2023) merupakan tenaga fungsional guru yang mendapatkan tugas tambahan sebagai pimpinan di suatu madrasah. Dalam lingkungan madrasah, berlangsung proses interaksi antara guru sebagai pemberi pelajaran dan murid sebagai penerima pelajaran. Kepala madrasah memiliki peran strategis dalam mengarahkan dan mengelola seluruh proses tersebut, termasuk dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan. Salah satu tanggung jawab penting yang diemban adalah pengelolaan ketenagakerjaan, yang mencakup pembinaan, pengembangan, serta penataan tenaga pendidik dan tenaga kependidikan agar kinerja madrasah dapat berjalan optimal. Pendapat serupa datang dari seorang ahli yaitu Wahjosumidjo yang mengatakan bahwa kepala madrasah merupakan seorang guru yang memiliki kewajiban tambahan untuk memimpin sebuah madrasah menjalankan tempat pembelajaran sehingga terjadi pembelajaran yang efektif

Sebagai pemimpin dalam lembaga pendidikan, kepala madrasah tidak hanya dituntut untuk mampu mengelola dan mengarahkan jalannya organisasi, tetapi juga wajib memiliki kelebihan sifat-sifat kepemimpinan yang menjadi pondasi keberhasilan madrasah. Sifat-sifat ini berfungsi sebagai panduan moral, intelektual, dan profesional yang akan mempengaruhi kualitas keputusan serta efektivitas kinerja kepala madrasah. Menurut Masrul (2023), sifat-sifat yang harus dimiliki seorang pemimpin madrasah antara lain:

a. Nilai Ketakwaan Kepada Tuhan Yang Maha Esa

Nilai ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa menjadi landasan penting bagi seorang Kepala Madrasah dalam menjalankan tugasnya. Seorang pemimpin madrasah yang menjunjung tinggi nilai ketakwaan akan senantiasa menghargai seluruh warga madrasah sebagai makhluk ciptaan Tuhan, tanpa memandang perbedaan latar belakang seperti agama, tingkat kecerdasan, kondisi fisik, status sosial ekonomi, maupun asal-usul keluarga.

Penghargaan terhadap kemanusiaan secara utuh merupakan sikap esensial agar Kepala Madrasah tidak bersikap sewenang-wenang, terutama terhadap peserta didik yang memiliki kebutuhan khusus. Kesadaran bahwa setiap manusia memiliki nilai yang sama di hadapan Tuhan mendorong Kepala Madrasah untuk bersikap adil dan manusiawi. Selain itu, pemahaman bahwa kehidupan bersifat dinamis dan penuh perubahan juga menjadi pengingat bahwa kekuasaan dan kedudukan bukanlah sesuatu yang mutlak, melainkan amanah yang harus dijalankan dengan penuh tanggung jawab dan empati.

b. Memiliki Kecerdasan Intelektual yang Memadai

Seorang pemimpin dalam lembaga pendidikan, khususnya kepala madrasah, dituntut memiliki kemampuan intelektual yang tinggi. Hal ini diperlukan karena dalam menjalankan tugas kepemimpinan, kepala madrasah sering dihadapkan pada berbagai situasi kompleks yang tidak dapat diselesaikan dengan pendekatan berpikir yang sederhana.

Kemampuan untuk menganalisis permasalahan secara mendalam dan menyusun solusi yang tepat menjadi salah satu indikator penting dalam mewujudkan kepemimpinan yang efektif dan responsif terhadap dinamika yang terjadi di lingkungan madrasah.

c. Memiliki Ketahanan Fisik yang Baik

Dalam menjalankan tugasnya, seorang Kepala Madrasah sering kali dituntut untuk bekerja dalam waktu yang panjang dan intensif. Tanggung jawab yang besar dan beban kerja yang tidak sedikit mengharuskan pemimpin pendidikan ini memiliki kondisi fisik yang prima. Aktivitas harian yang padat, mulai dari kegiatan administrasi hingga pembinaan tenaga pendidik dan peserta didik, menuntut stamina dan energi yang stabil. Oleh karena itu, ketahanan fisik merupakan salah satu syarat penting untuk mendukung efektivitas kinerja Kepala Madrasah.

d. Memiliki Pengalaman yang Luas, Baik Secara Teoretis Maupun Praktis

Kepemimpinan yang efektif dalam dunia pendidikan tidak hanya ditentukan oleh pemahaman teoretis, tetapi juga ditopang oleh kemampuan dalam menerapkan teori secara konkret di lapangan. Seorang Kepala Madrasah yang profesional perlu memiliki kedalaman wawasan akademik serta kecakapan dalam bertindak secara tepat di berbagai situasi praktis. Minimnya pengalaman atau lemahnya dasar teori sering kali menjadi penyebab utama kegagalan seorang pemimpin dalam mengelola lembaga pendidikan. Oleh karena itu, integrasi antara pengetahuan teoretis dan pengalaman praktis menjadi fondasi yang kuat dalam menjalankan peran sebagai pemimpin madrasah.

e. Memiliki Rasa Percaya Diri

Kepercayaan diri merupakan modal penting dalam kepemimpinan, termasuk dalam konteks Kepala Madrasah. Rasa percaya diri tidak diartikan sebagai sikap egois yang hanya mengandalkan kemampuan pribadi dan meremehkan kontribusi orang lain, melainkan sebagai keyakinan terhadap potensi dan kapasitas diri dalam mengambil

keputusan serta memimpin lembaga pendidikan. Self-confidence yang sehat memungkinkan seorang pemimpin tampil mantap dalam menghadapi tantangan, menyusun kebijakan, dan memberikan pengaruh positif bagi lingkungan madrasah.

f. Mampu Bekerja dalam Tim atau Kelompok

Seorang Kepala Madrasah tidak dapat menjalankan tugasnya secara individual. Dalam praktiknya, ia selalu bekerja bersama dengan tim kerja, baik itu guru, tenaga kependidikan, maupun peserta didik. Oleh karena itu, kemampuan untuk menjadi bagian dari kelompok serta membangun sinergi sangat penting. Hal ini sejalan dengan prinsip manajemen berbasis sekolah (MBS) yang menekankan pentingnya partisipasi aktif seluruh komponen sekolah. Kolaborasi yang solid menjadi kunci dalam menciptakan lingkungan kerja yang harmonis dan produktif.

g. Bersikap Adil dan Bijaksana

Sikap adil dan bijaksana merupakan kualitas moral yang harus dimiliki oleh seorang Kepala Madrasah. Keadilan menyangkut perlakuan yang setara terhadap seluruh warga madrasah tanpa memandang latar belakang atau kedekatan pribadi. Sementara kebijaksanaan tercermin dalam kemampuan membuat keputusan yang tepat dengan mempertimbangkan berbagai aspek, termasuk nilai-nilai kemanusiaan. Seorang pemimpin yang baik tidak hanya menciptakan kebijakan, tetapi juga mengimplementasikan nilai-nilai kebaikan (kebajikan) dalam setiap tindakannya, sehingga dapat menjadi teladan bagi seluruh komunitas madrasah.

h. Tegas dan Memiliki Inisiatif

Sikap tegas dalam kepemimpinan tidak boleh disalahartikan sebagai kekakuan, kekerasan, atau bahkan otoritarianisme. Ketegasan yang dimaksud dalam konteks kepemimpinan pendidikan adalah kemampuan seorang Kepala Madrasah dalam mengambil keputusan yang jelas dan tepat berdasarkan data yang akurat ataupun pertimbangan intuisi yang

logis. Ketegasan ini juga harus disertai dengan sikap proaktif, yakni mampu bertindak terlebih dahulu dalam menyikapi berbagai persoalan tanpa harus menunggu instruksi. Pemimpin yang tegas dan inisiatif mampu menciptakan arah gerak organisasi yang pasti dan terukur.

i. Mampu Membuat Keputusan Berkualitas

Salah satu indikator penting dari kapasitas kepemimpinan adalah kemampuannya dalam merumuskan dan mengambil keputusan yang tepat. Kepala Madrasah sebagai pemimpin pendidikan dituntut memiliki kompetensi dalam menyelesaikan persoalan organisasi melalui analisis yang sistematis dan berbasis pada tujuan lembaga. Keputusan yang baik tidak hanya menyelesaikan masalah, tetapi juga membawa lembaga ke arah yang lebih produktif dan sesuai dengan visi-misi madrasah. Dengan kemampuan ini, Kepala Madrasah dapat menjaga stabilitas organisasi sekaligus memastikan bahwa setiap kebijakan yang diambil mendukung pencapaian tujuan pendidikan.

Kepemimpinan seorang kepala madrasah sangat menentukan keberhasilan pengelolaan lembaga pendidikan. Perpaduan antara peran strategis dan sifat-sifat kepemimpinan yang ideal akan menciptakan lingkungan madrasah yang kondusif, profesional, serta berorientasi pada mutu pendidikan. Kepala madrasah yang mampu mengintegrasikan nilai ketakwaan, kecerdasan, pengalaman, dan ketegasan dalam kepemimpinannya akan lebih mudah membawa madrasah menuju visi yang telah ditetapkan, sekaligus menjawab tantangan pendidikan di era modern.

Kepala madrasah dapat dikategorikan sebagai seorang pemimpin. Dalam bahasa Inggris, istilah pemimpin disebut *leader* yang berarti seseorang yang memimpin. Menurut (Masrul, 2023), pemimpin adalah individu yang diberikan kepercayaan untuk mengurus atau mengelola suatu organisasi. Ketika seorang pemimpin menjalankan tugasnya, pada saat itulah ia sedang menerapkan kepemimpinannya. Kepemimpinan sendiri merupakan salah satu aspek fundamental dalam fungsi manajemen, yang

berperan sebagai alat untuk mengelola, memengaruhi, serta mengambil keputusan demi mencapai tujuan bersama.

Kepemimpinan berasal dari kata pimpin yang bermakna menuntun, membina, atau membimbing. Istilah ini juga dapat diartikan sebagai menunjukkan jalan yang baik dan benar, serta memimpin atau mengepalai suatu pekerjaan maupun kegiatan (Edy & Sumarta, 2023). Purwanto menjelaskan bahwa kepemimpinan merupakan suatu tindakan khusus, di mana seorang pemimpin terlibat secara aktif dalam memberikan pengarahan, melakukan pengoordinasian pekerjaan anggota kelompok, serta ikut serta dalam berbagai tindakan strategis.

Setiap pemimpin memiliki gaya atau tipe kepemimpinan yang berbeda-beda, yang dipengaruhi oleh karakter pribadi, latar belakang, serta situasi organisasi yang dipimpinnya. Pemahaman terhadap tipe kepemimpinan ini penting karena dapat membantu pemimpin, khususnya kepala madrasah, dalam menentukan pendekatan yang tepat untuk membangun kerja sama, menciptakan suasana kerja yang kondusif, dan memaksimalkan kinerja seluruh elemen di lembaga pendidikan. Secara teoritis, tipe kepemimpinan utama dapat diklasifikasikan menjadi tiga kategori pokok sebagai berikut:

a. Kepemimpinan otokratis

Kepemimpinan otokratis adalah tipe kepemimpinan dimana pemimpin cenderung bersikap kaku dan bersifat mengatur secara penuh terhadap para anggotanya. Dalam pandangan ini, peran pemimpin dipahami sebagai pihak yang memberikan arahan dan perintah, sementara kewajiban bawahan hanya sebatas mengikuti instruksi tanpa membantah atau memberikan saran. Pemimpin otokratis jarang melibatkan musyawarah, dan jika ada pertemuan, biasanya hanya digunakan sebagai sarana untuk menyampaikan instruksi. Perbedaan pendapat sering dianggap sebagai bentuk pembangkangan, pelanggaran disiplin, atau ketidakloyalan. Dalam sistem ini, anggota yang patuh cenderung diberi penghargaan atau diperlakukan istimewa, sedangkan anggota yang tidak taat akan mendapatkan hukuman. Meski dapat

menciptakan kepatuhan jangka pendek, tipe kepemimpinan ini berpotensi menimbulkan dampak negatif bagi kehidupan organisasi dalam jangka panjang, seperti menurunnya motivasi dan kreativitas anggota.

b. Kepemimpinan *laizes faire*

Istilah ini berasal dari bahasa Prancis yang berarti "biarkan mereka melakukan" atau "biarkan saja". Kepemimpinan *laissez-faire* adalah tipe kepemimpinan dimana pemimpin cenderung pasif dan hampir tidak memberikan arahan atau bimbingan kepada anggotanya. Dalam model ini, pemimpin membiarkan anggota bertindak sesuai keinginan mereka tanpa adanya kontrol, koreksi, atau pengarahan yang jelas. Pemberian tugas, pelaksanaan pekerjaan, serta kerjasama antara anggota sepenuhnya diserahkan kepada inisiatif masing-masing, tanpa petunjuk ataupun evaluasi dari pemimpin. Kondisi ini sering mengakibatkan kekuasaan dan tanggung jawab menjadi tumpang tindih, serta menimbulkan kebingungan dalam kelompok. Keberhasilan organisasi yang dipimpin dengan gaya *laissez-faire* biasanya bukan berasal dari kepemimpinan pemimpinnya, melainkan dari kesadaran, dedikasi, dan tanggung jawab pribadi sebagian anggota. Struktur organisasi dalam tipe ini cenderung kabur, kegiatan tidak terencana dengan baik, dan minim pengawasan, sehingga berisiko menurunkan efektivitas kerja.

c. Kepemimpinan demokratis

Kepemimpinan demokratis adalah gaya kepemimpinan di mana pemimpin menempatkan dirinya sebagai bagian dari kelompok, bukan sekadar pemberi perintah. Pemimpin yang demokratis berupaya mendorong partisipasi aktif seluruh anggota, menciptakan suasana kerja sama, dan memastikan setiap keputusan mempertimbangkan kepentingan serta kebutuhan bersama. Dalam tipe ini, pemimpin juga memperhitungkan kemampuan dan kapasitas anggota sebelum mengambil kebijakan. Melalui musyawarah, pemimpin demokratis

membangun rasa memiliki dan tanggung jawab bersama, sehingga tujuan organisasi dapat dicapai dengan lebih efektif dan harmonis.

Berdasarkan pemaparan mengenai tipe kepemimpinan otokratis, laissez-faire, dan demokratis, dapat dipahami bahwa gaya kepemimpinan memiliki pengaruh signifikan terhadap efektivitas organisasi, termasuk dalam konteks pengelolaan madrasah. Setiap tipe kepemimpinan memiliki karakteristik, kelebihan, dan keterbatasan yang perlu disesuaikan dengan kebutuhan lembaga serta dinamika sumber daya manusia yang terlibat di dalamnya. Dalam perspektif manajemen pendidikan, kepemimpinan yang efektif adalah kepemimpinan yang mampu mengintegrasikan ketegasan dalam pengambilan keputusan, memberikan ruang inovasi bagi anggota, serta mendorong partisipasi aktif seluruh warga madrasah. Pendekatan tersebut diharapkan dapat menciptakan iklim kerja yang kondusif dan mendukung tercapainya tujuan pendidikan secara optimal. Menurut Mulyadi yang dikutip dalam buku (Masrul, 2023) kriteria kepemimpinan yang efektif adalah sebagai berikut:

- a. Mampu memberi arahan kepada para pendidik agar dapat memberikan pembelajaran yang baik dan
- b. Melaksanakan tugas dan pekerjaan sesuai dengan jadwal dan ketentuan waktu yang telah ditetapkan.
- c. Membangun dan menjaga hubungan yang harmonis dengan masyarakat, sehingga mereka dapat terlibat secara aktif dalam mendukung pencapaian tujuan madrasah.
- d. Menerapkan prinsip-prinsip kepemimpinan yang disesuaikan dengan tingkat kedewasaan guru dan tenaga kependidikan di madrasah.
- e. Mampu bekerja secara efektif dalam tim manajemen madrasah untuk mengoptimalkan kinerja organisasi.
- f. Dapat mencapai tujuan madrasah secara produktif sesuai dengan peraturan dan ketentuan yang berlaku.

Kepala madrasah yang efektif ditandai oleh sejumlah karakteristik penting, di antaranya bersikap tanpa pamrih, memiliki kemampuan bekerja sama, terampil berkomunikasi, memiliki otoritas yang jelas, cakap dalam mengambil keputusan, memiliki dinamika kerja yang tinggi, menjaga keseimbangan dalam kepemimpinan, serta bertanggung jawab dalam menjalankan fungsi eksekutif. Transformasi madrasah menuju lembaga yang efektif memerlukan proses perbaikan berkelanjutan dan pelibatan aktif seluruh unsur madrasah dalam mengatasi berbagai permasalahan yang ada. Karakteristik tersebut dipadukan dalam membentuk kepala madrasah yang dapat menciptakan iklim kerja yang produktif, kolaboratif, dan adaptif. Hal ini tidak hanya memperkuat tata kelola kelembagaan, tetapi juga memastikan bahwa seluruh komponen madrasah bergerak dalam satu visi yang sama untuk mewujudkan mutu pendidikan yang unggul dan berdaya saing.

4. Kepala Madrasah dalam Pandangan Islam

Kepala madrasah dalam perspektif Islam dipandang tidak hanya sebagai seorang pemimpin administratif, tetapi juga sebagai pemimpin spiritual, teladan moral, dan pengarah nilai-nilai keislaman dalam satuan pendidikan. Peran kepala madrasah sangat strategis karena madrasah bukan hanya institusi pendidikan umum, melainkan juga lembaga pendidikan agama yang bertanggung jawab dalam membentuk karakter dan akhlak peserta didik sesuai ajaran Islam (Masrul, 2023).

Lebih jauh, Al-Qur'an menggambarkan pemimpin sebagai sosok yang senantiasa membimbing umat menuju jalan kebenaran yang bersumber dari ajaran Allah SWT. Kebenaran tersebut telah termaktub secara sempurna dalam Al-Qur'an, sehingga peran pemimpin bukanlah sebagai pembuat aturan baru, melainkan sebagai penunjuk arah dan pelaksana nilai-nilai ilahi. Kepemimpinan dalam perspektif Qur'ani berorientasi pada akhlak, keadilan, dan tanggung jawab moral kepada Allah serta umat.

Makna pemimpin dalam ranah pendidikan seperti kepala madrasah seharusnya menjadikan Al-Qur'an sebagai landasan dalam mengelola

lembaga. Mereka bertugas menciptakan iklim pendidikan yang mencerminkan nilai-nilai kebenaran, kejujuran, dan keadilan, sehingga mampu melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga unggul secara spiritual dan moral. Tata nilai dan aturan yang bersumber dari al-quran mencakup seluruh aspek kehidupan, termasuk dunia pendidikan, dan seharusnya menjadi pedoman dalam setiap kebijakan yang diambil oleh seorang pemimpin pendidikan.

Konsep kepemimpinan yang diuraikan dalam Al-quran dapat digambarkan dalam istilah khalifah, imamah, dan ulil amri (Encu & Sudarma, 2022). Ketiga konsep kepemimpinan ini menunjukkan bahwa peran kepala madrasah dalam islam tidak hanya sekedar sebagai pengendali urusan dunia namun juga sebagai pembimbing dan pengayom dalam menegakan kesejahteraan umat. Berikut penjelasan mengenai konsep kepemimpinan dalam islam.

1) Kepemimpinan dalam istilah khalifah

Istilah *khalifa* dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) diartikan sebagai wakil atau pengganti Nabi Muhammad SAW yang memiliki tanggung jawab dalam menegakkan dan menjalankan hukum-hukum Islam dalam kehidupan berbangsa dan bernegara. Gelar ini melekat pada sosok pemimpin yang tidak hanya menguasai urusan duniawi, tetapi juga memiliki otoritas dalam perkara keagamaan. Dalam konteks kepemimpinan Islam, *khalifah* dapat dimaknai sebagai pengelola, pengarah, dan penanggung jawab atas segala sesuatu yang dipercayakan kepadanya, baik dalam lingkup yang luas seperti negara, maupun dalam skala terbatas seperti lembaga pendidikan.

Makna *khalifah* dalam pendidikan islam menjadi sangat relevan ketika dikaitkan dengan peran kepala madrasah sebagai pemimpin satuan pendidikan. Kepala madrasah bukan sekedar administrator, melainkan juga figur pemimpin yang memiliki misi spiritual, moral, dan sosial. Ia bertugas mengarahkan lembaganya untuk berjalan sesuai nilai-nilai Islam, membina akhlak peserta didik, serta memastikan seluruh

kegiatan pendidikan mencerminkan ajaran tauhid, keadilan, dan tanggung jawab. Dengan demikian, kepemimpinan kepala madrasah merupakan manifestasi dari konsep *khilafah* dalam skala mikro, yang menuntut integritas, keteladanan, dan visi keislaman dalam setiap kebijakan dan tindakan yang diambil.

Konsep *khilafah* dalam Islam memiliki dasar yang kuat dalam Al-Qur'an, salah satunya terdapat dalam Surat Al-Baqarah ayat 30:

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأِ إِنَّ جَاعِلٌ فِي الزُّمَرِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَعْزِلُ فِيهَا مَنْ يَفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالُوا إِنَّا نَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ

"Ingatlah ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi.' Mereka berkata: 'Apakah Engkau hendak menjadikan orang yang merusak dan menumpahkan darah di sana, sedangkan kami senantiasa bertasbih memuji-Mu dan menyucikan nama-Mu?' Allah berfirman: 'Sesungguhnya Aku mengetahui apa yang tidak kamu ketahui.'" (QS. Al-Baqarah: 30).

Ayat ini menunjukkan bahwa manusia diciptakan Allah SWT sebagai *khalifah* di bumi, yaitu sebagai pemegang amanah untuk mengelola, memelihara, dan memimpin kehidupan sesuai dengan nilai-nilai yang telah ditetapkan oleh Allah. Tugas ini mengandung dimensi tanggung jawab spiritual dan moral yang besar, karena manusia diberi kebebasan sekaligus dibebani amanah untuk menjalankan kehidupan dengan adil, bijaksana, dan bertanggung jawab.

2) Kepemimpinan dalam istilah imamah

Imamah berasal dari kata imam. Dalam *Muqāyas al-Lughah*, dijelaskan bahwa istilah imam pada awalnya merujuk pada pemimpin salat, yaitu orang yang berdiri di depan dan diikuti oleh makmumnya. Secara etimologis, imam juga bermakna seseorang yang dijadikan

teladan, yang urusannya didahulukan karena kedudukannya sebagai penuntun dalam sebuah komunitas. Dengan kata lain, imam adalah sosok yang diikuti dalam perkataan, perbuatan, maupun kebijakan. Sejalan dengan hal tersebut, menurut Al-Rāghib al-Asfahani dalam *Mufradāt Alfāz al-Qur'ān*, imam adalah orang yang diikuti jejaknya, baik dalam hal urusan, tindakan, maupun pemikiran. Bahkan, istilah ini juga digunakan untuk menyebut sesuatu yang menjadi acuan utama, seperti kitab suci atau dokumen penting yang menjadi sumber petunjuk.

Dalam konteks pendidikan Islam, khususnya dalam lembaga seperti madrasah, kepala madrasah dapat dimaknai sebagai *imam* dalam arti luas. Ia bukan hanya sekadar pemimpin administratif, tetapi juga sebagai panutan moral dan spiritual yang menjadi rujukan seluruh warga madrasah. Tindakannya dijadikan teladan oleh guru, siswa, dan masyarakat sekitar. Seperti halnya imam dalam shalat, kepala madrasah dituntut untuk berada di depan, memberikan arah, serta menjadi contoh dalam menjalankan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, kepemimpinan kepala madrasah dalam perspektif Islam tidak terlepas dari nilai-nilai keimanan, yakni kepemimpinan yang didasari oleh keteladanan, keilmuan, serta komitmen terhadap nilai-nilai ilahiah yang terkandung dalam Al-Qur'an dan Sunnah.

3) Kepemimpinan dalam istilah ulil amri

Dalam konteks kepemimpinan, ulil amri diartikan sebagai individu yang memiliki kekuasaan atau tanggung jawab dalam mengatur urusan masyarakat. Ada berbagai pendapat mengenai siapa yang dimaksud dengan ulil amri. Sebagian ulama memahami ulil amri sebagai pemimpin pemerintahan atau pemegang otoritas formal, sementara sebagian lainnya memaknainya sebagai ulama yang berfungsi menjelaskan hukum-hukum syariat kepada umat. Bahkan dalam tradisi Syiah, ulil amri diidentikkan dengan imam-imam yang maksum, yaitu pemimpin yang dianggap suci dan terjaga dari kesalahan.

Namun secara umum, makna ulil amri dapat diperluas hingga mencakup siapa pun yang diberi tanggung jawab atas suatu urusan, mulai dari ulil amri, termasuk kepala madrasah. Dalam perspektif pendidikan Islam, kepala madrasah sebagai ulil amri di lingkungan satuan pendidikan bertugas bukan hanya sebagai administrator, tetapi juga sebagai pemegang arah kebijakan, pembina moral, dan penjaga nilai-nilai keislaman dalam proses pendidikan.

Sebagai ulil amri, kepala madrasah memiliki tanggung jawab besar untuk mengarahkan seluruh elemen madrasah menuju tujuan pendidikan yang islami, yang mencakup pengembangan intelektual, spiritual, dan akhlak peserta didik. Dengan demikian, konsep ulil amri relevan untuk menggambarkan kepemimpinan yang bertanggung jawab secara menyeluruh, mulai dari urusan manajerial hingga pembentukan karakter dalam institusi pendidikan Islam.

Konsep ulil amri dalam Islam memperoleh legitimasi teologis yang kuat melalui firman Allah SWT dalam Surat An-Nisa ayat 59, yang berbunyi:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأَطِيعُوا أُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ ۚ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ ۚ وَالْيَاقُوتُ الْخَيْرُ ۚ لَكُمْ خِيَرَةٌ وَأَحْسَنُ
وَقِيلًا

"Wahai orang-orang yang beriman! Taatilah Allah dan taatilah Rasul (Nya), dan ulil amri (pemegang kekuasaan) di antara kamu. Kemudian jika kamu berbeda pendapat tentang sesuatu, maka kembalikanlah ia kepada Allah (Al-Qur'an) dan Rasul (sunnah-Nya), jika kamu benar-benar beriman kepada Allah dan hari kemudian. Yang demikian itu lebih utama (bagimu) dan lebih baik akibatnya." (QS. An-Nisa: 59)

Ayat ini menegaskan tiga tingkatan ketaatan dalam kehidupan berbangsa, bernegara, dan bermasyarakat, yaitu ketaatan kepada Allah

SWT, Rasulullah SAW, dan ulil amri. Dalam konteks pendidikan, khususnya pada lembaga pendidikan Islam seperti madrasah, kepala madrasah dapat diposisikan sebagai bagian dari ulil amri karena mereka memiliki otoritas untuk mengambil kebijakan, mengatur jalannya proses pendidikan, dan menjaga nilai-nilai Islam dalam lembaga tersebut.

Dari uraian mengenai konsep khalifah, imam, dan ulil amri, dapat disimpulkan bahwa kepemimpinan dalam perspektif Islam bukanlah semata-mata kekuasaan administratif, melainkan sebuah amanah yang sarat dengan nilai-nilai spiritual dan moral. Istilah khalifah menggambarkan manusia sebagai wakil Allah di bumi yang bertanggung jawab menjaga tatanan kehidupan berdasarkan nilai-nilai Ilahi. Sementara itu, istilah imam merujuk pada sosok yang menjadi panutan, pemimpin yang diikuti, dan memiliki tanggung jawab dalam membimbing umat dalam urusan dunia dan akhirat. Adapun ulil amri menunjukkan pemimpin yang memiliki otoritas untuk mengatur dan memerintah umat dengan tetap berlandaskan kepada Al-Qur'an dan Sunnah.

Ketiga konsep ini memiliki benang merah yang sama, yaitu pemimpin dalam Islam harus memiliki integritas keimanan, keadilan, dan komitmen kuat terhadap ajaran Islam. Dalam konteks lembaga pendidikan Islam seperti madrasah, kepala madrasah idealnya memadukan ketiga konsep ini dalam kepemimpinannya: sebagai khalifah yang menjaga dan mengembangkan lembaga; sebagai imam yang menjadi teladan akhlak dan spiritual; serta sebagai ulil amri yang memiliki kewenangan untuk mengatur dan membuat kebijakan yang berpihak pada kemaslahatan peserta didik dan seluruh warga madrasah. Dengan demikian, kepemimpinan dalam Islam bukan sekadar jabatan atau posisi, tetapi perwujudan tanggung jawab besar kepada Allah SWT dan kepada umat, yang harus dijalankan dengan penuh amanah, keadilan, dan keteladanan.

5. Fungsi Kepala Madrasah

Kepala Madrasah memegang berbagai fungsi strategis yang menjadi acuan dalam menjalankan tugas serta tanggung jawabnya. Fungsi-fungsi ini

mencakup peran sebagai pendidik, manajer, administrator, supervisor, dan pemimpin. Setiap fungsi saling berkaitan dan berkontribusi dalam memastikan penyelenggaraan pendidikan di madrasah berjalan efektif, efisien, dan sesuai dengan visi-misi yang telah ditetapkan. Berikut fungsi-fungsi Kepala madrasah dalam menjalankan tugasnya

a. Fungsi kepala madrasah sebagai pendidik

Kepala madrasah berperan sebagai pendidik bagi lembaga yang dipimpinnya. Ia memikul tanggung jawab penuh terhadap seluruh proses pembelajaran yang berlangsung, sehingga visi dan misi madrasah dapat terwujud secara optimal. Peran ini menuntut kepala madrasah untuk memastikan kualitas pembelajaran tetap terjaga dan sesuai dengan tujuan pendidikan yang telah ditetapkan.

b. Fungsi kepala madrasah sebagai manajer

Dalam fungsi manajerialnya, kepala madrasah dituntut untuk mampu merencanakan program-program kelembagaan secara terstruktur. Perencanaan ini merupakan aspek yang krusial untuk mengarahkan jalannya madrasah menuju keberhasilan. Selain itu, kepala madrasah harus memiliki kemampuan mengorganisasi seluruh sumber daya, baik tenaga pendidik, staf, maupun pihak terkait lainnya, secara efektif. Tidak hanya itu, kepala madrasah juga berperan dalam mengendalikan serta mengevaluasi pelaksanaan program yang telah direncanakan, sehingga setiap kegiatan dapat berjalan sesuai dengan tujuan dan standar mutu yang diharapkan. Dalam kapasitasnya sebagai manajer kepala madrasah diharapkan memiliki sejumlah kompetensi penting antara lain:

- 1) Kepala madrasah perlu memiliki kepekaan terhadap dinamika dan perubahan yang terjadi, baik di lingkungan internal kelembagaan maupun eksternal kemasyarakatan, sehingga mampu mengantisipasi dan merespons setiap tantangan dengan tepat.

- 2) Kepala madrasah dituntut untuk mampu menciptakan inovasi dan mengembangkan kreativitas dalam mengoptimalkan seluruh potensi yang dimiliki madrasah.
 - 3) Kepala madrasah harus kaya akan strategi serta mampu melakukan terobosan yang signifikan dalam pengelolaan kelembagaan, demi kemajuan madrasah.
 - 4) Kepala madrasah memiliki kemampuan menyusun peta konsep yang dapat diimplementasikan secara terencana dan terprogram dalam operasional madrasah.
 - 5) Kepala madrasah memiliki tekad untuk terus meningkatkan kualitas sumber daya manusia di madrasah, guna mewujudkan lembaga pendidikan yang visioner dan berdaya saing.
- c. Fungsi kepala madrasah sebagai administrator

Banyak lembaga pendidikan terpaksa menghentikan operasionalnya karena pemimpinnya tidak memiliki jiwa administrator yang memadai. Oleh sebab itu, Kepala Madrasah harus memiliki kemampuan mengelola dan memfungsikan seluruh aspek madrasah secara optimal. Beberapa bentuk pengelolaan tersebut meliputi:

1. Mengelola proses pembelajaran agar berjalan efektif dan sesuai dengan tujuan pendidikan.
2. Mengatur dan membina sumber daya manusia, termasuk tenaga pendidik dan kependidikan, dengan memperhatikan karakter dan kompetensinya.
3. Mengelola peserta didik, baik dari aspek akademik maupun non akademik, sehingga perkembangan mereka dapat optimal.
4. Mengatur dan memanfaatkan fasilitas penunjang proses belajar mengajar secara maksimal.
5. Mengelola keuangan madrasah dengan prinsip akuntabilitas dan transparansi.
6. Menjalin hubungan yang harmonis antara madrasah dan masyarakat untuk mendukung keberlangsungan serta kemajuan lembaga.

d. Fungsi kepala madrasah sebagai supervisor

Dalam perannya sebagai supervisor, kepala madrasah diharapkan mampu melaksanakan sejumlah fungsi penting, antara lain:

1. Kepala madrasah berperan sebagai peneliti yang melakukan kajian terhadap berbagai aspek madrasah, baik yang berkaitan dengan proses pembelajaran maupun strategi pengelolaan kepegawaian dan administrasi. Peran ini menjadi krusial dalam memastikan kualitas pengawasan di lingkungan lembaga pendidikan Islam.
2. Sebagai konsultan, kepala madrasah harus memiliki kecakapan dan profesionalitas yang lebih tinggi dibandingkan warga madrasah lainnya, mengingat setiap permasalahan yang muncul, baik di bidang pengajaran maupun kepegawaian, akan bermuara kepadanya. Oleh karena itu, kepala madrasah perlu senantiasa mengikuti perkembangan isu, pemikiran, dan inovasi di bidang pendidikan.
3. Kepala madrasah bertugas memfasilitasi seluruh kebutuhan madrasah, baik terkait pembelajaran, pengajaran, maupun administrasi. Pemenuhan fasilitas secara optimal akan memperkuat seluruh aspek kelembagaan, sehingga kinerja madrasah dapat berjalan maksimal.
4. Kepala madrasah harus menjadi sumber motivasi bagi seluruh warga madrasah, mulai dari pendidik, peserta didik, hingga tenaga kependidikan. Motivasi ini dapat diwujudkan dengan mendorong peningkatan potensi, minat, bakat, serta profesionalitas seluruh unsur madrasah.
5. Kepala madrasah berperan sebagai pelopor pembaruan (*mujaddid*) yang menginisiasi dan memprakarsai peningkatan profesionalitas pendidik maupun tenaga kependidikan. Pembaruan ini diharapkan dapat membawa madrasah menjadi lembaga yang adaptif dan inovatif.

e. Fungsi kepala madrasah sebagai pemimpin

Sebagai pemimpin, kepala madrasah harus mampu mengelola dan mengarahkan seluruh unsur yang terlibat secara aktif dalam lembaga. Kepala Madrasah seharusnya menjadi teladan bagi seluruh warga madrasah, baik pendidik, tenaga kependidikan, maupun peserta didik. Peran keteladanan ini memiliki pengaruh besar terhadap suasana dan budaya kerja di lingkungan lembaga pendidikan Islam.

Pemimpin yang mampu menampilkan kepribadian yang baik, menanamkan nilai-nilai spiritual, serta memiliki sikap tegas dan bijaksana akan mendorong terciptanya pengelolaan lembaga yang efektif, kondusif, dan profesional. Dengan demikian, seluruh unsur madrasah dapat bergerak secara sinergis menuju pencapaian tujuan. Hal ini menjadi faktor penting bagi kesuksesan kelembagaan, terlebih pada madrasah yang memiliki visi dan misi yang sarat dengan nilai-nilai keislaman.

Secara keseluruhan, Kepala Madrasah memegang peranan sentral dalam mengarahkan, mengelola, dan mengembangkan lembaga pendidikan Islam. Fungsi-fungsi yang melekat pada dirinya yaitu sebagai pendidik, manajer, administrator, supervisor, dan pemimpin saling melengkapi untuk memastikan seluruh aspek kelembagaan berjalan secara efektif dan selaras dengan visi-misi yang telah ditetapkan.

Keberhasilan sebuah madrasah tidak hanya bergantung pada sarana, prasarana, atau kurikulum yang dimiliki, tetapi juga pada kualitas kepemimpinan kepala madrasah dalam mengelola sumber daya, memotivasi seluruh unsur, serta menumbuhkan budaya kerja yang profesional dan bernuansa nilai-nilai keislaman. Dengan kepemimpinan yang visioner, inovatif, dan berintegritas, madrasah akan mampu berkembang menjadi lembaga pendidikan yang unggul, berdaya saing, dan memberikan kontribusi nyata bagi masyarakat.

6. Persyaratan Kepala Madrasah

Peraturan Menteri Agama (PMA) RI No. 24 Tahun 2018 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Agama RI No.58 Tahun 2017 persyaratan bagi kepala madrasah diantaranya adalah sebagai berikut:

- a. Beragama islam. Kepala Madrasah sebagai figur sentral di lingkungan madrasah harus berhati-hati dalam bertindak, berbicara, dan bersikap, sehingga menjadi teladan bagi pendidik, tenaga kependidikan, dan peserta didik. Ucapannya hendaknya memotivasi, kebijakannya selaras dengan aturan, serta bermanfaat bagi semua warga madrasah. Hal ini hanya dapat terwujud apabila Kepala Madrasah memiliki keunggulan dalam etika dan akhlak terpuji.
- b. Mampu membaca dan menulis Al-quran dengan baik. Madrasah merupakan lembaga pendidikan yang berperan dalam menjaga sekaligus menumbuhkan kecintaan warga madrasah baik peserta didik, pendidik, maupun tenaga kependidikan terhadap Al-Qur'an. Dengan demikian, kepala madrasah sebagai pemimpin pada satuan pendidikan seharusnya memiliki kemampuan membaca dan menulis Al-Qur'an dengan baik, menjaga ketulusan hatinya, serta yang lebih utama adalah mampu menjadikan Al-Qur'an sebagai landasan dalam bersikap dan berucap.
- c. Berpendidikan minimal Diploma Empat (D-IV) bidang kependidikan atau non kependidikan dari perguruan tinggi yang telah terakreditasi.
- d. Memiliki kemampuan mengelola atau memimpin sebuah madrasah
- e. Memiliki sertifikat pendidik sebagai bukti profesionalitas dalam bidang pendidikan,
- f. Usia maksimal 55 (Lima puluh lima) tahun pada saat diangkat menjadi kepala madrasah
- g. Guru yang berstatus Pegawai Negeri Sipil (PNS) wajib memiliki pengalaman mengajar paling singkat sembilan tahun pada madrasah yang diselenggarakan oleh pemerintah. Sementara itu, bagi guru yang berstatus Non PNS dan mengajar pada madrasah yang diselenggarakan

oleh masyarakat, pengalaman mengajar yang disyaratkan adalah paling singkat enam tahun,

- h. Sehat secara jasmani dan rohani dibuktikan dengan surat keterangan sehat dari rumah sakit pemerintah
- i. Calon kepala madrasah bagi guru PNS dipersyaratkan memiliki golongan ruang paling rendah III/c, sedangkan bagi guru bukan PNS diwajibkan memiliki surat keputusan *inpassing* atau penyetaraan jabatan fungsional dari instansi berwenang, dengan ketentuan setara pangkat/golongan minimal III/c;
- j. Tidak sedang dikenakan sanksi hukuman disiplin tingkat sedang maupun berat, sebagaimana diatur dalam ketentuan peraturan perundang-undangan yang berlaku;
- k. Memiliki nilai prestasi kerja dan nilai kinerja guru paling rendah bernilai baik dalam dua tahun ;
- l. Selain sertifikat pendidik, calon kepala madrasah juga harus memiliki sertifikat kepala madrasah yang diterbitkan oleh lembaga berwenang seperti Balai Pendidikan dan Pelatihan Keagamaan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Pelatihan Kementerian Agama dan lembaga berwenang lainnya.

B. Pendidikan Inklusif

1. Pengertian Pendidikan Inklusif

Istilah inklusif, disabel, maupun difabel memiliki konotasi makna yang hampir sama, yakni pendidikan bagi pihak berkemampuan terbatas (Rahman, et al., 2023). Permendiknas No. 70 Tahun 2009 Pasal 1 menjelaskan bahwa pendidikan inklusif merupakan sistem pendidikan yang dirancang untuk memberikan kesempatan kepada seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kelainan, kecerdasan, atau bakat khusus, agar dapat mengikuti proses belajar bersama dengan peserta didik lainnya dalam satu lingkungan pendidikan yang sama. Dalam dokumen *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* yang diterbitkan oleh UNESCO pada tahun 2005, dijelaskan bahwa pendidikan inklusif tidak

hanya ditujukan bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi juga untuk anak-anak yang terpinggirkan karena berbagai alasan. Dokumen tersebut menyatakan bahwa pendidikan inklusif adalah proses untuk mengidentifikasi dan merespons keberagaman kebutuhan semua peserta didik melalui peningkatan partisipasi dalam pembelajaran, budaya, dan komunitas, serta mengurangi eksklusi dari dan dalam pendidikan. Hal ini mencakup perubahan dan modifikasi dalam konten, pendekatan, struktur, dan strategi, dengan visi bersama yang mencakup semua anak dalam rentang usia yang sesuai dan keyakinan bahwa menjadi tanggung jawab sistem pendidikan umum untuk mendidik semua anak. Hal ini menegaskan bahwa inklusif dalam pendidikan harus mencakup seluruh peserta didik yang menghadapi hambatan dalam mengakses pembelajaran secara adil dan setara.

Staub dan Peck (1995) juga menjelaskan bahwa pendidikan inklusif menekankan penempatan anak dengan berbagai tingkat kelainan mulai dari ringan, sedang, hingga berat secara penuh dalam kelas reguler. Hal ini menegaskan bahwa lingkungan kelas reguler dapat menjadi ruang belajar yang sesuai dan relevan bagi anak-anak dengan kebutuhan khusus, sehingga mereka tetap memiliki kesempatan yang setara untuk berpartisipasi dalam proses pembelajaran bersama teman-teman sebayanya (Irdamurni, 2020). Ini mencakup kesetaraan dalam kriteria serta akses ke sarana pendidikan. Sarana yang terpisah dianggap tidak adil. Pendidikan inklusif dilihat sebagai cara yang konstruktif untuk memasukkan anak-anak yang memiliki hambatan secara realistis ke dalam sistem pendidikan. Inklusivitas juga berarti penerimaan mereka dalam kurikulum, lingkungan belajar, dan hubungan sosial.

Menurut Berit H. Johnsen dan Meriam D. Skorten (2003), prinsip pendidikan inklusif menimbulkan tuntutan signifikan bagi guru, baik yang mengajar di kelas reguler maupun pendidikan khusus. Hal ini menekankan pergeseran dari metode tradisional, yang mengajarkan materi yang sama kepada seluruh siswa, menjadi pendekatan pembelajaran yang

menyesuaikan dengan kebutuhan individual masing-masing anak, namun tetap dilakukan dalam lingkungan kelas yang sama. Dengan demikian, sekolah inklusif menjadi tempat di mana setiap anak diterima sebagai bagian dari kelas, saling mendukung antara guru, teman sebaya, dan anggota masyarakat lainnya untuk memastikan kebutuhan individu setiap siswa terpenuhi (Irdamurni, 2020).

Pendidikan inklusif merupakan model pendidikan terbaru bagi anak berkebutuhan khusus yang secara resmi ditekankan dalam Pernyataan Salamanca pada Konferensi Dunia tentang Pendidikan Anak Berkebutuhan Khusus tahun 1994. Prinsip utama dari pendidikan inklusif menekankan bahwa, sejauh memungkinkan, semua anak sebaiknya belajar bersama-sama tanpa memandang perbedaan atau kesulitan yang mereka miliki. Pendekatan ini memindahkan fokus dari persoalan kesulitan pribadi individu menuju kesadaran bahwa lingkungan sosial seringkali menjadi faktor yang membatasi partisipasi penuh seseorang dalam masyarakat. Semangat pendidikan inklusif adalah memastikan setiap anak memiliki kesempatan yang seluas-luasnya untuk memperoleh pendidikan berkualitas, yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing tanpa adanya diskriminasi. Implementasi pendidikan inklusif menuntut sekolah untuk melakukan berbagai penyesuaian, baik dari sisi kurikulum, sarana-prasarana, maupun metode pembelajaran, agar potensi setiap peserta didik dapat berkembang secara optimal. Selain itu, keterlibatan aktif berbagai lembaga terkait dan tenaga profesional menjadi kunci dalam mendukung tercapainya pendidikan yang inklusif dan menyeluruh (Irdamurni, 2020).

2. Tujuan dan Prinsip Pendidikan Inklusif

Menurut (Rahman, et al., 2023) terdapat dua tujuan utama dalam pendidikan inklusif yang, yaitu:

- a. Memberikan peluang yang seluas-luasnya bagi semua siswa yang mengalami kelainan fisik, emosional, mental, serta sosial, atau yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat luar biasa untuk mendapatkan pendidikan berkualitas sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.

- b. Menciptakan penyelenggaraan pendidikan yang mengapresiasi keragaman, serta bersifat non-diskriminatif bagi seluruh peserta didik

Gagasan ini sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang mengedepankan asas keberagaman, di mana siswa dengan berbagai kemampuan, baik yang lambat maupun yang unggul, berhak atas pendidikan yang terbaik tanpa adanya diskriminasi.

Hubungan antara kedua jenis pendidikan dapat bersifat disosiatif (pertikaian) antara anak-anak berkebutuhan khusus dengan anak-anak normal, sehingga kehadiran pendidikan multikultural diharapkan membangun hubungan asosiatif (akomodasi) yang berlandaskan pada prinsip humanis, pluralis sosial, dan demokratis. Keberhasilan dalam pendidikan ini perlu didukung dengan penerapan UU Sisdiknas dan Permendiknas No 70 Tahun 2009 secara optimal serta adanya dukungan kuat dari lingkungan sekolah, masyarakat, dan keluarga.

Sesuai dengan Permendiknas No. 70 Tahun 2009 mengenai pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan serta potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa, terdapat beberapa prinsip penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif:

1. Prinsip pemerataan dan peningkatan mutu.

Pendidikan inklusif menjadi salah satu strategi untuk memastikan pemerataan kesempatan belajar bagi semua anak, termasuk mereka yang belum terjangkau oleh layanan pendidikan lainnya. Selain itu, model ini juga meningkatkan mutu pendidikan melalui penerapan metodologi pembelajaran yang bervariasi, yang mampu menjangkau seluruh peserta didik dan menghargai perbedaan individu.

2. Prinsip kebutuhan individual.

Setiap anak memiliki kemampuan dan kebutuhan yang berbeda, sehingga pendidikan perlu disesuaikan dengan kondisi unik masing-masing peserta didik agar proses belajar menjadi efektif dan bermakna.

3. Prinsip bermakna.

Pendidikan inklusif harus menciptakan lingkungan kelas yang ramah, menghormati keberagaman agama, budaya, dan latar belakang, serta mendorong penerimaan terhadap perbedaan antar peserta didik.

4. Prinsip berkelanjutan

Penerapan pendidikan inklusif harus berlangsung secara konsisten dan berkesinambungan di seluruh jenjang pendidikan, sehingga setiap anak dapat memperoleh manfaat secara berkelanjutan.

5. Prinsip keterlibatan

Penyelenggaraan pendidikan inklusif menuntut partisipasi aktif dari seluruh komponen pendidikan, termasuk tenaga pendidik, orang tua, dan pihak terkait lainnya, agar proses belajar-mengajar berjalan optimal.

Setiap anak adalah individu yang unik dan perbedaan ini seharusnya menjadi kekuatan untuk memaksimalkan potensinya. Prinsip dasar dari pendidikan inklusif adalah bahwa semua anak, tanpa terkecuali, memiliki hak untuk belajar. Proses pembelajaran adalah bentuk kerja sama antara guru, orang tua, dan masyarakat. Oleh karena itu, untuk mengimplementasikan pendidikan inklusif, dibutuhkan perubahan pada pola pikir, penataan teknis, kebijakan, budaya, pengelolaan kelas, serta penerapan prinsip adaptasi.

Prinsip adaptasi dalam pendidikan inklusif mengharuskan sekolah untuk memperhatikan tiga aspek penting, yaitu kurikulum, instruksional, dan lingkungan belajar. Setiap anak adalah individu yang beragam dan setiap kelompok peserta didik memiliki perbedaan. Keberagaman di lingkungan sekolah adalah hal yang wajar. Setiap siswa membawa pengalaman, tradisi, keyakinan, dan nilai-nilai yang bervariasi.

Keragaman ini menjadi tantangan baik bagi guru, siswa, maupun orang tua mereka. Ini juga merupakan kesempatan untuk membangun hubungan yang lebih baik dalam mengembangkan kemampuan pribadi, sosial, dan akademis. Guru di sekolah yang menerapkan pendidikan inklusif perlu memahami keberagaman yang ada di dalam kelas dan memanfaatkan pengetahuan serta pengalaman peserta didik sehingga mereka dapat bersiap

menghadapi tantangan yang ada. Partisipasi siswa dan organisasi siswa sangat berpengaruh terhadap keberhasilan pendidikan inklusif di sekolah. Prinsip dari pendidikan inklusif harus mendukung atmosfer yang ramah dan nyaman bagi semua peserta didik yang memiliki latar belakang atau kondisi yang berbeda. Para pendidik dan tenaga pengajar juga memiliki latar belakang serta kemampuan yang bervariasi. Dalam praktiknya, pendidikan inklusif seharusnya menyediakan pengaturan tempat duduk yang berbeda-beda agar siswa dapat saling berinteraksi. Materi dan metode pembelajaran dalam pendidikan inklusif sebaiknya juga beragam agar menjadi lebih menarik dan menyenangkan.

3. Landasan Pendidikan Inklusif

Pendidikan inklusif memiliki landasan filosofis, yuridis, dan empiris yang kuat sesuai peraturan menteri Pendidikan nasional. Adanya landasan ini memperkuat legitimasi dan implementasi pendidikan inklusif, sehingga dapat dijalankan secara sistematis, konsisten, dan berdampak positif bagi perkembangan akademik, sosial, dan emosional seluruh peserta didik.

a. Landasan Filosofis

Dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia, Pancasila dijadikan sebagai dasar utama, yang berdiri di atas nilai fundamental yang lebih dalam, yaitu semangat *Bhinneka Tunggal Ika*. Prinsip ini mencerminkan pengakuan terhadap keberagaman manusia, baik secara vertikal maupun horizontal, sebagai bagian dari satu kesatuan umat ciptaan Tuhan yang memiliki peran dan tanggung jawab di bumi.

Keberagaman secara vertikal mencakup perbedaan dalam hal tingkat kecerdasan, kondisi fisik, kemampuan ekonomi, status sosial, serta kemampuan dalam mengelola emosi dan diri sendiri. Sedangkan secara horizontal kebhinekaan diwarnai dengan perbedaan suku bangsa, ras, bahasa, budaya, agama, tempat tinggal, daerah serta politik. Prinsip *Bhinneka Tunggal Ika* bukan hanya sekadar semboyan, tetapi menjadi pijakan filosofis yang menguatkan pentingnya memberikan ruang dan kesempatan belajar yang setara bagi setiap individu, termasuk mereka

yang memiliki kebutuhan khusus. Penerapan pendidikan inklusif adalah wujud konkret dari semangat kebangsaan yang mengakui dan menghargai perbedaan sebagai kekuatan, bukan hambatan.



b. Landasan Yuridis

Berdasarkan peraturan yang ditetapkan oleh Permendiknas no. 70 tahun 2009, maka landasan yuridis mengenai pendidikan inklusif adalah sebagai berikut:

1) UUD 1945 (amandemen) Pasal 31

(1) “Setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan.”

(2) “Setiap warga negara wajib mengikuti pendidikan dasar dan pemerintah wajib membiayainya”

2) UU No 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5

(1) Setiap warga negara mempunyai hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang bermutu.

(2) Warga negara yang mempunyai kelainan fisik, emosional, mental, intelektual, dan/atau sosial berhak memperoleh pendidikan khusus.

(3) Warga negara di daerah terpencil atau terbelakang serta Masyarakat adat yang terpencil berhak memperoleh pendidikan layanan khusus

(4) Warga negara yang memiliki potensi kecerdasan dan bakat Istimewa berhak memperoleh pendidikan khusus

3) UU No. 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak

Pasal 48

Pemerintah wajib menyelenggarakan pendidikan dasar minimal 9 (Sembilan) tahun untuk semua anak.

Pasal 49

Negara, pemerintah, keluarga, dan orang tua wajib memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada anak untuk memperoleh pendidikan

- 4) UU No. 4 Tahun 1997 tentang Penyandang Cacat
Pasal 5
Setiap penyandang cacat mempunyai hak dan kesempatan yang sama dalam aspek kehidupan dan penghidupan
- 5) Peraturan Pemerintah No.17 Tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan Pasal 127 sampai dengan 142
- 6) Permendiknas No. 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat Istimewa
- 7) Surat Edaran Dirjen Dikdasmen Depdiknas No. 380/C.C6/MN/2003 20 Januari 2003 “Setiap Kabupaten /kota diwajibkan menyelenggarakan dan mengembangkan pendidikan inklusif sekurang-kurangnya di empat sekolah yang terdiri dari SD, SMP, SMA, SMK
- 8) Deklarasi Bandung: “Indonesia Menuju Pendidikan Inklusif tanggal 8-14 Agustus 2004
 - a. Memberikan jaminan kepada pemerintah dan masyarakat perlu menjamin bahwa setiap anak berkebutuhan khusus, termasuk berbagai ragam disabilitas lainnya, memiliki akses penuh terhadap seluruh aspek kehidupan. Ini mencakup bidang pendidikan, kesehatan, kesejahteraan sosial, keamanan, dan bidang-bidang penting lainnya, guna menciptakan generasi yang tangguh dan berdaya saing melalui sistem pendidikan yang adil dan inklusif.
 - b. Setiap anak berkebutuhan khusus berhak untuk diperlakukan secara manusiawi, mendapatkan layanan pendidikan yang layak dan sesuai dengan potensi serta kebutuhan individualnya. Perlakuan diskriminatif dalam bentuk apapun baik secara fisik, psikis, ekonomi, sosial, hukum, politik, maupun budaya—harus

dihindari demi menjamin hak hidup dan tumbuh kembang mereka secara optimal dalam masyarakat.

- c. Penyelenggaraan pendidikan inklusif harus dilakukan melalui pengelolaan yang baik dan pengembangan lingkungan belajar yang ramah serta mendukung kebutuhan anak berkebutuhan khusus. Tujuannya adalah agar setiap anak mampu mengembangkan potensi dan keunikannya secara maksimal sesuai dengan kapasitas masing-masing.
- d. Setiap anak berkebutuhan khusus harus dijamin kebebasannya untuk berinteraksi dengan siapa pun, kapan pun, dan di mana pun. Lingkungan pendidikan dan sosial harus meminimalkan berbagai hambatan, baik fisik maupun non-fisik, agar interaksi sosial mereka dapat berkembang secara alami dan inklusif.
- e. Penting untuk terus mempromosikan dan menyosialisasikan konsep serta praktik pendidikan inklusif melalui berbagai media baik media massa, forum ilmiah, lembaga pendidikan, pelatihan, dan bentuk lain secara terus-menerus. Hal ini bertujuan meningkatkan kesadaran publik dan memperkuat komitmen terhadap pendidikan yang adil bagi semua.
- f. Pemerintah bersama pemangku kepentingan lainnya perlu menyusun rencana aksi yang terstruktur, termasuk dalam hal pendanaan, untuk menjamin aksesibilitas layanan pendidikan berkualitas. Rencana ini juga harus mencakup aspek layanan kesehatan, kegiatan rekreasi, serta kesejahteraan sosial bagi seluruh anak berkebutuhan khusus.
- g. Implementasi pendidikan inklusif memerlukan sinergi dan kerja sama yang produktif antara berbagai pihak, seperti pemerintah, lembaga pendidikan, pelaku usaha, industri, dan orang tua. Kolaborasi ini sangat penting untuk menciptakan sistem pendidikan yang inklusif, berkeadilan, dan berkelanjutan.

c. Landasan Empiris

Penelitian mengenai pendidikan inklusif telah berkembang pesat sejak tahun 1980-an, terutama di negara-negara Barat. Salah satu studi besar yang dipelopori oleh National Academy of Sciences, Amerika Serikat, menunjukkan bahwa penempatan anak berkebutuhan khusus dalam kelas atau sekolah khusus sering kali tidak efektif dan berpotensi diskriminatif. Studi ini merekomendasikan agar layanan pendidikan khusus diberikan secara selektif, berdasarkan identifikasi yang tepat dan kebutuhan individual anak.

Prisoner (2003) melakukan survei terhadap kepala sekolah mengenai sikap mereka terhadap pendidikan inklusif. Hasilnya menunjukkan bahwa hanya satu dari lima kepala sekolah yang memiliki sikap positif terhadap penerapan pendidikan inklusif. Namun, di kelas yang dipimpin oleh kepala sekolah dengan sikap positif tersebut, siswa lebih mungkin mendapatkan pendidikan yang lebih inklusif dan adaptif. Dalam hal sikap guru, penelitian oleh Mcleske Waldron (2001) menemukan bahwa guru-guru di sekolah inklusif cenderung memiliki sikap yang lebih positif terhadap peran mereka dalam mendukung siswa berkebutuhan khusus dibandingkan dengan guru di sekolah reguler. Hal ini menunjukkan bahwa pengalaman langsung dalam lingkungan inklusif dapat meningkatkan persepsi dan kesiapan guru dalam mengelola keberagaman di kelas.

Lebih lanjut, studi oleh Meyer (2001) menunjukkan bahwa siswa dengan disabilitas yang memperoleh pendidikan dalam lingkungan inklusif cenderung memiliki perkembangan sosial dan emosional yang lebih baik, serta membentuk hubungan persahabatan yang lebih kuat dengan teman sebayanya. Temuan ini menegaskan pentingnya lingkungan yang mendukung dan menerima dalam mendukung perkembangan holistik siswa. Dengan demikian, (Irdamurni, 2020) menyimpulkan bukti empiris dari berbagai studi menunjukkan bahwa pendidikan inklusif tidak hanya menguntungkan bagi siswa

berkebutuhan khusus, tetapi juga bagi seluruh komunitas sekolah, termasuk guru dan siswa tanpa disabilitas. Hal ini memperkuat argumen bahwa pendidikan inklusif adalah pendekatan yang efektif dan berkelanjutan dalam menciptakan lingkungan belajar yang adil dan setara bagi semua anak.

4. Akses Pendidikan Inklusif di Indonesia

Akses memperoleh pendidikan sangat krusial bagi individu serta komunitas secara keseluruhan. Pendidikan memberikan peluang bagi individu untuk meningkatkan status sosial dan mencapai pergerakan sosial serta ekonomi yang lebih baik. Pendidikan bisa mendorong individu menjadi anggota masyarakat yang lebih aktif dengan membekali mereka pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk terlibat dalam proses demokrasi dan membuat keputusan yang bijaksana (Sunarya, Nurwahidin, & Sudjarwo, 2022)

Menjamin setiap anak untuk memperoleh akses pendidikan tanpa memandang latar belakang atau kondisi mereka dirasa sangat penting bagi . Ini dapat dicapai melalui kebijakan yang mendukung kesetaraan dalam akses pendidikan, seperti program bantuan untuk keuangan, beasiswa, dan kebijakan afirmatif (Mokodenseho, et al., 2023). Salah satu wujud nyata dari upaya menjamin akses pendidikan bagi semua adalah melalui penerapan pendidikan inklusif, yang dirancang untuk mengakomodasi keberagaman peserta didik dan memastikan tidak ada anak yang tertinggal dalam proses pendidikan.

Pendidikan inklusif di Indonesia merupakan pendekatan yang bertujuan menciptakan lingkungan belajar yang terbuka bagi semua peserta didik, tanpa membedakan latar belakang, kondisi fisik, status sosial ekonomi, budaya, maupun kemampuan. Berdasarkan Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif (Arriani, et al., 2022), inklusif dimaknai sebagai upaya memberikan kesempatan belajar yang setara bagi seluruh anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Hal ini sejalan dengan definisi UNESCO (2005) yang menekankan prinsip kesetaraan, partisipasi, dan akomodasi,

sehingga setiap anak memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan yang berkualitas.

Pendidikan inklusif tidak hanya sekadar memasukkan anak berkebutuhan khusus ke sekolah reguler, melainkan juga menuntut perubahan paradigma dari sistem pendidikan yang seragam menuju sistem yang menghargai keberagaman. Lingkungan belajar yang inklusif memberi kesempatan bagi semua anak untuk berkembang secara optimal, membangun interaksi sosial yang sehat, dan menumbuhkan rasa saling menghormati (Atika, 2024). Prinsip ini sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara yang menempatkan anak sebagai pusat proses pendidikan dan memberikan kebebasan bagi mereka untuk berkembang sesuai kodratnya.

Upaya memperluas akses pendidikan inklusif telah mendapat dukungan kebijakan, salah satunya melalui penerapan kurikulum merdeka (Oktaviani, Gunarsih, Awaludin, & Supriyatin, 2024). Kurikulum ini memberi keleluasaan bagi sekolah untuk menyesuaikan pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik dan konteks lokal, sehingga lebih responsif terhadap keberagaman. Program pendukung seperti Sekolah Penggerak, Guru Penggerak, Asesmen Kompetensi Minimum (AKM), dan digitalisasi sekolah juga turut memperkuat pemerataan akses pendidikan yang berkualitas. Meskipun demikian, pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Dari sisi tenaga pendidik, masih banyak guru yang belum memiliki pengetahuan dan keterampilan memadai dalam menangani ABK, ditambah terbatasnya jumlah guru pendamping (Irdamurni, 2020). Dari sisi sarana-prasarana, infrastruktur sekolah seperti akses fisik, alat bantu pembelajaran, dan fasilitas penunjang lainnya belum sepenuhnya memadai. Selain itu, stigma negatif terhadap ABK di masyarakat juga menjadi penghambat signifikan, yang berdampak pada rendahnya penerimaan mereka di sekolah reguler.

Strategi yang komprehensif dan berkelanjutan sangat dibutuhkan untuk memberikan akses pendidikan inklusif bagi ABK. Strategi tersebut mencakup pelatihan guru secara berkesinambungan, penyediaan

infrastruktur yang ramah disabilitas, pengadaan alat bantu pembelajaran yang sesuai, serta kampanye edukasi publik untuk menghapus stigma terhadap anak berkebutuhan khusus (Jogbakc, et al., 2025). Kolaborasi antara pemerintah, sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat menjadi kunci utama dalam menciptakan sistem pendidikan inklusif yang merata dan berkualitas di seluruh wilayah Indonesia. Meskipun strategi tersebut telah disusun dan mulai diimplementasikan, kenyataannya pelaksanaan pendidikan inklusif di lapangan masih menghadapi berbagai hambatan yang menghambat pencapaian tujuan secara optimal.

Akses terhadap pendidikan yang berkualitas adalah hak fundamental yang memberdayakan individu, memperkuat komunitas, dan mendorong kemajuan sosial-ekonomi. Namun, memastikan akses pendidikan yang adil bagi setiap orang masih merupakan tantangan yang terus ada di berbagai negara, termasuk di Indonesia (Ananda, Adma, Aggraini, Arifiana, & Nursaiyana, 2025). Meskipun regulasi telah tersedia, implementasi pendidikan inklusif di Indonesia masih menghadapi banyak tantangan. Data dari Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) tahun 2022 menunjukkan bahwa jumlah sekolah inklusif meningkat, tetapi belum semua sekolah benar-benar siap menerima dan melayani siswa ABK. Beberapa hambatan yang masih ditemui, antara lain:

1. Kurangnya guru yang memiliki kompetensi dalam pendidikan inklusif.
2. Minimnya fasilitas dan sarana penunjang pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus.
3. Stigma sosial dari guru, siswa lain maupun orang tua siswa reguler.
4. Belum meratanya pemahaman tentang konsep inklusif di kalangan kepala sekolah dan pengambil kebijakan daerah.

Menurut penelitian (Atika, 2024), banyak sekolah yang masih memandang pendidikan inklusif hanya sebatas menerima siswa berkebutuhan khusus tanpa menyediakan layanan yang sesuai. Hal ini menyebabkan siswa ABK tidak dapat belajar secara optimal.

Untuk meningkatkan akses pendidikan inklusif yang berkualitas, diperlukan strategi yang menyeluruh dan kolaboratif. Beberapa solusi yang dapat diterapkan antara lain:

1. Penguatan kapasitas guru dan tenaga pendidik melalui pelatihan berkelanjutan tentang pembelajaran diferensiasi, komunikasi dengan anak berkebutuhan khusus, serta penggunaan media pembelajaran adaptif (Muhklasin, 2025).
2. Pengembangan kebijakan berbasis data, agar perencanaan pendidikan inklusif lebih responsif terhadap kebutuhan di lapangan.
3. Kolaborasi antar pemangku kepentingan, termasuk pemerintah, sekolah, orang tua, dan organisasi penyandang disabilitas, untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung.
4. Penguatan peran sekolah sebagai pusat inklusif yang tidak hanya menampung anak berkebutuhan khusus, tetapi juga mengembangkan budaya sekolah yang menghargai keberagaman.

Sebagaimana dikemukakan oleh (Irdamurni, 2020), pendidikan inklusif yang berhasil membutuhkan pendekatan yang menyeluruh, bukan hanya perubahan teknis, tetapi juga transformasi nilai-nilai dan cara pandang terhadap perbedaan.

C. Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)

1. Pengertian Anak Berkebutuhan Khusus

Perubahan istilah dari “anak cacat” menjadi “anak luar biasa,” “anak berkelainan,” hingga “anak berkebutuhan khusus” sejatinya merupakan pergeseran yang signifikan dalam pemahaman pendidikan. Dasar dari pengertian anak luar biasa inilah yang menjadi landasan bagi penyelenggaraan pendidikan luar biasa. Kesalahan dalam memahami konsep anak luar biasa dapat menimbulkan kesalahpahaman dalam memahami makna pendidikan luar biasa itu sendiri. Oleh karena itu, pemahaman yang tepat mengenai definisi dan klasifikasi anak luar biasa menjadi penting agar pendidikan khusus dapat diterapkan secara benar. Anak berkebutuhan khusus bukanlah anak yang sedang sakit, melainkan

mereka memiliki kondisi atau kelainan yang bersifat permanen. Berbeda dengan penyakit yang dapat disembuhkan melalui pengobatan medis, anak berkebutuhan khusus tidak akan kembali normal, misalnya anak tunanetra tidak akan dapat melihat atau anak tuna rungu tidak akan kembali dapat mendengar. Upaya medis dan rehabilitasi tetap diperlukan, namun fungsinya lebih sebagai pendukung dalam proses pendidikan dan pembinaan bagi anak berkebutuhan khusus (Irdamurni, 2020).

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) merupakan kategori yang sangat luas, mencakup anak-anak yang mengalami hambatan fisik, memiliki tingkat kecerdasan (IQ) rendah, atau mengalami gangguan kompleks yang memengaruhi fungsi kognitif mereka. Berbagai istilah telah digunakan untuk menggambarkan kondisi ini, di antaranya anak cacat, anak tuna, anak berkelainan, anak menyimpang, dan anak luar biasa. Istilah “anak berkebutuhan khusus” (*children with special needs*) adalah terminologi yang paling modern dan banyak digunakan secara global karena memiliki cakupan makna yang lebih luas dibandingkan istilah sebelumnya. Selain itu, istilah “difabel” yang berasal dari singkatan *difference ability* juga kerap digunakan untuk menekankan perbedaan kemampuan individu dibandingkan ketidakmampuan.

Menurut (Irdamurni, 2020) pengertian anak berkebutuhan khusus (ABK) dapat ditinjau dari berbagai perspektif. Dari segi medis, anak berkebutuhan khusus adalah anak yang mengalami kelainan atau cacat yang memerlukan pelayanan medis, seperti pengobatan dan rehabilitasi, agar kondisi fisik dan mentalnya mendukung pencapaian tujuan pendidikan secara optimal. Sedangkan dari segi hukum, anak berkebutuhan khusus adalah anak-anak yang memiliki kelainan atau cacat, namun pada dasarnya mereka memiliki hak yang sama untuk memperoleh layanan pendidikan sebagaimana anak pada umumnya. Sementara itu, dari perspektif psikologis, anak berkebutuhan khusus adalah anak yang mengalami hambatan dalam perkembangan emosi dan kecerdasan, sehingga

memerlukan pembinaan dan bimbingan khusus agar dapat mencapai kestabilan emosi dan intelektual sesuai dengan potensi dan kemampuannya

Definisi anak berkebutuhan khusus juga dikemukakan oleh (Wardhani, 2024) dalam bukunya anak berkebutuhan khusus merupakan istilah yang merujuk pada anak-anak yang memerlukan dukungan tambahan dalam perkembangan fisik, intelektual, emosional, maupun sosial mereka. Anak-anak berkebutuhan khusus memerlukan intervensi dan program pendidikan yang dirancang khusus untuk memenuhi kebutuhan unik mereka. Misalnya, anak-anak dengan gangguan spektrum autisme mungkin membutuhkan terapi perilaku serta dukungan komunikasi untuk membantu mereka berinteraksi dengan lingkungan sekitar.

Anak-anak dengan gangguan belajar memerlukan pendekatan pembelajaran yang berbeda, alat bantu pendidikan, atau modifikasi kurikulum agar potensi akademis mereka dapat dicapai secara optimal. Peran masyarakat dan lingkungan sekitar juga sangat penting dalam mendukung perkembangan anak berkebutuhan khusus. Kesadaran, penerimaan, dan dukungan dari komunitas sangat diperlukan untuk menciptakan lingkungan inklusif yang kondusif bagi pertumbuhan mereka. Secara keseluruhan, anak berkebutuhan khusus merupakan bagian integral dari masyarakat yang membutuhkan perhatian dan dukungan khusus agar dapat tumbuh, berkembang, dan menjalani kehidupan yang bermakna.

Hallahan dan Kaufman (2006) dalam *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education* mendefinisikan anak berkebutuhan khusus (ABK) sebagai anak-anak yang membutuhkan pendidikan khusus karena perbedaan dan variasi dalam kemampuan belajar dibandingkan teman sebayanya. Mereka menekankan bahwa anak berkebutuhan khusus memerlukan modifikasi pada metode pengajaran, kurikulum, dan lingkungan belajar agar potensi mereka dapat berkembang secara optimal. Sementara itu, Vaughn, Bos, dan Schumm (2014) dalam *Teaching Students Who are Expressionally Diverse in Ethics and the General Education Classroom* menekankan bahwa anak berkebutuhan khusus memerlukan

penyesuaian dalam kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan belajar untuk dapat mengakses pendidikan secara efektif. Mereka juga menyoroti pentingnya pendekatan inklusif yang memungkinkan integrasi anak berkebutuhan khusus ke dalam kelas reguler dengan dukungan yang tepat. Secara keseluruhan, para ahli sepakat bahwa anak berkebutuhan khusus membutuhkan pendekatan pendidikan yang berbeda dari anak-anak lain, termasuk modifikasi kurikulum, metode pengajaran yang sesuai, serta lingkungan belajar yang mendukung. Inklusif dan partisipasi penuh anak berkebutuhan khusus dalam sistem pendidikan menjadi kunci agar mereka dapat mencapai perkembangan optimal dan kesejahteraan yang maksimal.

Kategori anak berkebutuhan khusus tidak hanya meliputi anak dengan kebutuhan khusus permanen akibat kecacatan tertentu (anak penyandang cacat), tetapi juga mereka yang memiliki kebutuhan khusus bersifat temporer. Anak berkebutuhan khusus temporer sering disebut sebagai anak dengan faktor risiko, yaitu individu yang berpotensi mengalami hambatan dalam perkembangan atau belajar di masa mendatang. Tanpa intervensi yang tepat sesuai dengan kebutuhan spesifik mereka, anak dengan kebutuhan khusus temporer berisiko mengalami perkembangan kondisi yang menjadi permanen. Oleh karena itu, pengenalan, pemantauan, dan pemberian layanan pendidikan yang sesuai sejak dini sangat penting untuk mencegah munculnya kesulitan yang lebih serius di kemudian hari.

2. Karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) merujuk pada individu yang memiliki perbedaan signifikan dalam aspek fisik, intelektual, emosional, atau sosial dibandingkan dengan anak pada umumnya. Perbedaan ini menyebabkan mereka memerlukan pendekatan pendidikan yang spesifik dan adaptif agar dapat berkembang secara optimal. Menurut (Pradisty, 2024), penyimpangan yang menyebabkan anak berkebutuhan khusus berbeda terdiri dari perbedaan karakteristik mental, kemampuan sensori, kemampuan fisik dan *neuromuscular*, perilaku sosial dan emosional, kemampuan berkomunikasi, serta kombinasi dua atau tiga dari karakteristik

ini. Karakteristik anak berkebutuhan khusus tidak selalu seragam, karena setiap anak memiliki kondisi dan tingkat kebutuhan yang berbeda. Pemahaman terhadap karakteristik ini menjadi sangat penting bagi pendidik dan tenaga kependidikan, terutama dalam merancang strategi pembelajaran, menyesuaikan pendekatan pendidikan, serta menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan mendukung perkembangan optimal anak. Berikut karakteristik anak berkebutuhan khusus berdasarkan jenis dan tingkat kebutuhannya:

a. Anak dengan hambatan pada penglihatan (*visual disability*)

Menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI), tunanetra merujuk pada kondisi tidak mampu melihat. Dalam literatur berbahasa Inggris, istilah yang digunakan adalah *visually handicapped* atau *visual impaired* (Supena et al., 2022). Banyak orang menyamakan tunanetra dengan kebutaan, padahal sebenarnya terdapat beberapa kategori berdasarkan tingkat gangguan penglihatan.

Anak-anak dengan masalah penglihatan didefinisikan sebagai individu yang mengalami kerusakan pada fungsi penglihatannya sehingga, meskipun mendapat bantuan, tetap mengalami dampak negatif pada aktivitas sehari-hari. Definisi ini mencakup mereka yang masih memiliki sisa penglihatan maupun yang sepenuhnya buta. Menurut Mangunsong, kriteria penilaian biasanya fokus pada medan penglihatan dan ketepatan penglihatan, yang dapat diukur menggunakan *Snellen Chart*. Misalnya, skor 20/20 menunjukkan penglihatan normal, sementara skor 20/200 berarti individu hanya dapat melihat pada jarak 20 kaki, sedangkan orang dengan penglihatan normal dapat melihat pada jarak 200 kaki. Dengan demikian, tunanetra adalah individu yang mengalami gangguan fungsi penglihatan sehingga tidak dapat memanfaatkan indera penglihatan secara fungsional. Dalam konteks pendidikan, kondisi ini menuntut adanya layanan dan pendekatan pembelajaran khusus. Sutjihati dalam *Psikologi Anak Luar Biasa* menegaskan bahwa tunanetra adalah individu yang kedua indera

penglihatannya tidak berfungsi sebagai saluran utama untuk menerima informasi dalam aktivitas sehari-hari, berbeda dengan orang yang memiliki penglihatan normal.

1) Karakteristik Tunanetra

Tunanetra merujuk kepada bentuk gangguan fisik yang ditandai dengan ketidakmampuan individu untuk melihat, baik secara keseluruhan (*totally blind*) maupun sebagian (*low vision*). Meskipun diberikan bantuan dengan alat yang dirancang khusus, mereka masih memerlukan pendidikan yang sesuai. Maka dari itu, tunanetra dikategorikan menjadi dua jenis, yaitu tunanetra total dan Kurang Awas. Untuk membedakan kedua kategori ini, terdapat dua definisi yang umum digunakan untuk membatasi pengertian tentang tunanetra, yaitu definisi hukum yang berkaitan dengan layanan medis dan rehabilitasi, serta definisi yang diterapkan dalam konteks pendidikan (Wardhani, 2024).

a) Tunanetra Total (Buta Total)

Berdasarkan definisi hukum, tunanetra total adalah individu yang memiliki ketajaman penglihatan yang tidak melebihi 20/200 dan jangkauan pandang tidak lebih dari 20 derajat meski telah melakukan upaya perbaikan pada kemampuan visualnya. Dalam konteks pendidikan, tunanetra merujuk kepada seseorang yang tidak dapat lagi memanfaatkan penglihatannya untuk tujuan belajar dengan huruf biasa dan perlu menggunakan Braille sebagai metode pembelajarannya. Seseorang dianggap buta jika ia sepenuhnya tidak mampu menerima rangsangan cahaya dari luar ($\text{visusnya} = 0$).

b) Kurang Awas (*Low Vision* /Penglihatan Rendah)

Dari segi hukum, *low vision* terjadi apabila anak masih bisa menerima cahaya dari lingkungan, tetapi ketajamannya lebih dari 6/21, atau berdasarkan tes, anak hanya mampu membaca huruf pada jarak 6 meter yang dapat dibaca secara normal oleh orang dengan mata sehat pada jarak 21 meter. Dalam konteks pendidikan, *low vision* merujuk kepada individu yang masih dapat menggunakan huruf biasa namun dengan penyesuaian ukuran huruf sesuai dengan tingkat kendala yang dialami. Selain itu, anak dengan *low vision* memerlukan perhatian khusus dalam proses pendidikan mereka, seperti pencahayaan yang memadai, meja, dan lingkungan dengan warna-warna cerah, serta kapur pada papan tulis berwarna hijau atau dengan kontras yang jelas. Menurut Kauffman dan Hallahan, dari perspektif pendidikan, ada dua jenis gangguan penglihatan:

- 1) Siswa yang tergolong buta secara akademis (*educational blind*), mencakup individu yang tidak lagi dapat menggunakan penglihatannya untuk belajar huruf biasa/cetak. Pendidikan untuk siswa ini meliputi program yang memberikan kesempatan untuk belajar melalui indra *non-visual* (indera lain di luar penglihatan).
- 2) Siswa yang mengalami penglihatan sebagian atau kurang awas (*the partially sighted/ low vision*) mencakup mereka dengan penglihatan yang masih memadai, termasuk yang memiliki ketajaman antara 20/70 – 20/200, atau yang memiliki tingkat ketajaman visual normal tetapi dengan bidang pandang kurang dari 20 derajat. Dengan begitu, metode belajar utama bisa dimaksimalkan dengan memanfaatkan sisa penglihatan (*visual*).

Ciri utama dari individu dengan gangguan penglihatan atau tunanetra adalah ketidaknormalan dalam melihat, yang bisa dilihat

- 1) Penglihatan yang kabur baik pada jarak dekat maupun jauh. Hal ini sering terlihat pada kasus miopia, hipermetropia, atau astigmatisme. Semua ini masih bisa diperbaiki dengan kacamata atau lensa kontak.
- 2) Bidang penglihatan yang terbatas, misalnya hanya bisa jelas melihat bagian tepi atau pusat. Hal ini bisa terjadi pada satu atau kedua mata.
- 3) Ketidakmampuan membedakan warna.
- 4) Kesulitan beradaptasi terhadap kondisi terang dan gelap. Ini banyak dijumpai seiring proses penuaan. Kepekaan yang tinggi terhadap cahaya atau ruang terang (*photophobic*).
- 5) Individu Albino umumnya merasa tidak nyaman di lingkungan yang terang.

Kelima karakteristik tersebut berdampak pada berbagai aspek perkembangan seorang anak, seperti kendala dalam perkembangan bahasa, kemampuan intelektual, konseptual, mobilitas, prestasi akademis, penyesuaian sosial, dan perilaku stereotip.

b. Hambatan Pendengaran dan Bicara (Tuna rungu)

Tuna rungu merujuk pada situasi di mana seseorang mengalami kehilangan kemampuan mendengar, yang menyebabkan mereka tidak mampu menerima berbagai stimulus, khususnya yang berhubungan dengan pendengaran (Wardhani, 2024). Ketunarunguan umumnya mengalami kesulitan dalam berkomunikasi. Ketidakmampuan dalam berkomunikasi ini memiliki konsekuensi besar, baik dalam aspek keterampilan berbahasa, membaca, menulis, juga dalam penyesuaian sosial serta pencapaian akademisnya. Andreas Dwidjosumarto menyatakan bahwa tuna rungu adalah individu yang tidak atau kurang dapat mendengar suara.

Mufti Salim menjelaskan bahwa anak-anak tuna rungu adalah mereka yang menderita kekurangan atau kehilangan dalam sejauh mana mereka dapat mendengar, yang disebabkan oleh kerusakan atau tidak

berfungsinya beberapa atau seluruh bagian dari alat pendengarannya, sehingga menghambat perkembangan bahasa mereka. Gangguan pendengaran dapat dikelompokkan berdasarkan frekuensi dan efeknya. Melalui tes pendengaran, sensitivitas pendengaran dapat dinilai sesuai dengan frekuensi dan intensitasnya.

Frekuensi dapat dinyatakan dalam cps (siklus per detik) atau hertz (Hz). Individu dengan kemampuan mendengar normal mampu mendengar pada rentang frekuensi 18 – 18.000 Hertz, di mana percakapan sehari-hari berada pada kisaran 100 – 10.000 Hertz. Sedangkan untuk intensitas diukur dalam desibel (dB), dengan skor 0 dB bukan berarti tanpa suara, tetapi menunjukkan bahwa suara tersebut setara dengan tolok ukurnya. Dengan demikian, suara pada 60 dB berarti lebih tinggi 60 dB dibandingkan dengan tolok ukur tersebut.

Seluruh pengukuran ini dilakukan menggunakan audiometer yang hasilnya dicatat dalam audiogram. Moores, dalam tulisan Hallahan dan Kauffman, mendefinisikan tuna rungu sebagai kondisi di mana individu tidak dapat mendengar, yang terlihat dalam kemampuan berbicara atau mendengar suara lain, baik dari segi frekuensi maupun intensitas. Sementara itu, Hallahan dan Kauffman membedakan antara kebisuan total dan gangguan pendengaran. Mereka yang dianggap tuli adalah individu di mana ketidakmampuan mendengar mereka menghalangi kemampuan untuk memproses informasi bahasa melalui pendengarannya, baik dengan alat bantu dengar maupun tanpa.

Di sisi lain, individu yang secara umum mengalami kesulitan mendengar tetapi masih dapat menggunakan alat bantu dengar, memiliki kemampuan cukup untuk memproses informasi bahasa melalui pendengarannya.

Definisi serta pengelompokan mengenai ketulian dapat dijelaskan sebagai berikut:

- 1) Kelompok 1, kehilangan pendengaran ringan (20-30 dB). Individu dengan kehilangan pendengaran pada tingkat ini masih dapat

berinteraksi menggunakan pendengarannya. Kondisi ini dianggap sebagai batas antara mereka yang mengalami kesulitan mendengar dan individu yang mendengar normal.

- 2) Kelompok 2, kehilangan pendengaran marginal (30-40 dB). Mereka yang termasuk dalam kategori ini kerap menghadapi tantangan saat berusaha memahami pembicaraan pada jarak beberapa meter. Dalam kelompok ini, individu masih dapat memakai telinganya untuk mendengar, namun dengan perlunya latihan tambahan.
- 3) Kelompok 3, kehilangan pendengaran sedang (40-60 dB). Dengan dukungan alat bantu pendengaran serta penglihatan, individu dikelompok ini tetap bisa belajar berbicara menggunakan alat-alat bantu dengar.
- 4) Kelompok 4, kehilangan pendengaran berat (60-75 dB). Orang-orang dalam kategori ini tidak dapat belajar berbicara tanpa menerapkan metode tertentu.
- 5) Kelompok 5, kehilangan pendengaran parah (>75 dB). Individu dalam kelompok ini tidak bisa mempelajari bahasa hanya dengan bergantung pada pendengaran, walaupun dengan bantuan alat bantu dengar sekalipun.

Dengan demikian, berdasarkan pengertian di atas, kelompok 1, 2, dan 3 dikategorikan sebagai sulit mendengar, sementara kelompok 4 dan 5 dikategorikan sebagai tuli. Tantangan dalam berbicara akan bertambah seiring dengan meningkatnya kesulitan mendengar.

Menurut Telford dan Sawrey, ciri-ciri ketunarunguan terlihat dari gejala-gejala sebagai berikut:

- a) Kesulitan fokus yang bersifat menetap
- b) Tidak merespon saat diajak berbicara
- c) Keterlambatan dalam berbicara atau kesalahan dalam pengucapan
- d) Kemunduran dalam pendidikan

Secara umum, anak-anak tuna rungu pada awal kehidupannya mengeluarkan suara yang sama dengan anak-anak normal. Namun, hasil penelitian perkembangan menunjukkan bahwa secara umum anak normal mulai menggunakan kata-kata pada usia 12 hingga 18 bulan. Sebaliknya, anak tuna rungu tidak mampu mengucapkan kata-kata pertama yang jelas. Jika dalam tahun kedua anak tersebut belum bisa mengeluarkan kata-kata pertamanya, ada kemungkinan anak mengalami ketulian.

Tentu saja, diagnosis ini perlu diperkuat dengan metode lain, mengingat adanya kemungkinan penyebab lain seperti kurangnya rangsangan dari lingkungan, masalah emosional, autisme, keterbelakangan mental, dan keterlambatan perkembangan. Dengan rinci, Cartwright mengusulkan tiga cara identifikasi yang dapat dilakukan oleh orang tua atau guru dalam kehidupan sehari-hari, yaitu identifikasi melalui indikator perilaku, tanda fisik dan keluhan yang disampaikan oleh anak. Indikator perilaku yang mungkin muncul meliputi:

- a) Sulit untuk memberikan perhatian
- b) Menyimak pembicara dengan mengarahkan kepala atau telinga
- c) Tidak mampu mengikuti instruksi lisan, terutama saat berada dalam kelompok.
- d) Meminta agar sesuatu diulang, khususnya untuk pertanyaan
- e) Mengalami masalah dalam berbicara
- f) Enggan berpartisipasi dalam kelas atau diskusi
- g) Menarik diri dari lingkungan sosial
- h) Terlalu fokus pada wajah atau mulut lawan bicaranya
- i) Respon yang tidak tepat atau tidak konsisten

Tanda-tanda fisik dapat ditunjukkan melalui telinga yang mengeluarkan cairan, bernapas melalui mulut, sering menggunakan kapas pada telinga, merasakan sensasi ada benda di dalam telinga,

telinga yang terluka, sering mengalami demam, sakit tenggorokan atau tonsilitis.

c. Anak dengan Hambatan Fisik (Tunadaksa)

Istilah "tunadaksa" berasal dari kata "*tuna*" yang berarti kekurangan atau kerugian, dan "*daksa*" yang berarti anggota tubuh. Jadi, tunadaksa merujuk pada kondisi anak yang mengalami gangguan atau kelainan pada tubuhnya, khususnya pada otot, tulang, atau sendi, yang menyebabkan kesulitan dalam bergerak, berkoordinasi, bahkan berkomunikasi. Masalah ini bisa terjadi sejak lahir, akibat kecelakaan, atau karena penyakit tertentu. Anak tunadaksa biasanya mengalami gangguan fungsi tubuh, namun kemampuan berpikir mereka bisa tetap normal, tergantung jenis dan tingkat keparahan kelainannya. Dalam dunia pendidikan, mereka biasanya dikategorikan ke dalam dua kelompok besar:

1) Kelainan Sistem Serebral (*Cerebral Palsy/CP*)

Kelainan ini terjadi karena adanya kerusakan pada otak atau sumsum tulang belakang, yang berperan penting dalam semua aktivitas tubuh manusia. Anak dengan kondisi ini disebut mengalami *Cerebral Palsy (CP)*. *Cerebral Palsy* dapat dibedakan berdasarkan tiga hal:

a. Tingkat Keparahan (Derajat Kecacatan)

1. Tingkat Ringan: Anak masih bisa berjalan tanpa alat bantu, berbicara dengan jelas, dan mandiri dalam kegiatan sehari-hari. Mereka bisa belajar bersama anak-anak lainnya.
2. Tingkat Sedang: Anak membutuhkan alat bantu seperti tongkat, brace, dan pelatihan khusus agar bisa bicara atau berjalan. Dengan dukungan yang tepat, mereka bisa belajar hidup mandiri.
3. Tingkat Berat: Anak dalam kategori ini membutuhkan bantuan dalam hampir semua aktivitas, mulai dari bergerak,

berbicara, hingga mengurus diri sendiri. Mereka cenderung sangat tergantung pada orang lain.

b. Bagian Tubuh yang Terkena (Topografi)

- 1) Monoplegia: Hanya satu anggota tubuh yang lumpuh, misalnya satu kaki saja.
- 2) Hemiplegia: Lumpuh di satu sisi tubuh, misalnya tangan dan kaki kanan mengalami kelumpuhan, sedangkan kaki kiri dan tangan kiri tidak mengalami kelumpuhan.
- 3) Paraplegia: Lumpuh pada kedua kaki.
- 4) Diplegia: Lumpuh kedua tangan atau kedua kaki.
- 5) Triplegia: Tiga anggota tubuh lumpuh, misalnya satu tangan dan dua kaki.
- 6) Quadriplegia (Tetraplegia): Semua tangan dan kaki mengalami kelumpuhan.

c. Jenis Gangguan Gerak (Fisiologi Gerak)

1. Spastik, jenis gangguan ini ditandai dengan otot yang kaku dan sulit digerakkan. Saat anak merasa cemas atau tegang, kekakuan otot bisa semakin parah. Namun dalam kondisi tenang, gejala ini bisa berkurang. Anak dengan tipe ini umumnya memiliki kecerdasan yang normal, bahkan bisa di atas rata-rata.
2. Athetoid, jenis gangguan ini biasanya anak bisa menggerakkan ototnya, tapi gerakannya tidak terkendali dan sulit diarahkan. Gerakan mereka sering tiba-tiba dan tidak terkoordinasi, seolah-olah tubuh bergerak tanpa kehendaknya sendiri.
3. Ataxia, Tipe ataxia ditandai dengan gangguan keseimbangan dan koordinasi. Meskipun otot anak tidak tampak kaku, mereka sering terlihat goyah atau sulit menjaga posisi tubuh saat berdiri atau berjalan. Kesulitan utama mereka ada pada kemampuan mengatur ruang dan ukuran gerakan. Misalnya,

ketika makan, anak bisa saja sudah menutup mulut sebelum sendok menyentuhnya, karena koordinasi tangan dan mata yang tidak tepat.

4. Tremor, pada tipe tremor anak mengalami gerakan kecil yang terus-menerus dan tampak seperti getaran. Getaran ini bisa terjadi di berbagai bagian tubuh seperti kepala, mata, bibir, atau tangan. Gerakan tersebut tidak bisa dikendalikan dan berlangsung terus-menerus.
5. Rigid, anak dengan tipe ini mengalami kekakuan otot, namun berbeda dari tipe spastik. Gerakan tubuh mereka tampak kaku dan tidak lentur, seperti gerakan mesin. Pergerakan terlihat sangat terbatas dan tidak alami.
6. Tipe campuran, beberapa anak dengan cerebral palsy menunjukkan gabungan dari dua atau lebih jenis gangguan gerak di atas. Misalnya, mereka bisa mengalami kekakuan sekaligus gerakan tak terkendali. Kondisi ini biasanya membuat tantangan fisik mereka lebih kompleks dibanding anak dengan satu jenis gangguan saja.

2) Kelainan pada Sistem Otot dan Rangka (Musculus Skeletal System)

Gangguan pada sistem otot dan rangka merupakan salah satu penyebab utama hambatan fisik pada anak. Kelainan ini bisa memengaruhi kemampuan anak untuk bergerak, menjaga keseimbangan, atau bahkan melakukan aktivitas sederhana sehari-hari. Berikut beberapa jenis kelainan yang termasuk dalam kategori ini:

- a) *Poliomyelitis*. Polio adalah infeksi virus yang menyerang sumsum tulang belakang, umumnya terjadi pada anak usia 2 hingga 6 tahun. Virus ini menyebabkan otot menjadi lemah, mengecil, bahkan lumpuh. Anak dengan polio seringkali kehilangan kekuatan otot secara tiba-tiba dan mengalami kesulitan dalam berjalan atau berdiri.

b) *Muscle Dystrophy*. Ini adalah kondisi di mana otot anak secara bertahap melemah dan mengalami kelumpuhan. Penyakit ini bersifat progresif, artinya semakin lama semakin parah. Biasanya kelumpuhan terjadi secara simetris, misalnya kedua tangan atau kedua kaki. Anak yang mengalami ini awalnya mungkin hanya tampak lamban, namun seiring waktu, ia menjadi lebih sering jatuh, hingga akhirnya harus menggunakan kursi roda karena tidak mampu lagi berdiri dengan kakinya sendiri.

Menurut Frances G. Koenig (dalam buku Sujihati Somantri), anak tunadaksa bisa diklasifikasikan berdasarkan penyebab kelainannya:

a) Kelainan Bawaan atau Genetik (Sejak lahir). Contohnya antara lain:

- 1) *Club-foot/Club-hand*: Bentuk kaki atau tangan menyerupai tongkat.
- 2) *Polydactylism*: Memiliki jari lebih dari lima.
- 3) *Syndactylism*: Jari-jari yang menempel atau berselaput.
- 4) *Torticollis*: Leher kaku sehingga kepala selalu condong ke depan.
- 5) *Spina bifida*: Sumsum tulang belakang tidak tertutup sempurna.
- 6) *Microcephalus/Hydrocephalus*: Ukuran kepala sangat kecil atau sangat besar.
- 7) *Cleft palate & harelip*: Kelainan pada langit-langit mulut atau bibir sumbing.
- 8) *Congenital amputation*: Lahir tanpa salah satu anggota tubuh.
- 9) *Friedreich ataxia*, *Coxa valga*, *Syphilis*: Gangguan pada sumsum tulang, sendi, atau struktur rangka lainnya.

b) Kelainan Saat Proses Kelahiran

- 1) *Erb's palsy*: Kerusakan saraf di lengan akibat tekanan saat kelahiran.
- 2) *Fragilitas ossium*: Tulang yang rapuh dan mudah patah.

c) Kelainan Akibat Infeksi

- 1) Tuberkulosis tulang dan sendi.
- 2) *Osteomyelitis*: Radang pada sumsum tulang akibat infeksi bakteri.
- 3) *Poliomyelitis dan Pott's disease*: Infeksi yang menyerang saraf tulang belakang.
- 4) *Still's disease*: Peradangan yang bisa merusak tulang secara permanen.

d) Kelainan Akibat Trauma

- 1) Amputasi karena kecelakaan.
- 2) Luka bakar atau patah tulang serius.

e) Tumor Tulang

- 1) *Osteitis fibrosa cystica*: Kista berisi cairan dalam tulang.
- 2) *Exostosis*: Pertumbuhan tumor jinak di tulang.

f) Kondisi Lain. Kondisi ini seperti *flat feet* (kaki rata), *kyphosis*, *lordosis*, *Perthes disease*, *Rickets* (kurangnya nutrisi sehingga memengaruhi struktur dan fungsi rangka anak)

Setiap anak tunadaksa memiliki latar belakang, bentuk kelainan, serta pengalaman yang berbeda-beda. Karakter mereka dibentuk oleh kombinasi antara kondisi fisik yang mereka alami dan respons lingkungan terhadap kondisi tersebut. Sebagian kelainan bersifat bawaan dan menetap, terutama yang terkait dengan sistem saraf pusat. Berikut karakteristik anak tunadaksa secara khusus :

a) Anak dengan Kelainan Sistem Serebral

Anak dalam kelompok ini mengalami gangguan pada otak dan sumsum tulang belakang, pusat pengatur gerakan dan komunikasi antara otak dan anggota tubuh. Akibatnya, mereka

mengalami kesulitan menjalankan perintah motorik sederhana seperti mengambil benda, berjalan, atau mengatur keseimbangan tubuh.

b) Anak dengan Kelainan Sistem Musculus Skeletal

Anak dengan gangguan pada otot dan rangka cenderung mengalami kelumpuhan atau kelemahan otot. Hal ini membuat mereka kesulitan bergerak, baik untuk berdiri, berjalan, berpindah tempat, maupun melakukan aktivitas motorik lainnya. Tingkat kesulitannya sangat beragam, dari yang ringan hingga yang berat, tergantung pada jenis dan tingkat kerusakan otot atau tulangnya.

Anak dengan hambatan fisik bukanlah anak yang "kurang", melainkan anak yang membutuhkan dukungan dan pemahaman yang lebih besar dari lingkungan. Dengan pendekatan yang tepat, dukungan dari keluarga, guru, dan masyarakat, mereka tetap bisa tumbuh, belajar, dan berdaya sesuai potensinya.

d. Anak dengan Hambatan Intelektual

Menurut *Public Law* tahun 1990, anak dengan hambatan intelektual adalah anak yang memiliki kemampuan intelektual di bawah rata-rata, disertai dengan kesulitan dalam menjalani kehidupan sehari-hari (perilaku adaptif). Kondisi ini muncul sejak masa perkembangan anak dan berdampak besar terhadap prestasi belajarnya di sekolah (Hawkins Shepard, 1994).

American Association on Mental Retardation (AAMR) menjelaskan bahwa keterbelakangan mental merupakan keterbatasan yang signifikan dalam fungsi intelektual dan kemampuan adaptif, baik dalam aspek konseptual, sosial, maupun praktis. Biasanya, kondisi ini muncul sebelum anak berusia 18 tahun.

Anak dengan hambatan intelektual biasanya memiliki IQ antara 70 hingga 75 atau lebih rendah, berdasarkan hasil tes intelegensi individual. Selain itu, mereka juga menunjukkan keterbatasan dalam dua atau lebih

keterampilan adaptif, seperti kemampuan berkomunikasi, merawat diri, keterampilan sosial, mengurus rumah, serta mengatur kesehatan dan keselamatan diri.

Berikut penjelasan mengenai Jenis-jenis Anak Tunagrahita (Anak dengan Hambatan Intelektual):

- 1) Tunagrahita Ringan. Sering disebut dengan istilah "*moron*" atau "*debil*", anak dalam kategori ini memiliki IQ antara 52–68 menurut Binet, atau 55–69 menurut Skala Wechsler. Mereka masih bisa belajar membaca, menulis, dan berhitung sederhana. Dengan pendidikan dan pembinaan yang tepat, mereka bisa mandiri secara ekonomi di kemudian hari.
- 2) Tunagrahita Sedang. Anak dalam kelompok ini dikenal juga sebagai "*imbesil*", dengan IQ 36–51 (Binet) atau 40–54 (Wechsler). Mereka dapat berkembang hingga setara dengan usia mental anak 7 tahun. Anak tunagrahita sedang dapat diajarkan keterampilan dasar seperti merawat diri, mengenali bahaya, dan berinteraksi sederhana dengan lingkungan.
- 3) Tunagrahita Berat dan Sangat Berat. Kelompok ini disebut "*idiot*", dengan IQ di bawah 20–32 (Binet) atau di bawah 25–39 (Wechsler). Anak-anak ini umumnya tidak dapat berkembang lebih dari usia mental 3 tahun. Mereka membutuhkan bantuan total dalam segala aspek kehidupan seperti makan, mandi, berpakaian, dan perlindungan dari bahaya sepanjang hidup mereka.

Selain pengelompokan anak tunagrahita menurut tingkat intelektual anak, berikut karakteristik anak tunagrahita

- 1) Keterbatasan Intelektual: Anak tunagrahita umumnya mengalami kesulitan dalam berpikir abstrak, belajar dari pengalaman, mengambil keputusan, atau menyelesaikan masalah. Mereka lebih cenderung belajar dengan menghafal tanpa pemahaman yang mendalam.

2) Keterbatasan Sosial: Selain keterbatasan kognitif, mereka juga mengalami hambatan dalam bersosialisasi. Misalnya, mereka cenderung berteman dengan anak yang lebih muda, sangat tergantung pada orang tua, dan mudah terpengaruh oleh lingkungan sekitarnya. Mereka perlu bimbingan terus-menerus agar tidak tersesat dalam pergaulan atau membuat keputusan yang keliru.

e. Anak dengan Gangguan Emosi dan Perilaku (Tunalaras)

Istilah “tunalaras” berasal dari dua kata, yakni “tuna” yang berarti kekurangan, dan “laras” yang berarti keselarasan atau kesesuaian. Dengan demikian, anak tunalaras merujuk pada anak-anak yang perilakunya kurang selaras atau tidak sesuai dengan norma sosial yang berlaku dalam lingkungan sekitarnya.

Dalam keseharian, anak-anak ini sering menunjukkan perilaku yang dianggap menyimpang atau bertentangan dengan harapan masyarakat. Mereka mungkin sulit diatur, mudah marah, menarik diri dari lingkungan sosial, atau bahkan menunjukkan perilaku agresif. Namun, penting untuk digarisbawahi bahwa perilaku ini bukan semata-mata disebabkan oleh kenakalan, melainkan merupakan manifestasi dari ketidakseimbangan emosi dan tantangan dalam pengendalian perilaku.

Dalam praktiknya, istilah tunalaras memiliki beragam padanan tergantung dari sudut pandang profesi yang menangani. Misalnya, para pekerja sosial menggunakan istilah *social maladjustment* untuk merujuk pada anak-anak yang mengalami kesulitan dalam menyesuaikan diri secara sosial karena faktor lingkungan maupun psikologis. Hal ini menunjukkan bahwa pemahaman terhadap kondisi anak tunalaras tidak bisa disamaratakan, melainkan harus kontekstual dan penuh empati. Berdasarkan pandangan Pristiwaluyo dan Sodiq (2005), terdapat beberapa indikator yang menandai seorang anak mengalami gangguan emosi dan perilaku, antara lain:

1. Kesulitan dalam proses belajar yang tidak dapat dijelaskan oleh kondisi kecerdasan, gangguan indra, atau masalah kesehatan fisik.

2. Ketidakmampuan dalam menjalin hubungan interpersonal, baik dengan teman sebaya maupun dengan guru.
3. Respon emosional yang tidak sesuai, berbeda dari anak-anak pada umumnya.
4. Suasana hati yang tidak stabil, seperti merasa sedih, murung, atau tertekan dalam jangka waktu yang cukup lama.
5. Cenderung melakukan tindakan menyimpang atau destruktif, baik terhadap diri sendiri maupun lingkungan sekitarnya.

Karakteristik ini bukanlah bentuk “kenakalan” dalam arti umum, melainkan gejala dari adanya ketidakaturan emosi dan kesulitan adaptasi sosial yang membutuhkan perhatian khusus dalam pendidikan dan pembinaan. Dalam rangka memahami lebih jauh tentang keberagaman perilaku anak tunalaras, William M. Cruickshank mengelompokkan mereka ke dalam tiga klasifikasi berdasarkan kapasitas sosial dan emosionalnya:

1. Anak Semi-Sosial (*The Semi-Socialized Child*)

Anak-anak dalam kelompok ini masih mampu menjalin interaksi sosial, namun terbatas pada lingkungan yang sangat akrab, seperti keluarga atau kelompok sepermainan yang memiliki nilai dan norma sendiri. Ketika berada di luar kelompok tersebut, seperti di lingkungan sekolah yang memiliki aturan yang berbeda, anak ini bisa menunjukkan sikap menolak, bahkan memberontak. Dalam konteks ini, mereka sering dianggap “nakal”, padahal sebenarnya mereka sedang mengalami konflik nilai antara apa yang diajarkan lingkungan asalnya dan yang dituntut oleh masyarakat luas. Kondisi ini bisa diantisipasi melalui pendekatan inklusif yang melibatkan dialog antara lingkungan keluarga dan sekolah, guna membangun jembatan nilai yang lebih harmonis bagi anak.

2. Anak yang Perkembangan Sosialnya Terhenti di Tingkat Dasar (*Children Arrested at a Primitive Level of Socialization*)

Anak pada kelompok ini mengalami stagnasi dalam perkembangan sosial. Mereka tidak terbiasa diarahkan atau dibimbing dalam membentuk sikap sosial yang sehat. Biasanya, mereka berasal dari lingkungan yang kurang memperhatikan pendidikan moral atau kasih sayang. Akibatnya, anak bertindak berdasarkan dorongan pribadi semata tanpa mempertimbangkan dampaknya. Kelompok ini menjadi perhatian khusus, karena intervensi pendidikan karakter dapat sangat membantu membentuk ulang perilaku sosial mereka sejak dini.

3. Anak dengan Kemampuan Sosial Sangat Minim (*Children with Minimum Socialization Capacity*)

Anak-anak dalam kategori ini hampir tidak menunjukkan kemampuan untuk membentuk relasi sosial. Hal ini bisa terjadi karena faktor biologis atau lingkungan yang sangat kurang memberikan pengalaman kasih sayang dan empati. Mereka cenderung bersikap dingin (apatis) dan hanya peduli pada diri sendiri (egois). Dalam pendekatan pendidikan, mereka memerlukan strategi pengajaran yang sangat personal, suportif, dan konsisten. Kegagalan dalam memberikan perhatian pada anak-anak ini akan berdampak panjang pada perkembangan psikososial mereka di masa depan.

f. Anak dengan Kesulitan Belajar

Istilah *learning disabilities* secara harfiah berarti ketidakmampuan belajar, namun dalam konteks pendidikan inklusif di Indonesia lebih sering diterjemahkan sebagai "anak yang mengalami kesulitan belajar". Penerjemahan ini bertujuan untuk memberi nuansa optimistis bahwa anak-anak tersebut masih memiliki potensi belajar yang bisa dikembangkan dengan pendekatan yang sesuai.

Menurut Kephart (1967), kesulitan belajar dapat disebabkan oleh tiga faktor utama, yakni:

- 1) Kerusakan otak, seperti akibat ensefalitis, meningitis, atau zat toksik yang memengaruhi sistem saraf pusat,
- 2) Gangguan emosional, yang dapat mengganggu konsentrasi dan motivasi belajar,
- 3) Pengalaman hidup, termasuk kurangnya stimulasi lingkungan atau pengasuhan yang tidak mendukung perkembangan akademik.

Setiap anak yang mengalami kesulitan belajar memiliki karakteristik unik, seperti:

- 1) Masalah dalam membaca, menulis, atau berhitung,
- 2) Kesulitan membentuk relasi sosial dan konsep diri yang kurang berkembang,
- 3) Kendala dalam ekspresi bahasa, baik lisan maupun tulisan,
- 4) Hambatan pada koordinasi gerak atau kemampuan motorik.

Sebagai calon pendidik atau manajer pendidikan, kita perlu menyadari bahwa kesulitan belajar bukanlah hambatan permanen, melainkan tantangan yang membutuhkan strategi pengajaran yang terpersonalisasi dan penuh kesabaran.

g. Anak dengan Spektrum Autisme (ASD)

Autisme merupakan gangguan perkembangan saraf yang memengaruhi cara seseorang dalam berkomunikasi dan berinteraksi sosial. Sutadi (2002) menjelaskan bahwa penyandang autisme cenderung mengalami hambatan dalam membangun relasi interpersonal yang bermakna serta kesulitan dalam memahami emosi orang lain.

Ciri umum anak dengan autisme, sebagaimana dijelaskan oleh Kanner dalam observasi awalnya, mencakup:

1. Kesulitan dalam interaksi sosial,
2. Keterlambatan atau gangguan dalam perkembangan bahasa,
3. Perilaku yang cenderung repetitif atau rutinitas yang tidak fleksibel.

Autisme dikenal sebagai spektrum karena gejalanya sangat beragam. Pada beberapa anak, autisme tampak jelas sejak dini, seperti:

1. Tidak merespons panggilan,

2. Tidak tertarik bermain dengan teman sebaya,
3. Terpaku pada benda-benda tertentu atau gerakan yang diulang-ulang (*flapping*, berputar-putar).

Namun pada anak lain, gejala bisa tampak samar dan baru terdeteksi saat anak memasuki usia sekolah, ketika tuntutan sosial semakin kompleks. Karena itu, penting bagi kita sebagai tenaga pendidik untuk tidak menyamaratakan karakteristik anak autistik dan berupaya untuk membangun lingkungan belajar yang fleksibel dan suportif.

h. Anak dengan Intelegensi Tinggi

Anak yang memiliki tingkat kecerdasan di atas rata-rata atau dikenal dengan istilah anak berbakat intelektual (*gifted*) merupakan kelompok yang juga membutuhkan pendekatan pendidikan khusus. Mereka cenderung memiliki kemampuan belajar yang cepat, pemikiran analitik tajam, serta minat terhadap materi pelajaran yang lebih kompleks.

Namun demikian, tidak sedikit anak berbakat yang juga mengalami tantangan emosional atau sosial, seperti:

- 1) Perfeksionisme berlebihan,
- 2) Kesulitan menerima kritik,
- 3) Kurang sabar,
- 4) Cenderung dominan dalam diskusi.

Karena itu, program pembelajaran bagi anak berbakat sebaiknya tidak hanya fokus pada akselerasi, tetapi juga memberikan pendalaman materi dan pengembangan kepribadian secara seimbang agar potensi mereka berkembang secara utuh.

i. Anak dengan Gangguan Pemusatan Perhatian dan Hiperaktivitas (ADHD)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) adalah gangguan perkembangan otak yang menyebabkan penderitanya mengalami kesulitan memusatkan perhatian, cenderung impulsif, dan sangat aktif secara fisik. Gangguan ini biasanya mulai terlihat pada usia 3–10 tahun. Adapun tiga gejala utama ADHD, menurut berbagai literatur, meliputi:

1) Hiperaktivitas

Anak tampak selalu gelisah, sulit duduk diam, suka memanjat, atau terus bergerak bahkan di situasi yang mengharuskan ketenangan.

2) Gangguan Konsentrasi (*Inattention*)

Anak mudah teralihkan, tampak tidak fokus, sering tidak menyelesaikan tugas, atau tampak tidak mendengarkan saat diajak berbicara.

3) Impulsivitas

Anak kerap bertindak tanpa berpikir panjang, seperti memotong pembicaraan, tidak sabar menunggu giliran, atau bertindak ceroboh tanpa mempertimbangkan risiko.

Selain itu, anak ADHD juga bisa menunjukkan gejala tambahan seperti sulit bersosialisasi, kurang percaya diri, mudah bosan, kerap melanggar aturan, dan kurang terorganisir. Bagi guru dan orang tua, penting untuk memahami bahwa anak dengan ADHD bukanlah anak "nakal" atau "tidak bisa diatur", melainkan membutuhkan pendekatan yang konsisten, dukungan emosional, dan strategi manajemen kelas yang ramah terhadap kebutuhan mereka