

Strategi Pendidikan Nilai untuk Membentuk Karakter Religius Peserta Didik Berkebutuhan Khusus di Madrasah Inklusif: Tinjauan Literatur Integratif

Eviyati Hasanah¹, Mukh. Nursikin²

Universitas Islam Negeri Salatiga, Indonesia

¹eyhasanah@gmail.com; ²ayahnursikin@gmail.com

ABSTRAK

Pendidikan nilai di madrasah inklusif menghadapi persoalan ganda: memastikan seluruh peserta didik memperoleh hak untuk berpartisipasi dalam pendidikan agama sekaligus menghindari penyeragaman praktik religius yang mengabaikan kebutuhan komunikasi, sensorik, kognitif, fisik, dan sosial peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK). Artikel ini bertujuan menyintesis strategi pendidikan nilai yang relevan untuk membentuk karakter religius PDBK dan merumuskan kerangka implementasi yang operasional bagi madrasah inklusif. Penelitian menggunakan tinjauan literatur integratif terhadap 45 artikel ilmiah berbahasa Indonesia dan Inggris yang dapat diakses melalui DOI atau laman jurnal. Literatur ditelusuri melalui Google Scholar, GARUDA, DOAJ, ERIC, dan portal penerbit dengan kata kunci yang menggabungkan pendidikan nilai, karakter religius, pendidikan agama Islam, disabilitas, kebutuhan pendidikan khusus, madrasah, dan pendidikan inklusif. Data dianalisis melalui pengodean tematik, perbandingan antartemuan, dan sintesis konseptual. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan nilai yang efektif tidak cukup mengandalkan pembiasaan ritual. Strategi perlu mengintegrasikan tujuan perkembangan individual, pembelajaran multimodal, keteladanan relasional, pembiasaan yang disertai pemaknaan, akomodasi yang layak, dukungan teman sebaya, kolaborasi madrasah–keluarga–profesional, dan asesmen autentik berbasis perkembangan. Artikel ini menawarkan Kerangka NILAI-Inklusif yang terdiri atas Nilai inti dan tujuan individual; Instruksi inklusif dan multimodal; Lingkungan religius yang aman dan relasional; Akomodasi, adaptasi, serta asesmen autentik; dan Interkoneksi pemangku kepentingan. Kerangka tersebut menempatkan martabat, partisipasi, aksesibilitas, dan kebermaknaan sebagai ukuran utama keberhasilan pembentukan karakter religius PDBK.

Kata kunci: *asesmen autentik; karakter religius; madrasah inklusif; pendidikan nilai; peserta didik berkebutuhan khusus.*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif bukan sekadar menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) di ruang kelas yang sama dengan teman sebaya nondisabilitas. Inklusi menuntut penghapusan hambatan terhadap akses, partisipasi, rasa memiliki, dan capaian belajar. Karena itu, keberhasilan tidak dapat diukur hanya dari penerimaan administratif, melainkan dari sejauh mana budaya, kurikulum, pedagogi, dan dukungan sekolah memungkinkan setiap peserta didik terlibat secara bermakna (Ainscow, 2020; Kefallinou et al., 2020; Rapp & Corral-Granados, 2024). Kajian komprehensif juga menunjukkan bahwa pendidikan inklusif perlu dipahami sebagai transformasi sistem dan relasi sosial, bukan sekadar serangkaian teknik individual (Van Mieghem et al., 2020).

Dalam madrasah, agenda inklusi beririsan langsung dengan pendidikan nilai dan karakter religius. Pendidikan agama Islam tidak hanya mengembangkan pengetahuan keagamaan, tetapi juga membentuk orientasi moral, kebiasaan ibadah, pengendalian diri, kepedulian, kejujuran, tanggung jawab, dan penghormatan terhadap sesama. Namun, nilai religius tidak boleh diterjemahkan menjadi standar perilaku tunggal yang mengabaikan ragam kemampuan. PDBK mungkin memerlukan cara berkomunikasi, waktu, urutan aktivitas, media, dukungan fisik, atau bentuk ekspresi yang berbeda. Memaksa performa ritual yang seragam justru dapat menggeser pendidikan agama dari proses pemanusiaan menjadi praktik eksklusif.

Kajian pendidikan moral menegaskan bahwa peserta didik dengan disabilitas menghadapi hambatan khusus dalam memperoleh kesempatan untuk mengenali, mempraktikkan, dan diakui sebagai pelaku moral. Hambatan tersebut dapat berasal dari ekspektasi yang rendah, stereotip, pengucilan sosial, atau kurikulum yang tidak aksesibel (Cureton, 2022; Schell et al., 2024). Dengan demikian, pembentukan karakter religius harus berangkat dari martabat manusia, potensi perkembangan, dan hak untuk berpartisipasi. Nilai seperti rahmah, 'adl, amanah, sabar, ta'awun, dan penghormatan terhadap perbedaan perlu hadir bukan hanya sebagai materi, tetapi sebagai prinsip yang mengatur cara madrasah memperlakukan PDBK.

Penelitian di Indonesia memperlihatkan berkembangnya praktik pendidikan agama yang adaptif. Modifikasi kurikulum untuk slow learner, pengajaran langsung bagi peserta didik tunanetra, task analysis, demonstrasi, pembiasaan, penggunaan media konkret, dan kerja sama dengan keluarga telah dilaporkan dalam berbagai konteks (Anwar, 2021; Hasanah et al., 2024; Husna & Andini, 2023; Husna et al., 2021; Rusdin et al., 2022). Studi lain menunjukkan bahwa karakter religius dapat diperkuat melalui program individual, keteladanan guru, budaya sekolah, dan rutinitas yang disesuaikan dengan profil peserta didik (Hartati et al., 2024; Wardhani & Khadavi, 2025; Widodo, 2020).

Meskipun demikian, literatur masih terfragmentasi. Sejumlah studi menekankan metode pembelajaran, sebagian membahas budaya religius, dan sebagian lain berfokus pada manajemen atau dukungan orang tua. Pembiasaan sering disebut sebagai strategi utama, tetapi tidak selalu dijelaskan bagaimana kegiatan tersebut dibuat aksesibel, bagaimana makna nilai dibangun, bagaimana target individual ditetapkan, dan bagaimana perkembangan karakter dinilai. Di sisi lain, penelitian pendidikan inklusif menegaskan pentingnya desain universal, agensi guru, kesejahteraan, hubungan teman sebaya, kepemimpinan, dan kolaborasi keluarga, tetapi dimensi ini belum sepenuhnya disintesis dengan pendidikan nilai Islam (Goldan et al., 2022; Kuutti et al., 2022; Li & Ruppar, 2021; Vlachou & Tsirantonaki, 2023).

Kesenjangan tersebut menimbulkan kebutuhan akan kerangka yang menghubungkan landasan nilai Islam dengan pedagogi inklusif secara operasional. Artikel ini menjawab tiga pertanyaan: (1) prinsip apa yang harus menjadi fondasi pendidikan nilai bagi PDBK di madrasah inklusif; (2) strategi apa yang didukung oleh literatur untuk mengembangkan karakter religius secara aksesibel dan bermakna; dan (3) bagaimana strategi tersebut dapat disusun menjadi kerangka implementasi yang dapat digunakan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program. Kebaruan artikel terletak pada sintesis antara pendidikan

nilai, Pendidikan Agama Islam (PAI), Universal Design for Learning (UDL), akomodasi yang layak, relasi sosial, kolaborasi keluarga, dan asesmen perkembangan dalam Kerangka NILAI-Inklusif.

METODE

Artikel ini menggunakan tinjauan literatur integratif. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan penggabungan hasil penelitian empiris, kajian konseptual, dan tinjauan sistematis untuk menghasilkan pemahaman yang lebih utuh mengenai pendidikan nilai dan pendidikan inklusif. Fokus kajian bukan menghitung besaran efek suatu intervensi tunggal, melainkan mengidentifikasi pola strategi, mekanisme implementasi, kondisi pendukung, keterbatasan, dan implikasi praktis.

Penelusuran literatur dilakukan melalui Google Scholar, GARUDA, Directory of Open Access Journals (DOAJ), ERIC, dan laman penerbit. Kombinasi kata kunci yang digunakan meliputi “pendidikan nilai”, “karakter religius”, “Pendidikan Agama Islam”, “anak berkebutuhan khusus”, “peserta didik berkebutuhan khusus”, “madrasah inklusif”, “inclusive Islamic education”, “religious character”, “special educational needs”, “disability”, “inclusive pedagogy”, “universal design for learning”, “teacher attitudes”, dan “family–school collaboration”. Penelusuran diutamakan pada publikasi 2020–2025, dengan beberapa artikel terdahulu yang dipertahankan karena menjadi rujukan konseptual penting.

Kriteria inklusi terdiri atas: (a) artikel ilmiah yang melalui proses penelaahan sejawat; (b) membahas pendidikan inklusif, PDBK, pendidikan karakter atau nilai, pendidikan agama, strategi pembelajaran adaptif, asesmen, kepemimpinan, atau kolaborasi keluarga; (c) tersedia dalam bahasa Indonesia atau Inggris; (d) dapat diakses melalui DOI, laman jurnal, atau repositori resmi; dan (e) memiliki kontribusi yang jelas terhadap pertanyaan kajian. Buku, berita, karya mahasiswa yang tidak diterbitkan, duplikasi, dan tulisan tanpa informasi penerbitan yang dapat diverifikasi tidak dimasukkan sebagai sumber utama. Sebanyak 45 artikel memenuhi kriteria dan dianalisis.

Analisis dilakukan dalam empat tahap. Pertama, setiap artikel diringkas berdasarkan tujuan, konteks, karakteristik peserta didik, strategi, hasil, dan keterbatasan. Kedua, data diberi kode awal seperti aksesibilitas, diferensiasi, habituasi, keteladanan, relasi sebaya, dukungan keluarga, kompetensi guru, kepemimpinan, teknologi, dan asesmen. Ketiga, kode dibandingkan untuk membentuk tema lintas studi. Keempat, tema disintesis menjadi prinsip dan komponen Kerangka NILAI-Inklusif. Validitas konseptual diperkuat dengan membandingkan temuan kajian PAI di Indonesia dengan penelitian inklusi internasional dan menahan diri dari klaim kausal ketika bukti penelitian hanya bersifat deskriptif.

Tabel 1. Protokol tinjauan literatur integratif

Komponen	Keterangan
Basis penelusuran	Google Scholar, GARUDA, DOAJ, ERIC, dan portal penerbit/jurnal.
Rentang prioritas	2020–2025; artikel terdahulu digunakan secara terbatas sebagai landasan konseptual.
Bahasa	Indonesia dan Inggris.
Jenis publikasi	Artikel empiris, kajian konseptual, tinjauan sistematis, dan meta-review yang ditelaah sejawat.

Komponen	Keterangan
Kriteria akses	Memiliki DOI, URL jurnal, atau repositori ilmiah resmi yang dapat diakses.
Jumlah artikel	45 artikel ilmiah.
Teknik analisis	Ringkasan terstruktur, pengodean tematik, perbandingan lintas studi, dan sintesis konseptual.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendidikan Nilai Religius dalam Paradigma Inklusif

Sintesis literatur menunjukkan bahwa karakter religius PDBK perlu dipahami sebagai kapasitas berkembang untuk mengenali nilai, mengalami makna emosional dan spiritual, mengambil keputusan, serta mengekspresikan nilai melalui perilaku yang sesuai dengan kemampuan dan konteks. Definisi ini mencegah karakter religius direduksi menjadi kepatuhan ritual yang seragam. Seorang peserta didik dapat menunjukkan perkembangan melalui kemampuan mengikuti satu tahap ibadah secara mandiri, menggunakan komunikasi alternatif untuk mengucapkan salam, menunggu giliran, mengendalikan respons, menolong teman, atau memperbaiki perilaku setelah mendapat umpan balik.

Pendidikan inklusif menuntut keseimbangan antara tujuan bersama dan jalur perkembangan individual. Nilai inti seperti kejujuran, tanggung jawab, kasih sayang, kebersihan, disiplin, toleransi, dan ibadah dapat berlaku bagi seluruh peserta didik, tetapi indikator, bentuk dukungan, dan cara pembuktiannya perlu dibedakan. Prinsip ini selaras dengan temuan bahwa kurikulum reguler dapat dimodifikasi tanpa meniadakan arah kompetensi utama (Husna et al., 2021) dan bahwa pendidikan karakter bagi PDBK memerlukan perencanaan, pengorganisasian, implementasi, serta evaluasi yang terintegrasi (Mala et al., 2025).

Perspektif inklusif juga menolak asumsi bahwa PDBK semata-mata menjadi penerima belas kasihan. Mereka merupakan anggota komunitas belajar yang memiliki agensi dan kontribusi. Lingkungan yang memberikan kesempatan memilih, berinteraksi, memimpin tugas sederhana, dan membantu orang lain akan memperkuat identitas religius dan sosial. Sebaliknya, perlindungan berlebihan, pengucilan dari kegiatan keagamaan, atau penilaian berdasarkan kekurangan dapat melemahkan rasa memiliki dan peluang berkembang (Cureton, 2022; Love & Beneke, 2021).

Prinsip Dasar: Martabat, Partisipasi, Aksesibilitas, dan Kebermaknaan

1. Martabat dan nondiskriminasi. PDBK harus diperlakukan sebagai subjek pendidikan yang memiliki hak, potensi, pilihan, dan suara. Nilai religius pertama-tama tercermin dalam relasi yang adil dan penuh rahmah.
2. Partisipasi yang bermakna. Kehadiran fisik tidak cukup. Peserta didik perlu memperoleh peran, dukungan, dan kesempatan berinteraksi dalam kegiatan kelas maupun budaya madrasah.
3. Aksesibilitas dan akomodasi yang layak. Materi, komunikasi, ruang, waktu, alat, dan tuntutan aktivitas perlu disesuaikan agar hambatan tidak menghalangi pencapaian nilai.
4. Kebermaknaan. Pembiasaan harus dihubungkan dengan pemahaman, emosi, konsekuensi sosial, dan pengalaman nyata agar tidak berhenti sebagai rutinitas mekanis.

5. Perkembangan individual. Keberhasilan dinilai berdasarkan kemajuan peserta didik terhadap titik awal dan tujuan individual, bukan perbandingan tunggal dengan teman sebaya.

Prinsip-prinsip tersebut sejalan dengan penelitian yang menempatkan inklusi sebagai persoalan nilai, sistem, budaya, dan pembelajaran (Ainscow, 2020; Kefallinou et al., 2020; Rapp & Corral-Granados, 2024). Nilai kepala sekolah dan guru berkaitan dengan keyakinan, sikap, dan praktik inklusif, sehingga transformasi program tidak dapat mengandalkan perangkat pembelajaran semata (Perrin et al., 2021; Vlachou & Tsirantonaki, 2023).

Strategi 1: Menetapkan Tujuan Nilai dan Indikator Perkembangan Individual

Strategi pertama adalah mengubah nilai yang abstrak menjadi tujuan perilaku yang dapat dipahami, dipraktikkan, dan diamati. “Disiplin beribadah”, misalnya, perlu diuraikan menjadi indikator bertahap: mengenali jadwal, menyiapkan alat, mengikuti urutan dengan bantuan visual, menyelesaikan bagian tertentu, dan melakukan refleksi sederhana. Target tersebut dapat dimasukkan ke dalam program pembelajaran individual dan diselaraskan dengan tujuan PAI di kelas.

Penetapan tujuan harus melibatkan guru PAI, guru kelas, guru pendamping khusus, orang tua, dan peserta didik. Kolaborasi ini mencegah target sekolah terputus dari kebutuhan di rumah dan memastikan bahwa keberhasilan tidak hanya didefinisikan oleh orang dewasa. Penelitian menunjukkan bahwa tujuan yang adaptif, pengelolaan program yang sistematis, dan keterlibatan keluarga merupakan unsur penting pendidikan agama bagi PDBK (Anwar, 2021; Hasanah et al., 2024; Wahyuni et al., 2024).

Tujuan individual tidak berarti menurunkan martabat atau ekspektasi. Yang disesuaikan adalah jalur, tempo, dukungan, dan bentuk ekspresi. Guru perlu menghindari dua ekstrem: menetapkan standar identik tanpa akomodasi atau membebaskan PDBK dari pengalaman nilai karena dianggap tidak mampu. Ekspektasi tinggi yang realistis, disertai dukungan, lebih sesuai dengan prinsip inklusi.

Strategi 2: Menggunakan Instruksi Inklusif dan Multimodal

Literatur secara konsisten menunjukkan perlunya variasi cara merepresentasikan informasi, melibatkan peserta didik, dan memberi kesempatan mengekspresikan pembelajaran. Prinsip UDL membantu guru merancang akses sejak awal, bukan menunggu peserta didik gagal kemudian memberikan bantuan. Meta-analisis dan kajian UDL menunjukkan manfaat penggunaan berbagai representasi, pilihan keterlibatan, dan bentuk respons, meskipun kualitas implementasi tetap bergantung pada konteks dan kompetensi guru (Capp, 2017; Korthals Altes et al., 2024).

Dalam PAI, multimodalitas dapat berupa doa dalam teks besar, audio, Braille, bahasa isyarat, gambar berurutan, benda konkret, video dengan takarir, cerita sosial, demonstrasi, role-play, dan praktik langsung. Pembelajaran peserta didik tunanetra perlu menonjolkan informasi auditori, taktil, dan pengalaman langsung; peserta didik tuli membutuhkan bahasa isyarat, visual yang jelas, posisi wajah guru yang mudah dilihat, dan materi bertakarir; peserta didik dengan hambatan intelektual memerlukan task analysis, instruksi eksplisit, pengulangan, contoh konkret, dan generalisasi dalam konteks berbeda (Hasanah et al., 2024; Husna & Andini, 2023; Lubis et al., 2022; Rusdin et al., 2022).

Penggunaan teknologi dapat mendukung akses melalui text-to-speech, video, aplikasi visual, dan media interaktif. Namun, teknologi harus dipilih berdasarkan hambatan dan tujuan belajar, bukan karena kebaruan. Kajian inklusi berbasis teknologi menegaskan perlunya aksesibilitas, perlindungan data, kesiapan guru, dan alternatif non-digital agar teknologi tidak menciptakan hambatan baru (Navas-Bonilla et al., 2025; Salas-Pilco et al., 2022).

Strategi 3: Mengintegrasikan Keteladanan, Pembiasaan, Dialog, dan Refleksi

Keteladanan dan pembiasaan merupakan pola dominan dalam literatur pendidikan karakter religius. Guru yang konsisten, sabar, menghargai peserta didik, dan bertanggung jawab memberikan model konkret yang lebih mudah dipahami daripada nasihat abstrak. Pembiasaan kegiatan seperti salam, doa, menjaga kebersihan, antre, berbagi, dan ibadah dapat membangun prediktabilitas serta rasa aman (Hartati et al., 2024; Meliani & Sati, 2023; Wardhani & Khadavi, 2025; Widodo, 2020).

Namun, pembiasaan yang efektif perlu disertai pemaknaan. Setelah melakukan kegiatan, guru dapat menggunakan pertanyaan sederhana, gambar emosi, pilihan jawaban, atau percakapan singkat: “Mengapa kita menunggu giliran?”, “Bagaimana perasaan teman ketika dibantu?”, atau “Apa yang dapat kita perbaiki besok?”. Dialog dan refleksi menghubungkan perilaku dengan alasan moral dan pengalaman emosional. Bagi peserta didik yang belum menggunakan bahasa verbal, refleksi dapat dilakukan melalui pilihan gambar, komunikasi augmentatif, observasi respons, atau demonstrasi.

Kegiatan religius perlu dibangun secara bertahap dan fleksibel. Peserta didik dengan sensitivitas sensorik mungkin membutuhkan ruang yang lebih tenang, durasi singkat, atau proses desensitisasi. Peserta didik dengan hambatan fisik dapat menggunakan posisi ibadah alternatif. Penyesuaian bukan pengurangan nilai ibadah, melainkan cara memastikan bahwa peserta didik mengalami agama sebagai rahmat dan dukungan.

Strategi 4: Membangun Relasi Sebaya dan Budaya Madrasah yang Aman

Karakter religius berkembang melalui interaksi sosial. Madrasah perlu mengelola relasi sebaya agar PDBK tidak hanya hadir, tetapi diterima, diajak berpartisipasi, dan memiliki kesempatan berkontribusi. Penelitian menunjukkan bahwa partisipasi dan hubungan sebaya PDBK tidak otomatis terbentuk hanya karena mereka berada di kelas inklusif (Kuutti et al., 2022). Kesejahteraan subjektif peserta didik juga dipengaruhi oleh pengalaman penerimaan dan lingkungan kelas (Goldan et al., 2022).

Strategi yang dapat digunakan mencakup teman pendamping yang berganti secara terencana, pembelajaran kooperatif dengan pembagian peran, kegiatan layanan sosial, permainan kolaboratif, diskusi tentang perbedaan, dan aturan antibullying. Guru perlu memastikan bahwa peer support tidak berubah menjadi ketergantungan permanen atau menempatkan teman sebaya sebagai “pengasuh”. Setiap peserta didik harus mempunyai kesempatan untuk memberi dan menerima bantuan.

Budaya madrasah harus menampilkan inklusi dalam bahasa, ritual, kebijakan, dan simbol. Pengumuman, kegiatan keagamaan, layanan konseling, sarana ibadah, serta program peringatan hari besar perlu aksesibel. Penelitian menunjukkan bahwa pendidikan inklusif memberi manfaat sosial bagi peserta didik nondisabilitas ketika interaksi dikelola dengan baik,

termasuk kesempatan mengembangkan penerimaan, empati, dan kolaborasi (Kart & Kart, 2021).

Strategi 5: Memperkuat Kompetensi Guru dan Kepemimpinan Inklusif

Guru PAI di madrasah inklusif menjalankan peran sebagai murabbi, perancang pembelajaran, fasilitator komunikasi, pengamat perkembangan, dan anggota tim multidisipliner. Tuntutan ini membutuhkan pengetahuan mengenai karakteristik belajar, akomodasi, manajemen perilaku positif, komunikasi alternatif, asesmen, serta etika disabilitas. Studi Indonesia masih menemukan keterbatasan kompetensi, ketiadaan guru pendamping, buku yang tidak sesuai, dan strategi yang terlalu umum (Husna et al., 2021; Salabi, 2023; Wahyuni et al., 2024).

Pengembangan profesional perlu berlangsung melalui pendampingan, lesson study, co-teaching, observasi sejawat, analisis karya peserta didik, dan refleksi kasus. Pelatihan satu kali tidak cukup. Agensi guru tumbuh ketika sekolah menyediakan pengetahuan, ruang kolaborasi, dukungan kepemimpinan, sumber daya, dan kewenangan untuk menyesuaikan pembelajaran (Li & Ruppert, 2021). Kekhawatiran guru terhadap inklusi juga berkaitan dengan sikap dan efikasi diri, sehingga dukungan harus menangani aspek pengetahuan sekaligus psikologis (Jury et al., 2023).

Kepala madrasah bertanggung jawab membangun visi, mengalokasikan sumber daya, menjadwalkan kolaborasi, memastikan aksesibilitas sarana, dan mengintegrasikan indikator inklusi dalam supervisi. Nilai dan keyakinan pimpinan berpengaruh terhadap praktik inklusi (Vlachou & Tsirantonaki, 2023). Kepemimpinan yang hanya menekankan penerimaan siswa tanpa dukungan nyata akan menghasilkan inklusi administratif, bukan inklusi pedagogis.

Strategi 6: Mengembangkan Kolaborasi Madrasah–Keluarga–Profesional

Internalisasi nilai memerlukan konsistensi lintas lingkungan tanpa menjadikan keluarga sebagai pelaksana instruksi sekolah semata. Orang tua memiliki pengetahuan penting tentang komunikasi, pemicu stres, minat, kemampuan, dan rutinitas anak. Guru memiliki pengetahuan pedagogis serta kesempatan mengamati peserta didik dalam komunitas. Profesional seperti psikolog, terapis, dan tenaga kesehatan dapat membantu ketika kebutuhan spesifik menuntut dukungan tambahan.

Kolaborasi dapat diwujudkan melalui target prioritas yang disepakati, buku komunikasi yang ringkas, konsultasi berkala, video atau contoh kegiatan rumah, dan evaluasi bersama. Pembiasaan di rumah sebaiknya realistis serta tidak menambah beban yang tidak proporsional. Penelitian menunjukkan bahwa dukungan keluarga dan hubungan sekolah–rumah berpengaruh terhadap keberlangsungan pembelajaran, terutama bagi anak dengan kebutuhan intensif (Hasanah et al., 2024; Shaw & Shaw, 2023; Skrypnik et al., 2020).

Kolaborasi harus sensitif terhadap kondisi sosial ekonomi, waktu, literasi, dan emosi keluarga. Ketika partisipasi orang tua terbatas, sekolah tidak boleh menyimpulkan bahwa keluarga tidak peduli. Madrasah perlu menyediakan saluran komunikasi yang fleksibel dan memusatkan kemitraan pada pemecahan masalah, bukan penilaian moral terhadap orang tua.

Strategi 7: Menerapkan Asesmen Autentik Berbasis Perkembangan

Asesmen karakter religius sering menghadapi risiko subjektivitas karena nilai dinilai melalui kesan umum. Asesmen yang lebih adil memerlukan indikator perilaku yang konkret,

konteks, frekuensi, tingkat bantuan, konsistensi, dan kemampuan melakukan generalisasi. Contohnya, bukan hanya mencatat “sopan”, tetapi mengamati apakah peserta didik menyapa dengan cara komunikasinya, menunggu giliran, merespons koreksi, dan mempertahankan perilaku dalam berbagai situasi.

Bukti dapat dikumpulkan melalui catatan observasi, daftar cek perkembangan, portofolio, foto atau video dengan persetujuan, demonstrasi, refleksi peserta didik, serta laporan keluarga. Penilaian perlu membedakan kemampuan mandiri, kemampuan dengan prompt, dan kemampuan yang belum muncul. Pendekatan ini memungkinkan guru melihat kemajuan kecil yang signifikan dan menyesuaikan dukungan.

Asesmen tidak boleh menghukum karakteristik disabilitas. Tidak melakukan kontak mata, membutuhkan gerakan regulasi diri, atau menggunakan komunikasi alternatif tidak boleh otomatis dinilai sebagai tidak sopan. Guru perlu membedakan perilaku yang benar-benar berkaitan dengan nilai dari ekspresi neurologis, sensorik, atau komunikasi. Prinsip tersebut penting agar pendidikan karakter tidak berubah menjadi normalisasi paksa.

Tabel 2. Sintesis strategi, mekanisme, dan indikator

Strategi	Mekanisme utama	Contoh praktik	Indikator perkembangan
Tujuan individual	Memecah nilai abstrak menjadi performa bertahap.	Target doa, kebersihan, antre, membantu, dan ibadah dalam program individual.	Kemajuan terhadap titik awal; berkurangnya tingkat bantuan.
Instruksi multimodal	Mengurangi hambatan representasi, keterlibatan, dan ekspresi.	Audio, Braille, bahasa isyarat, gambar urutan, benda konkret, demonstrasi.	Peserta didik memahami dan merespons melalui modalitas yang aksesibel.
Keteladanan dan pembiasaan bermakna	Menyatukan contoh, praktik berulang, dialog, dan refleksi.	Salam, ibadah, tugas sosial, cerita moral, refleksi visual.	Konsistensi, pemahaman alasan, dan generalisasi perilaku.
Relasi sebaya	Membangun rasa memiliki dan kesempatan berkontribusi.	Cooperative learning, peer support, proyek layanan sosial.	Interaksi timbal balik, partisipasi, dan berkurangnya eksklusivitas.
Kolaborasi	Menyelaraskan target dan dukungan lintas lingkungan.	Pertemuan berkala, buku komunikasi, konsultasi profesional.	Konsistensi strategi dan penyelesaian masalah bersama.
Asesmen autentik	Menggunakan bukti perilaku berulang dan kontekstual.	Observasi, portofolio, demonstrasi, refleksi, laporan keluarga.	Frekuensi, kualitas, kemandirian, dan keberlanjutan perilaku.

Adaptasi Strategi Berdasarkan Profil Kebutuhan

Kategori disabilitas tidak boleh digunakan sebagai resep tunggal. Dua peserta didik dengan diagnosis yang sama dapat memiliki kebutuhan berbeda. Tabel berikut berfungsi sebagai titik awal untuk asesmen individual, bukan standar yang kaku.

Tabel 3. Contoh adaptasi pendidikan nilai berdasarkan hambatan belajar

Profil kebutuhan	Potensi hambatan	Adaptasi prioritas	Hal yang perlu dihindari
Hambatan intelektual	Konsep abstrak, urutan panjang, transfer ke konteks baru.	Task analysis, bahasa sederhana, contoh konkret, pengulangan, prompt bertahap, praktik lintas konteks.	Materi verbal panjang dan penilaian hanya melalui hafalan.
Spektrum autisme	Perubahan rutinitas, sensorik, komunikasi sosial, pemaknaan implisit.	Jadwal visual, cerita sosial, pilihan, ruang tenang, persiapan transisi, komunikasi augmentatif.	Memaksa kontak mata, ritual massal yang sensoriknya berlebihan, dan interpretasi moral atas perilaku regulasi diri.
Hambatan penglihatan	Informasi visual, orientasi ruang, akses teks.	Audio, Braille, benda taktil, deskripsi verbal eksplisit, eksplorasi langsung, orientasi ruang ibadah.	Mengandalkan gambar atau demonstrasi visual tanpa penjelasan taktil/auditori.
Hambatan pendengaran	Instruksi lisan, istilah abstrak, akses komunikasi.	Bahasa isyarat, takarir, visual urutan, posisi wajah guru, penguatan kosakata agama.	Berbicara sambil membelakangi peserta didik atau tanpa dukungan visual.
Hambatan fisik/multipel	Mobilitas, posisi ibadah, kelelahan, akses alat.	Akses ruang, posisi alternatif, waktu tambahan, alat bantu, pembagian tugas yang setara.	Mengecualikan peserta didik dari kegiatan karena perbedaan gerak.
Kesulitan belajar/atensi	Memori kerja, fokus, organisasi, impulsivitas.	Chunking, isyarat visual, jeda gerak, pilihan respons, penguatan positif, durasi tugas singkat.	Ceramah panjang, instruksi ganda, dan label moral untuk kesulitan regulasi.

Faktor Pendukung dan Penghambat

Faktor pendukung utama yang berulang dalam literatur adalah komitmen pimpinan, sikap positif guru, kesempatan kolaborasi, ketersediaan guru pendamping, kurikulum yang fleksibel, media aksesibel, keterlibatan keluarga, dan budaya sekolah yang menerima perbedaan. Sebaliknya, hambatan mencakup pemahaman inklusi yang terbatas, stereotip, beban kerja, ukuran kelas, ketiadaan data perkembangan, sarana tidak aksesibel, materi agama yang terlalu abstrak, serta ketidaksinambungan antara sekolah dan rumah (Efendi et al., 2022; Qu, 2022; Shutaleva et al., 2023; Woolfson, 2024).

Temuan ini menegaskan bahwa masalah tidak boleh diletakkan hanya pada diri peserta didik. Kesulitan mengikuti kegiatan mungkin berasal dari instruksi yang tidak jelas,

lingkungan yang bising, waktu yang terlalu panjang, media yang tidak aksesibel, atau ekspektasi sosial yang tidak realistis. Pendekatan berbasis hambatan mengarahkan madrasah untuk memperbaiki sistem, bukan sekadar “memperbaiki” anak.

Inklusi yang berkelanjutan juga memerlukan data. Madrasah perlu mengaudit aksesibilitas program keagamaan, mencatat partisipasi, memetakan kebutuhan pelatihan guru, dan meninjau insiden eksklusi atau bullying. Evaluasi tersebut harus melibatkan suara peserta didik dan keluarga, termasuk melalui komunikasi alternatif.

Kerangka NILAI-Inklusif

Berdasarkan sintesis literatur, artikel ini menawarkan Kerangka NILAI-Inklusif sebagai panduan perencanaan dan evaluasi pendidikan nilai bagi PDBK. Kerangka ini bukan metode tunggal, melainkan sistem keputusan yang menjaga keterhubungan antara nilai Islam, kebutuhan individual, pedagogi, relasi sosial, dan asesmen.

1. N — Nilai inti dan tujuan individual. Madrasah menentukan nilai prioritas dan menerjemahkannya menjadi tujuan perkembangan yang spesifik, bermakna, serta disepakati bersama keluarga dan peserta didik.
2. I — Instruksi inklusif dan multimodal. Guru merancang berbagai cara representasi, keterlibatan, praktik, dan ekspresi dengan menggunakan UDL, media aksesibel, komunikasi alternatif, serta teknologi yang relevan.
3. L — Lingkungan religius yang aman dan relasional. Budaya madrasah menumbuhkan rasa memiliki, keteladanan, interaksi sebaya, perlindungan dari bullying, kesempatan berkontribusi, dan pengalaman agama yang tidak menakutkan.
4. A — Akomodasi, adaptasi, dan asesmen autentik. Tuntutan aktivitas, waktu, ruang, alat, serta bentuk respons disesuaikan secara layak. Kemajuan dinilai melalui bukti perilaku berulang, tingkat kemandirian, dan generalisasi.
5. I — Interkoneksi madrasah, keluarga, dan profesional. Perencanaan, implementasi, dan evaluasi dilakukan melalui komunikasi dua arah, pembagian peran yang realistis, dan dukungan multidisipliner bila diperlukan.

Implementasi kerangka berlangsung secara siklik: asesmen awal, penetapan prioritas nilai, perancangan akses dan akomodasi, pelaksanaan, pengumpulan bukti, refleksi, serta penyesuaian. Siklus tersebut membuat pendidikan karakter responsif terhadap perkembangan peserta didik dan mencegah program berubah menjadi rutinitas tahunan tanpa evaluasi.

Tabel 4. Indikator audit Kerangka NILAI-Inklusif

Komponen	Pertanyaan audit	Contoh bukti
Nilai dan tujuan	Apakah nilai diterjemahkan menjadi indikator individual yang dapat diamati?	Program individual, tujuan pembelajaran, rubrik perkembangan.
Instruksi	Apakah informasi dan respons tersedia dalam lebih dari satu modalitas?	Bahan visual, audio, Braille, bahasa isyarat, komunikasi augmentatif.
Lingkungan	Apakah PDBK memiliki peran, teman, rasa aman, dan kesempatan berkontribusi?	Observasi partisipasi, survei sederhana, catatan bullying, proyek kelompok.

Akomodasi dan asesmen	Apakah kegiatan dan penilaian membedakan nilai dari karakteristik disabilitas?	Daftar akomodasi, catatan tingkat bantuan, portofolio, refleksi.
Interkoneksi	Apakah keluarga dan profesional terlibat dalam keputusan yang relevan?	Catatan pertemuan, target bersama, tindak lanjut, dokumentasi konsultasi.

Implikasi Teoretis dan Praktis

Secara teoretis, kajian ini memperluas pendidikan karakter religius dari paradigma transmisi dan habituasi menuju paradigma partisipasi serta internalisasi yang aksesibel. Karakter tidak hanya terbentuk karena frekuensi kegiatan, tetapi melalui interaksi antara tujuan yang bermakna, pengalaman sosial, contoh, refleksi, dukungan, dan pengakuan terhadap agensi peserta didik.

Secara praktis, guru PAI dapat memulai dengan memilih satu atau dua nilai prioritas, menilai hambatan, menentukan bukti perkembangan, dan menyiapkan minimal dua cara penyajian serta dua cara respons. Kepala madrasah dapat menggunakan indikator NILAI-Inklusif dalam supervisi akademik, pengembangan program religius, dan rencana pelatihan. Keluarga dapat dilibatkan dalam target sederhana yang relevan dengan rutinitas rumah.

Bagi pembuat kebijakan, pelatihan pendidikan inklusif perlu dimasukkan ke dalam pengembangan profesional guru madrasah, termasuk UDL, komunikasi alternatif, adaptasi ibadah, asesmen autentik, dan pencegahan diskriminasi. Penyediaan guru pendamping, media aksesibel, dan pendanaan akomodasi harus dipahami sebagai investasi dalam mutu, bukan layanan tambahan.

Keterbatasan dan Agenda Penelitian

Kajian ini memiliki keterbatasan. Pertama, sebagian besar studi PAI dan karakter religius menggunakan desain kualitatif pada satu lokasi sehingga temuan kuat untuk memahami proses, tetapi belum cukup untuk membandingkan efektivitas antarstrategi. Kedua, publikasi masih lebih banyak merepresentasikan perspektif guru dan pengelola daripada suara PDBK. Ketiga, istilah karakter religius dan indikator keberhasilan digunakan secara beragam sehingga sintesis memerlukan interpretasi.

Penelitian berikutnya perlu mengembangkan instrumen asesmen karakter religius yang aksesibel, melibatkan PDBK sebagai partisipan aktif, membandingkan strategi multimodal, serta menilai keberlanjutan perilaku di sekolah, rumah, dan masyarakat. Desain mixed methods, penelitian tindakan kolaboratif, dan studi longitudinal diperlukan agar bukti tidak hanya menggambarkan program, tetapi juga menjelaskan mekanisme perubahan.

KESIMPULAN

Pendidikan nilai bagi PDBK di madrasah inklusif harus ditempatkan sebagai proses pemanusiaan yang menghubungkan nilai Islam dengan hak, martabat, akses, partisipasi, dan perkembangan individual. Pembiasaan dan keteladanan tetap penting, tetapi tidak memadai apabila kegiatan tidak aksesibel, tidak dimaknai, dan tidak dievaluasi berdasarkan kemajuan peserta didik.

Strategi yang paling konsisten dalam literatur mencakup tujuan individual, instruksi multimodal, keteladanan relasional, pembiasaan yang disertai dialog dan refleksi, akomodasi

yang layak, dukungan sebaya, kolaborasi madrasah–keluarga–profesional, serta asesmen autentik. Kerangka NILAI-Inklusif menyatukan strategi tersebut melalui lima komponen: Nilai inti dan tujuan individual; Instruksi inklusif dan multimodal; Lingkungan religius yang aman dan relasional; Akomodasi, adaptasi, serta asesmen autentik; dan Interkoneksi pemangku kepentingan.

Ukuran keberhasilan bukan keseragaman performa ritual, melainkan meningkatnya kemandirian, pemahaman, pengendalian diri, kepedulian, partisipasi, dan kemampuan mengekspresikan nilai sesuai kapasitas peserta didik. Dengan orientasi tersebut, madrasah inklusif dapat menghadirkan pendidikan agama sebagai rahmat yang dapat diakses dan dialami oleh setiap peserta didik.

REFERENSI

- Abdillah, H. T., Firdaus, E., Syafe'i, M., Budiyan, N., & Tantowi, Y. A. (2025). Religious character-based inclusive education in general course for difabel students at university. *Jurnal Pendidikan Islam*, 11(1), 189–203. <https://doi.org/10.15575/jpi.v11i1.44011>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anshar, M. (2023). Inclusive madrasah: Concepts, approaches, and policies. *El-Buhuth: Borneo Journal of Islamic Studies*, 5(2), 267–281. <https://doi.org/10.21093/el-buhuth.v5i2.5986>
- Anwar, R. N. (2021). Management of Islamic religious education learning in children with special needs. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 539–548. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i1.971>
- Arsyad, A. R. (2022). Religious education services for children with special needs in public and Islamic schools in Bone Regency. *Al-Qalam*, 28(1), 125–133. <https://doi.org/10.31969/alq.v28i1.1030>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Cureton, A. (2022). Character education for students with disabilities. *Journal of Moral Education*, 51(4), 494–517. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1903407>
- Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Ediyanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive education for students with special needs at Indonesian public schools. *International Journal of Instruction*, 15(2), 967–980. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>

- Hartati, M. S., Hardiansyah, Hariyanto, N. E., & Septioningrum, E. N. (2024). Strategy of religious character implementation for special needs student at SD Langit Biru Kota Bengkulu. *International Journal of Basic Educational Research*, 1(2), 17–26. <https://doi.org/10.14421/ijber.v1i2.9641>
- Hasanah, M., Afifah, N., Kuliayatun, K., Norliana, N., & Arba'iyah, A. (2024). Methods of Islamic religious education for children with special needs in Muslim families in Banjarmasin, Indonesia. *Journal of ICSAR*, 8(1), 115–129. <https://doi.org/10.17977/um005v8i1p115>
- Husna, D., & Andini, A. (2023). Islamic religious education strategy for children with visual impairments. *Tarbiyah: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 12(1), 37–46. <https://doi.org/10.18592/tarbiyah.v12i1.8908>
- Husna, D., Ichsan, Y., & Salsabila, U. H. (2021). Islamic religious education in inclusive education: Curriculum modification for slow learner students at SMP Muhammadiyah 1 Godean. *International Journal on Advanced Science, Education, and Religion*, 4(1), 19–27. <https://doi.org/10.33648/ijoaser.v4i1.93>
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Li, L., & Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A., & Norwich, B. (2020). School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidence from England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 532–552. <https://doi.org/10.1002/berj.3593>
- Love, H. R., & Beneke, M. R. (2021). Pursuing justice-driven inclusive education research: Disability Critical Race Theory (DisCrit) in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 31–44. <https://doi.org/10.1177/0271121421990833>

- Lubis, S. A., Budianti, Y., & Zulpadlan, Z. (2022). Strategi pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus. *Refleksi Edukatika: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 12(2), 174–182. <https://doi.org/10.24176/re.v12i2.6400>
- Mala, R., Surya, P., Tarso, & Soswanto, D. H. (2025). Managing character education for students with special needs: A framework of planning, organizing, implementation and evaluation. *Itqan: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan*, 16(1), 65–76. <https://doi.org/10.47766/itqan.v16i1.5998>
- Meliani, F., & Sati, S. (2023). Implementation of character-building education in inclusive schools. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 9(4), 698–710. <https://doi.org/10.31949/jcp.v9i4.6497>
- Naeemya, M. I., & Yoneda, H. (2024). Students with intensive needs in an inclusive education system: A literature review. *Journal of ICSAR*, 8(2), 204–229. <https://doi.org/10.17977/um005v8i2p204>
- Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Perrin, A.-L., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*, 24(4), 1085–1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>
- Putra, P. H., Herningrum, I., & Alfian, M. (2021). Pendidikan Islam untuk anak berkebutuhan khusus: Kajian tentang konsep, tanggung jawab, dan strategi implementasinya. *Fitrah: Journal of Islamic Education*, 2(1), 80–95. <https://doi.org/10.53802/fitrah.v2i1.55>
- Qu, X. (2022). Structural barriers to inclusive education for children with special educational needs and disabilities in China. *Journal of Educational Change*, 23(2), 253–276. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09426-2>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education: A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rusdin, R., Adawiyah, A., Alhabsyi, M., & Cahyani, F. N. (2022). Islamic religious education learning strategies for special need students in state special need schools Indonesia. *International Journal of Current Science Research and Review*, 5(5), 1615–1621. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V5-i5-26>
- Salabi, A. S. (2023). Promoting inclusive education: Enhancing the quality and addressing challenges in teaching Islamic religious education to children with special needs. *IDARAH: Jurnal Pendidikan dan Kependidikan*, 6(2), 213–226. <https://doi.org/10.47766/idarrah.v6i2.417>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Oshima, J. (2022). Artificial intelligence and new technologies in inclusive education for minority students: A systematic review. *Sustainability*, 14(20), 13572. <https://doi.org/10.3390/su142013572>

- Schell, C. S., Dignath, C., Kleen, H., John, N., & Kunter, M. (2024). Judging a book by its cover? Investigating pre-service teachers' stereotypes towards pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104526. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104526>
- Shaw, P. A., & Shaw, A. (2023). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic. *Education 3-13*, 51(3), 371–385. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1960579>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of inclusive education in schools and higher education: Teachers and students with special educational needs. *Sustainability*, 15(4), 3011. <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Klopota, O., Gudonis, V., & Voronska, N. (2020). Supporting children with special needs in inclusive environments through teacher collaboration. *Pedagogika*, 138(2), 193–208. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11>
- Suharjo, S., Hanani, S., & Jasmienti, J. (2020). Implementation of Islamic religious education learning for children with special needs at Al-Azhar Elementary School Kota Bukittinggi. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 17(2), 217–228. <https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-08>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vlachou, A., & Tsirantonaki, S. S. (2023). The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: Associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*, 13(4), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci13040360>
- Wahyuni, S. I., Ramayanti, D., Zulfikri, Z., Sari, A. K., & Haruna, D. (2024). Effective strategies for Islamic religious education for children with special needs at SLBN 1 Padang Panjang, West Sumatera, Indonesia. *Unisia*, 42(2). <https://doi.org/10.20885/unisia.vol42.iss2.art23>
- Wardhani, M. K., & Khadavi, M. J. (2025). Forming religious character through habit: Inclusive Islamic education for students with special needs in a special school context. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education*, 5(1), 83–94. <https://doi.org/10.14421/hjie.2025.51-07>
- Widodo, A. (2020). Proses internalisasi nilai-nilai karakter madrasah inklusi: Studi deskriptif di MI NW Tanak Beak Lombok Barat. *Jurnal Pendidikan Islam Al-Ilmi*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.32529/al-ilmi.v3i1.562>
- Woolfson, L. M. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>