



## Manajemen Inovasi Pendidikan Inklusif Sebagai Implementasi TQM di MI Al-Mahabbah

Ahmad Syawal<sup>(a,1)</sup>, Sutrisno<sup>(b,1)</sup>, Suwadi<sup>(c,2)</sup>, Musdalifa<sup>(d,2)</sup>

<sup>1</sup> Manajemen Pendidikan Islam, Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga, Indonesia

[\\*bangwall201202@gmail.com](mailto:*bangwall201202@gmail.com)

Alamat: Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga

Korespondensi penulis: [bangwall201202@gmail.com](mailto:bangwall201202@gmail.com)

**Abstract:** This study analyzes the management of inclusive education innovation at MI Al-Mahabbah as an organic implementation of Total Quality Management (TQM) in addressing teacher competency gaps. Using a qualitative instrumental case study approach, data were collected through in-depth interviews with two shadow teachers and the principal, as well as an analysis of adaptive curriculum documents. The results indicate that the four TQM principles (Customer Focus, Continuous Improvement, Employee Involvement, and Leadership Commitment) are implemented in a bottom-up manner through an individualized sensory curriculum (1:1 ratio in separate classes), a weekly evaluation cycle, collaboration among shadow teachers, and freedom to innovate, resulting in increased teacher practical competency and increased participation of students with special needs. However, this model is segregated and vulnerable due to its reliance on personal leadership and the lack of special education competencies. This study confirms the potential of informal TQM as a temporary solution amidst resource constraints, while emphasizing the need for formal training and a collaborative transition to inclusive learning.

**Keywords:** Innovation Management, Inclusive Education, Total Quality Management

**Abstrak:** Penelitian ini menganalisis manajemen inovasi pendidikan inklusif di MI Al-Mahabbah sebagai implementasi organik Total Quality Management (TQM) dalam mengatasi kesenjangan kompetensi guru. Menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus instrumental, data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dengan dua guru shadow dan kepala madrasah serta analisis dokumen kurikulum adaptif. Hasil menunjukkan keempat prinsip TQM (*Customer Focus, Continuous Improvement, Employee Involvement, and Leadership Commitment*) diterapkan secara *bottom-up* melalui kurikulum sensori individual (rasio 1:1 di kelas terpisah), siklus evaluasi mingguan, kolaborasi antar-guru shadow, dan kebebasan berinovasi, menghasilkan peningkatan kompetensi praktis guru dan partisipasi siswa ABK. Namun, model ini bersifat segregatif dan rentan karena bergantung pada kepemimpinan personal serta ketiadaan kompetensi pendidikan khusus. Penelitian ini menegaskan potensi TQM informal sebagai solusi sementara di tengah keterbatasan sumber daya, sekaligus menekankan perlunya pelatihan formal dan transisi menuju pembelajaran inklusif bersama.

**Kata Kunci:** Manajemen Inovasi, Pendidikan Inklusif, Total Quality Management

\*Corresponding author, e-mail address

## PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif telah menjadi paradigma global sentral dalam diskursus hak asasi manusia di bidang pendidikan, sebagaimana ditegaskan UNESCO (2020), dengan tema “*All means all*”. Filosofi ini menuntut pergeseran fundamental dari sistem pendidikan segregatif, menuju lingkungan belajar yang fleksibel, dan mampu mengakomodasi keberagaman setiap peserta didik. Indonesia merespon komitmen internasional ini melalui UU No. 8 Tahun 2016 tentang penyandang disabilitas dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 70 Tahun 2009 (RI, 2016), yang mendorong ribuan satuan pendidikan reguler, termasuk institusi madrasah, membuka akses bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) (Phangesti, 2023).

Implementasi kebijakan tersebut menghadapi tantangan krusial yang bersifat sistemik berupa kesenjangan akut antara tuntutan kebijakan dengan realitas kompetensi guru di garda terdepan. Keberhasilan pendidikan inklusif bertumpu pada kesiapan dan kapabilitas pendidik (Muttaqya et al., 2025). Mayoritas guru di madrasah belum memiliki bekal pendidikan khusus yang memadai. Tarnoto (2016), mengidentifikasi kompetensi guru sebagai faktor penghambat utama dalam menangani keberagaman karakteristik siswa. Kekurangan ini terlihat dalam kesulitan memodifikasi kurikulum, merancang strategi pembelajaran individual, dan melakukan asesmen adaptif. Fajra et al. (2020), menyoroti bahwa sebagian besar guru di sekolah inklusif belum memiliki kompetensi memadai dalam mengidentifikasi kebutuhan siswa dan menyusun Program Pembelajaran Individual (PPI), sehingga layanan pendidikan yang diterima ABK seringkali tidak optimal (Nuryati, 2022).

Dalam konteks keterbatasan sumber daya dan minimnya pelatihan formal, inovasi pendidikan yang digerakkan guru (*teacher driven innovation*) muncul sebagai respons praktis. Namun inovasi tidak terencana ini berisiko tidak berkelanjutan dan kualitasnya tidak merata. Inovasi memerlukan kerangka manajemen sistematis agar dapat difasilitasi, menjadi kebiasaan, dan dinilai secara rutin. *Total Quality Management* (TQM) berfokus pada *customer focus* (fokus pada kebutuhan siswa), *continuous improvement* (perbaikan berkelanjutan), *employee involvement* (keterlibatan staf), dan *leadership commitment* (komitmen pimpinan) (Kholis, 2022). TQM berpotensi mentransformasi ide-ide individual guru menjadi budaya kerja kolektif yang

berkualitas, memungkinkan sekolah membangun kapasitas internal secara mandiri melalui refleksi dan perbaikan berkelanjutan.

Penelitian terdahulu telah memberikan kontribusi penting namun belum mengintegrasikan TQM dengan problematika pendidikan inklusif secara menyeluruh. Studi tentang TQM di madrasah seperti Muslim & Syafii (2022) dan Khakim (2018), berfokus pada kepemimpinan kepala madrasah, perencanaan strategis, dan sistem manajerial untuk peningkatan mutu umum atau program keagamaan. Karimah & Tamin (2023), mengkonfirmasi TQM di sekolah dasar Muhammadiyah diterapkan sebagai sistem manajemen formal dalam konteks pendidikan umum. TQM dalam kajian tersebut difungsikan sebagai instrumen manajemen makro untuk peningkatan organisasional, sementara dimensi pendagogis mikro di kelas ABK belum menjadi fokus kajian.

Kajian pendidikan inklusif seperti Ridiyati (2013), menegaskan pembelajaran kolaboratif dan kompetensi khusus guru sebagai area yang memerlukan pengembangan lebih lanjut. Putri & Sudarto (2019), mengkonfirmasi adanya ruang pengembangan dalam proses pembelajaran ABK, terutama terkait pemahaman karakteristik dan penanganan kebutuhan khusus. Santoso et al. (2023), merekomendasikan optimalisasi kesetaraan melalui metode pembelajaran responsif dan keterlibatan komunitas, namun belum menawarkan mekanisme internal yang dapat diterapkan sekolah secara mandiri dan berkelanjutan. Studi-studi tersebut memberikan rekomendasi “perlunya pelatihan formal” namun belum mengeksplorasi solusi manajemen internal konkret yang dapat dikembangkan sekolah dalam kondisi keterbatasan sumber daya.

Penelitian ini mengisi celah dengan mengeksplorasi bagaimana keempat prinsip TQM yang diterapkan secara organik sebagai budaya organisasi *bottom-up* dapat berfungsi sebagai strategi internal dalam mengembangkan kompetensi guru. Fokusnya adalah TQM yang tumbuh organik dari bawah, merespons realitas empiris: guru dengan latar belakang pendidikan *non-linear* mengembangkan inovasi “kurikulum sensori” responsif dalam setting pembelajaran individual dengan rasio 1:1 di kelas terpisah. Fenomena ini menarik secara teoretis karena menunjukkan potensi pengembangan kompetensi pedagogis melalui mekanisme pembelajaran berbasis pengalaman dan kolaborasi. MI Al-Mahabbah menjadi kasus penting untuk mengobservasi bagaimana TQM beroperasi dalam kondisi keterbatasan sumber daya sekaligus mengidentifikasi peluang pengembangannya.

Penelitian ini bertujuan menganalisis konvergensi TQM dan praktik inovasi guru inklusif, dengan fokus pada empat pertanyaan: (1) Apa bentuk inovasi pendidikan inklusif sebagai implementasi TQM? (2) Bagaimana keempat prinsip TQM diterapkan dalam pengembangan kompetensi guru? (3) Bagaimana dampak inovasi berbasis TQM terhadap kompetensi guru dan pembelajaran ABK? (4) Apa faktor pendukung dan penghambat implementasinya? Temuan penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dalam literatur TQM dan pendidikan inklusif, serta memberikan rekomendasi praktis bagi madrasah dan sekolah inklusif dalam mengembangkan sistem manajemen inovasi yang berkelanjutan.

## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental (Poltak & Widjaja, 2024). Tujuannya bukan sekadar mendeskripsikan keunikan MI Al-Mahabbah, melainkan memahami problematika teoretis yang lebih luas: bagaimana mekanisme TQM dapat mendorong inovasi guru meskipun mengalami kekurangan kompetensi formal dalam konteks pembelajaran individual rasio 1:1 di kelas terpisah. MI Al-Mahabbah dipilih secara purposive sebagai “kasus instrumental kritis” yang merepresentasikan realitas sekolah inklusif berkembang dimana *teacher driven innovation* menjadi kebutuhan mendesak.

Informan kunci adalah guru inklusif/*shadow teacher* (Hasni Mungkito, S.Pd. dan Fitri Maulidiyah, S.Pd.I.) yang masing-masing menangani satu siswa ABK secara individual di kelas terpisah tanpa interaksi pembelajaran bersama siswa reguler, serta kepala madrasah untuk triangulasi data. Pengumpulan data melalui wawancara mendalam semi-terstruktur dan studi dokumentasi (RPP, lembar evaluasi, dokumen kurikulum adaptif individual). Kerangka analisis bersifat kritis-komparatif: temuan empiris dibandingkan dengan (1) Standar Normatif: Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif Kemendikbudristek (2022), dan (2) Kerangka Teoretis: keempat prinsip TQM dari Sallis (2014). Teknik analisis data menggunakan model interaktif Miles et al. (2014), yang mencakup penyederhanaan data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber dan *member checking* untuk memvalidasi interpretasi peneliti.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

## **Bentuk Inovasi Pendidikan Inklusif sebagai Implementasi TQM**

Inovasi pendidikan di MI Al-Mahabbah lahir sebagai inisiatif *bottom-up* yang digerakkan guru sebagai respons terhadap kebutuhan pembelajaran individual siswa ABK dalam setting terpisah dengan rasio 1:1. ***Customer Focus*** Sallis (2014), termanifestasi dalam cara guru shadow mengembangkan inovasi yang berpusat pada kebutuhan individual siswa ABK. Setiap guru shadow menangani satu siswa ABK di ruang kelas khusus yang memungkinkan perhatian penuh dan personalisasi maksimal.

Bentuk inovasi utama adalah pengembangan kurikulum adaptif individual. Fitri Maulidiyah menjelaskan pendekatan yang dikembangkannya: “*Jadi, saya pakai pendekatan sensori sama multiple intelligence. Jadi, buat kurikulum sendiri begitu... Pelajarannya itu saya sebutkan ya? Gerak ceria... sensori... latihan vokal... dan kegiatan kreatif... Murni sih, tapi saya ajukan ke sekolah.*” Hasni Mungkito mengembangkan media visual dan video adaptif: “*Apa ya yang harus saya lakukan biar anak ini tertarik... kayaknya video boleh deh.*”

Praktik ini merupakan penerapan konkret prinsip *Customer Focus* dalam TQM: guru shadow bertindak sebagai *front-line service provider* yang langsung merespons kebutuhan siswa ABK yang memerlukan pendekatan berbeda dari kurikulum standar. Ini sejalan dengan mandat Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif (Kemendikbudristek, 2022) tentang “Modifikasi” atau “Simplifikasi” kurikulum sebagai strategi diferensiasi. Panduan membingkai proses ini sebagai prosedur kelembagaan formal melibatkan Tim PPI komprehensif, sementara temuan di MI Al-Mahabbah menunjukkan bahwa dalam kondisi keterbatasan sumber daya, inovasi dapat lahir dari inisiatif guru yang mengobservasi langsung kebutuhan siswa. Temuan ini melengkapi penelitian TQM di madrasah seperti Muslim & Syafii (2022), atau Khakim (2018), dengan menunjukkan bahwa *Customer Focus* dapat beroperasi pada level mikro pedagogis. Penelitian ini menunjukkan bahwa *Customer Focus* pada siswa inklusif dalam setting pembelajaran individual dapat memicu inovasi kurikulum *bottom-up* sebagai respons adaptif, menunjukkan kreativitas guru dalam kondisi keterbatasan.

Pembelajaran individual dengan rasio 1:1 memberikan keunggulan berupa level personalisasi sangat tinggi setiap aspek kurikulum disesuaikan dengan kebutuhan spesifik siswa, memungkinkan responsivitas maksimal terhadap perkembangan. Namun, untuk keberlanjutan jangka panjang, model ini dapat dikembangkan lebih lanjut

dengan mengintegrasikan dimensi sosial pembelajaran. Sesuai dengan filosofi UNESCO (2020), bahwa inklusi memastikan partisipasi penuh dalam lingkungan pembelajaran bersama, pengembangan selanjutnya dapat dilakukan melalui transisi bertahap dari pembelajaran individual menuju pembelajaran semi-inklusif. Strategi transisi dapat mencakup: (1) Mempertahankan pembelajaran individual intensif untuk pengembangan skills dasar, (2) Menambahkan sesi pembelajaran bersama terjadwal untuk kegiatan tertentu seperti seni, musik, atau olahraga yang memungkinkan interaksi dengan teman sebaya, (3) Menggunakan sistem *buddy system* dimana siswa reguler menjadi pendamping dalam aktivitas tertentu, dan (4) Meningkatkan secara bertahap durasi dan kompleksitas interaksi sosial seiring dengan perkembangan kemampuan siswa ABK.

Pendekatan transisi bertahap ini memungkinkan sekolah memaksimalkan manfaat pembelajaran individual untuk pengembangan akademik sambil secara paralel membangun keterampilan sosial dan interaksi yang diperlukan untuk integrasi penuh. Dengan demikian, *Customer Focus* tidak hanya pada kebutuhan akademik individual tetapi juga pada kebutuhan perkembangan sosial yang holistik, sejalan dengan prinsip TQM untuk memenuhi kebutuhan pelanggan secara komprehensif.

### **Penerapan Keempat Prinsip TQM dalam Pengembangan Kompetensi Guru**

*Continuous Improvement* diterapkan melalui siklus evaluasi mingguan yang adaptif untuk setiap siswa individual. Fitri Maulidiyah menjelaskan mekanisme penyesuaian kurikulum: “*Dari hasil evaluasi... kan ada lembar evaluasi, kita buat untuk minggu berikutnya lagi... misalnya sensori, ada yang tidak bisa menggenggam dengan baik. Jadi, kita kuatkan di materi berikutnya itu menggenggam.*”

Mekanisme “lembar evaluasi” adalah implementasi praktis siklus *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) yang menjadi jantung TQM (Sallis, 2014), memungkinkan kurikulum individual disesuaikan dari minggu ke minggu berdasarkan data observasi. Kecepatan siklus evaluasi mingguan memungkinkan penyesuaian lebih responsif dibandingkan evaluasi semester atau tahunan dalam sistem pendidikan formal. Kecepatan respons ini sangat relevan dalam konteks pembelajaran individual untuk ABK, dimana kebutuhan individual dapat berubah dan memerlukan penyesuaian.

Temuan ini melengkapi argumentasi Karimah & Tamin (2023), tentang “manajemen berbasis fakta” dalam TQM. Jika Karimah & Tamin membahas manajemen berbasis fakta dalam konteks data administratif sekolah secara makro, temuan ini menunjukkan bahwa prinsip yang sama diterapkan pada level pembelajaran mikro individual melalui asesmen berkelanjutan mingguan. Ini merespons observasi Putri & Sudarto (2019), dengan menunjukkan bahwa pemahaman karakteristik ABK dapat dibangun bertahap melalui siklus observasi-evaluasi-penyesuaian yang disiplin. Proses membangun pengetahuan berbasis pengalaman empiris yang didokumentasikan dan direfleksikan sistematis pengetahuan dibangun dari bawah ke atas melalui keterlibatan langsung.

Untuk mengoptimalkan mekanisme *Continuous Improvement* ini, beberapa pengembangan dapat dilakukan. Pertama, formalisasi instrumen evaluasi melalui konsultasi dengan ahli pendidikan khusus atau psikolog pendidikan dapat meningkatkan validitas dan reliabilitas pengukuran. Sekolah dapat menjalin kemitraan dengan universitas yang memiliki program PLB untuk mendapatkan asistensi teknis dalam pengembangan instrumen asesmen. Kedua, implementasi sistem dokumentasi digital dapat memfasilitasi tracking perkembangan siswa secara lebih sistematis dan memungkinkan analisis tren jangka panjang. Ketiga, mengintegrasikan mekanisme *peer observation* dan review eksternal periodik dapat mengurangi bias subjektif dan memperkaya perspektif evaluasi. Keempat, mengembangkan rubrik penilaian yang jelas untuk setiap area perkembangan dapat meningkatkan konsistensi evaluasi antar-guru shadow.

Pengembangan ini tidak menghilangkan fleksibilitas dan kecepatan respons yang menjadi kekuatan sistem evaluasi mingguan, namun memperkuatnya dengan fondasi metodologis yang lebih solid. Dengan demikian, *Continuous Improvement* beroperasi tidak hanya dengan semangat perbaikan berkelanjutan tetapi juga dengan instrumen yang tervalidasi, memastikan bahwa perbaikan yang dilakukan benar-benar mengarah pada hasil optimal sesuai dengan praktik berbasis bukti dalam pendidikan khusus.

***Employee Involvement*** terlihat dalam budaya kolaborasi horizontal yang intens antar sesama guru shadow yang masing-masing menangani satu siswa berbeda. Hasni Mungkito menjelaskan proses kolaboratif: “*Oh, itu pasti. Tentu kita harus bertukar pendapat... Itu saya harus diskusikan dulu kepada shadow-shadow yang lain. Mereka*

*sepakat enggak? Sesuai enggak dengan anak didiknya mereka? Kalau sesuai, mari kita terapkan sama-sama.”*

Praktik “diskusi antar shadow” berfungsi sebagai *Lesson Study* informal atau *Community of Practice* (Avalos, 2011), memastikan inovasi individual yang dikembangkan untuk satu siswa diuji, diperbaiki, dan diadaptasi untuk siswa lain yang ditangani guru shadow berbeda. Ini adalah bentuk *peer learning* internal yang berbeda dari pengawasan *top-down* yang umum ditemukan dalam studi TQM seperti Muslim & Syafii (2022), fokusnya adalah kolaborasi horizontal untuk problem solving, bukan pengawasan hierarkis untuk kepatuhan. Dalam kolaborasi horizontal, tujuannya adalah bersama-sama menemukan solusi terbaik untuk tantangan yang dihadapi dalam pembelajaran individual masing-masing siswa. Temuan ini merespons rekomendasi Rudiyati (2013), tentang pentingnya “pembelajaran kolaboratif” dengan menunjukkan bahwa kolaborasi antar shadow bukan hanya kemampuan individual, melainkan hasil dari budaya organisasi yang secara sistematis memfasilitasinya. Kolaborasi di MI Al-Mahabbah merupakan norma kerja tertanam dalam proses inovasi sebuah inovasi untuk pembelajaran individual divalidasi melalui diskusi kolektif dari sesama guru shadow, menciptakan sistem *quality control* internal.

Untuk memperkuat *Employee Involvement* ini, beberapa strategi pengembangan dapat dipertimbangkan. Pertama, melibatkan ahli eksternal dalam diskusi rutin melalui sistem mentoring atau supervisi berkala dapat memperkaya perspektif dan memastikan praktik yang dikembangkan sejalan dengan *evidence-based practices*. Sekolah dapat menjalin kerjasama dengan Sanggar Kegiatan Belajar (SKB) atau Pusat Layanan Disabilitas terdekat untuk mendapatkan bimbingan teknis. Kedua, mengembangkan program pelatihan *in-house* berkelanjutan dimana guru shadow dapat mengikuti workshop singkat tentang topik-topik spesifik seperti *behavior management*, *sensory integration*, atau *communication strategies*. Ketiga, memfasilitasi guru shadow untuk mengikuti pelatihan formal pendidikan khusus secara bertahap, baik melalui program sertifikasi pendek maupun program degree jika memungkinkan.

Keempat, membentuk sistem peer mentoring dimana guru shadow yang lebih berpengalaman dapat membimbing guru shadow baru, menciptakan transfer pengetahuan yang terstruktur. Kelima, mendokumentasikan *best practices* yang berhasil dalam bentuk *case studies* atau *lesson learned* yang dapat dijadikan referensi bersama.

Strategi-strategi ini tidak menggantikan kolaborasi horizontal yang sudah berjalan, melainkan memperkayanya dengan akses ke keahlian eksternal dan pengembangan kapasitas berkelanjutan. Dengan demikian, *Employee Involvement* beroperasi tidak hanya sebagai sharing keterbatasan tetapi sebagai *collaborative capacity building* yang terus meningkat.

***Leadership Commitment*** terlihat dalam peran kepemimpinan yang menciptakan keamanan psikologis dan memberikan kebebasan untuk berinovasi dalam pembelajaran individual. Fitri Maulidiyah menjelaskan: “*Pihak sekolah ngasih kebebasan untuk bisa berinovasi. Kalau saya punya ide, Oh, iya coba aja gitu. Jadi, lebih terbuka dan ngasih kebebasan.*”

Kepemimpinan yang menciptakan *psychological safety* merupakan prasyarat fundamental bagi terjadinya inovasi dalam pembelajaran. Iklim organisasi yang mendukung guru untuk mengambil inisiatif pembelajaran memfasilitasi pengembangan kompetensi praktis melalui *experiential learning*. Temuan tentang peran kepemimpinan ini melengkapi perspektif Khakim (2018), tentang implementasi TQM di madrasah dengan menunjukkan bahwa kepemimpinan TQM berperan dalam menciptakan kondisi psikologis yang memungkinkan inovasi pedagogis terjadi dalam konteks pembelajaran individual dengan rasio 1:1. Fungsi kepemimpinan di sini bersifat memberikan dukungan dan ruang: memberikan kebebasan untuk berekspresi dengan metode pembelajaran individual, dan menciptakan lingkungan yang aman untuk trial and error sebagai bagian dari proses pembelajaran profesional.

Untuk mengoptimalkan *Leadership Commitment* sambil memastikan kualitas dan keberlanjutan, beberapa langkah institusionalisasi dapat dilakukan. Pertama, formalisasi kebijakan inovasi dalam dokumen tertulis seperti Pedoman Inovasi Pembelajaran Inklusif yang mencakup prinsip-prinsip kunci (kebebasan berinovasi, dukungan untuk eksperimen, pembelajaran dari kegagalan) sehingga tidak bergantung pada kepemimpinan personal tetapi tertanam dalam struktur organisasi. Kedua, membentuk Tim PPI (Program Pembelajaran Individual) multidisipliner sebagaimana direkomendasikan Panduan Kemendikbudristek (2022), yang dapat dimulai dengan struktur sederhana: kepala madrasah sebagai koordinator, guru shadow sebagai implementor, dan melibatkan orangtua sebagai mitra, dengan rencana bertahap untuk menambahkan psikolog atau terapis seiring peningkatan kapasitas sekolah.

Ketiga, mengembangkan sistem monitoring dan evaluasi yang seimbang antara memberikan kebebasan dan memastikan kualitas. Sistem ini dapat berupa review berkala terhadap perkembangan siswa dengan melibatkan orangtua dan ahli eksternal, bukan sebagai kontrol ketat tetapi sebagai mekanisme pembelajaran dan improvement kolektif. Keempat, membangun jaringan dengan sekolah inklusif lain atau organisasi pendidikan khusus untuk *peer learning* antar-institusi, memperluas sumber pembelajaran dan dukungan. Kelima, mengalokasikan anggaran khusus untuk pengembangan kapasitas guru shadow, baik untuk pelatihan formal maupun untuk pengadaan *resources* pembelajaran adaptif.

Institusionalisasi ini memastikan bahwa komitmen kepemimpinan tidak hanya berupa dukungan moral tetapi juga terwujud dalam struktur, sistem, dan alokasi sumber daya yang konkret. Dengan demikian, *Leadership Commitment* beroperasi tidak hanya sebagai “izin yang baik hati” tetapi sebagai “kepemimpinan strategis” yang membangun fondasi berkelanjutan untuk inovasi pendidikan inklusif, sejalan dengan prinsip TQM tentang komitmen pimpinan yang komprehensif dalam memfasilitasi dan memastikan mutu.

Integrasi keempat prinsip TQM menunjukkan bahwa dalam kondisi keterbatasan sumber daya, prinsip-prinsip TQM dapat beroperasi secara organik sebagai respons adaptif. Standar nasional dalam Panduan Kemendikbudristek (2022), menetapkan bahwa layanan individual untuk ABK idealnya dirancang oleh “Tim PPI” yang komprehensif dan multidisipliner. MI Al-Mahabbah saat ini belum memiliki struktur “Tim PPI” formal, sehingga setiap guru inklusif mengambil alih hampir semua fungsi asesmen, perancangan kurikulum, implementasi, evaluasi untuk satu siswa yang ditanganinya.

Keempat prinsip TQM beroperasi secara saling menguatkan: (1) *Customer Focus* memastikan inovasi responsif terhadap kebutuhan spesifik siswa individual; (2) *Continuous Improvement* melalui siklus evaluasi mingguan memungkinkan penyesuaian cepat; (3) *Employee Involvement* melalui kolaborasi antar shadow membagikan pengetahuan secara kolektif; (4) *Leadership Commitment* menciptakan iklim psikologis yang memungkinkan eksperimentasi. Integrasi ini menunjukkan pergeseran paradigma dalam memahami kompetensi guru inklusif: dari kompetensi formal-statis yang dibuktikan melalui sertifikat, menuju kompetensi fungsional-dinamis yang terlihat

dalam kapasitas berkolaborasi, pembelajaran adaptif, dan kemampuan berinovasi melalui siklus perbaikan berkelanjutan.

Mekanisme ini dapat dipahami melalui kerangka pembagian pengetahuan (Avalos, 2011): kompetensi yang secara ideal dimiliki oleh individu-individu spesialis dalam Tim PPI, di MI Al-Mahabbah dibagikan secara kolektif di antara komunitas shadow teachers melalui kolaborasi intensif. Namun, untuk keberlanjutan jangka panjang, model ini perlu diperkuat dengan pengembangan bertahap menuju struktur yang lebih komprehensif. Strategi pengembangan dapat mencakup: (1) Fase jangka pendek (1 tahun): formalisasi sistem yang sudah berjalan, dokumentasi *best practices*, pelatihan dasar untuk semua guru shadow; (2) Fase jangka menengah (2-3 tahun): pembentukan Tim PPI sederhana dengan melibatkan orangtua dan konsultan eksternal periodik, peningkatan kualifikasi guru shadow melalui program sertifikasi; (3) Fase jangka panjang (3-5 tahun): pengembangan menuju Tim PPI komprehensif dengan menambahkan psikolog dan terapis, transisi bertahap menuju model pembelajaran semi-inklusif.

Pendekatan bertahap ini memungkinkan sekolah untuk terus mengoptimalkan kekuatan sistem TQM organik yang sudah berjalan sambil secara paralel membangun kapasitas dan struktur yang diperlukan untuk keberlanjutan dan peningkatan kualitas jangka panjang. Dengan demikian, model TQM *bottom-up* bukan dipandang sebagai pengganti struktur formal tetapi sebagai fondasi yang dapat dikembangkan secara progresif menuju sistem yang lebih komprehensif dan berkelanjutan.

### **Dampak Inovasi Berbasis TQM terhadap Kompetensi Guru dan Pembelajaran ABK**

Implementasi keempat prinsip TQM yang terintegrasi menunjukkan dampak positif terhadap perkembangan pembelajaran individual. Sebelum inovasi kurikulum sensori diimplementasikan, siswa ABK yang ditangani secara individual menghadapi tantangan dalam keterlibatan pembelajaran. Hasni Mungkito mendeskripsikan kondisi awal: “*Yang tadinya mereka kayak enggak mau sama sekali pegang gunting, enggak mau mengikuti instruksi.*” Fitri Maulidiyah menjelaskan: “*Yang dulunya enggak mau sama sekali, seperti duduk aja diem gitu.*”

Pasca implementasi kurikulum sensori, terjadi perkembangan partisipatif yang signifikan. Hasni Mungkito melaporkan: “*Nah sekarang mereka itu suka sekali dengan kayak menggunting. Mereka mau mengikuti instruksi sederhana.*” Fitri Maulidiyah menambahkan: “*Sudah mulai mau mengikuti. Jadi, yang dulunya enggak mau sama sekali, sudah mulai ada kemauan untuk terlibat dalam aktivitas kelas.*” Perubahan dari ketidakterlibatan menuju partisipasi aktif dalam pembelajaran individual ini menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran yang dikembangkan guru shadow telah menjadi lebih responsif terhadap kebutuhan siswa individual.

Perkembangan ini menunjukkan keberhasilan prinsip *Customer Focus* dan *Continuous Improvement* dalam menghasilkan pembelajaran yang lebih adaptif. Kemampuan guru shadow untuk mengobservasi, mengevaluasi, dan menyesuaikan pendekatan pembelajaran secara mingguan telah memfasilitasi peningkatan engagement siswa. Dari perspektif pengembangan kompetensi guru, proses ini menunjukkan bahwa kompetensi praktis dapat dibangun melalui siklus pembelajaran berbasis pengalaman yang sistematis, melengkapi jalur pengembangan kompetensi melalui pendidikan formal.

Untuk mengoptimalkan dan memvalidasi dampak ini lebih lanjut, beberapa pengembangan dapat direkomendasikan. Pertama, implementasi sistem asesmen multi-metode yang menggabungkan observasi guru dengan instrumen standar tervalidasi dapat memberikan gambaran lebih komprehensif dan objektif tentang perkembangan siswa. Sekolah dapat berkonsultasi dengan ahli untuk memilih atau mengadaptasi instrumen asesmen yang sesuai dengan konteks dan karakteristik siswa. Kedua, melibatkan evaluator independen secara periodik (misalnya setiap semester) untuk melakukan asesmen eksternal dapat mengurangi potensi bias dan memberikan perspektif tambahan tentang perkembangan siswa.

Ketiga, memperluas fokus evaluasi tidak hanya pada keterampilan akademik dasar tetapi juga pada perkembangan sosio-emosional, keterampilan komunikasi, dan kemandirian dapat memberikan gambaran lebih holistik tentang dampak pembelajaran. Keempat, mengembangkan sistem dokumentasi portfolio perkembangan siswa yang mencakup, dan refleksi guru dapat memfasilitasi tracking progress jangka panjang dan komunikasi yang lebih efektif dengan orangtua.

Kelima, dan yang sangat penting, mengintegrasikan dimensi perkembangan sosial dalam program pembelajaran. Meskipun pembelajaran individual 1:1 memberikan keunggulan untuk pengembangan keterampilan dasar, integrasi bertahap dengan lingkungan sosial yang lebih luas merupakan tahap penting dalam perjalanan inklusi. Strategi yang dapat diterapkan mencakup: (a) Merancang aktivitas terstruktur dimana siswa ABK dapat berinteraksi dengan siswa reguler dalam konteks terkontrol, seperti *buddy reading, peer tutoring* untuk kegiatan sederhana, atau *collaborative art projects*; (b) Menggunakan *social stories* dan *role play* dalam pembelajaran individual untuk mempersiapkan siswa ABK menghadapi situasi sosial; (c) Mengadakan “*inclusion hours*” dimana siswa ABK bergabung dengan kelas reguler untuk kegiatan tertentu yang sesuai dengan kemampuannya, dengan dukungan guru shadow; (d) Melibatkan siswa reguler dalam program *peer awareness* tentang keberagaman dan inklusi sehingga mereka siap dan terbuka untuk berinteraksi dengan teman ABK.

Pendekatan ini sejalan dengan filosofi UNESCO (2020), tentang inklusi yang menekankan partisipasi dalam lingkungan pembelajaran bersama, sambil tetap mempertahankan keunggulan pembelajaran individual untuk pengembangan keterampilan spesifik. Dengan demikian, dampak pembelajaran tidak hanya diukur dari kemajuan akademik individual tetapi juga dari perkembangan kemampuan siswa untuk berpartisipasi dalam konteks sosial yang lebih luas, mempersiapkan mereka untuk integrasi penuh seiring dengan peningkatan kemampuan. Model pembelajaran yang dikembangkan MI Al-Mahabbah dengan demikian dapat berevolusi dari pendekatan individual-intensif menuju model transisi bertahap yang mengintegrasikan kekuatan pembelajaran individual dengan kesempatan pengembangan sosial dalam setting inklusif.

### **Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi TQM dalam Pendidikan Inklusif**

Analisis faktor pendukung dan penghambat mengungkapkan dinamika kompleks dalam implementasi TQM untuk pendidikan inklusif. Faktor yang memerlukan perhatian adalah keterbatasan dalam pelatihan formal berkelanjutan dan latar belakang pendidikan guru yang beragam. Fitri Maulidiyah menjelaskan: “*Belum sih, untuk pelatihan khusus tentang anak berkebutuhan khusus itu belum ada.*” Hasni Mungkito

menambahkan: “*Sebelumnya... sama sekali belum ada persiapan.*” Kondisi ini mencerminkan tantangan umum yang dihadapi banyak sekolah inklusif di Indonesia, sebagaimana diidentifikasi oleh Alfianita et al. (2021), dan Velianantha et al. (2024), terkait dengan kebutuhan pengembangan kapasitas pendidik pada satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif.

Menariknya, dalam konteks penelitian ini, keterbatasan kompetensi formal yang dalam literatur konvensional dipandang sebagai hambatan (Putri & Sudarto, 2019), justru menjadi katalis bagi inovasi pedagogis dalam pembelajaran individual. Fenomena ini menunjukkan dimensi lain dari hubungan antara kualifikasi formal dan praktik pembelajaran, mengungkapkan potensi “pembelajaran berbasis pengalaman”: ketika sumber daya ideal tidak tersedia, dan ketika kepemimpinan menciptakan ruang psikologis yang aman, keterbatasan dapat memicu kreativitas dan inovasi dalam mengembangkan strategi pembelajaran individual.

Kondisi ini mendorong guru untuk tidak hanya mengandalkan teori yang tidak mereka kuasai sepenuhnya, melainkan mengembangkan pemahaman melalui observasi langsung dan respons terhadap kebutuhan siswa yang ditangani sebuah pendekatan yang sejalan dengan prinsip TQM Customer Focus (Sallis, 2014). Fitri Maulidiyah menjelaskan proses pembelajaran dari pengalaman: “*Saya observasi dulu, anak-anak ini merespons apa. Mereka senang dengan aktivitas apa. Dari situ saya coba kembangkan menjadi kurikulum.*” Hasni Mungkito menambahkan: “*Trial and error sih sebenarnya. Coba ini, kalau tidak berhasil ya kita diskusikan lagi dengan shadow lain, cari cara lain.*”

Proses trial and error berbasis observasi ini adalah manifestasi dari pembelajaran berdasarkan pengalaman (*experiential learning*) dan penelitian tindakan guru (*action research*) guru menjadi peneliti praktis yang mengembangkan praktik berbasis bukti empiris dari pengalaman dengan siswa yang ditangani. Faktor pendukung yang mendasar adalah komitmen kepemimpinan yang memberdayakan dan memberikan kebebasan psikologis untuk berinovasi. Kepemimpinan yang menciptakan keamanan psikologis merupakan syarat penting bagi terjadinya inovasi, memfasilitasi eksperimentasi sebagai bagian dari proses pembelajaran profesional.

Untuk mengoptimalkan dinamika ini dan memastikan keberlanjutan, beberapa strategi pengembangan dapat direkomendasikan. Pertama, mengembangkan program

pelatihan berkelanjutan yang mengintegrasikan pelatihan formal dengan pembelajaran berbasis pengalaman. Sekolah dapat menjalin kemitraan dengan lembaga pendidikan atau organisasi pendidikan khusus untuk mengakses program pelatihan, baik melalui workshop intensif, pelatihan online, atau program mentoring jangka panjang. Program pelatihan dapat dirancang secara modular sehingga tidak mengganggu proses pembelajaran dan dapat diikuti secara bertahap sesuai dengan ketersediaan waktu dan sumber daya.

Kedua, memformalkan sistem pembelajaran kolaboratif yang sudah berjalan menjadi program *Continuing Professional Development* (CPD) terstruktur. Diskusi antar-guru shadow yang sudah dilakukan secara reguler dapat diperkuat dengan struktur yang lebih jelas: agenda yang terfokus, dokumentasi pembelajaran, undangan ahli eksternal secara periodik untuk memberikan input, dan mekanisme *follow-up* implementasi. Sekolah dapat mengalokasikan waktu khusus untuk kegiatan ini, misalnya satu sesi per bulan, dan mendokumentasikannya sebagai bagian dari portofolio pengembangan profesional guru.

Ketiga, mengembangkan sistem mentoring eksternal dengan melibatkan profesional dari universitas, Sanggar Kegiatan Belajar (SKB), atau Sekolah Luar Biasa (SLB) terdekat. Mentoring dapat dilakukan secara periodik (misalnya bulanan atau triwulanan) dimana mentor mengobservasi praktik pembelajaran, memberikan feedback konstruktif, dan memfasilitasi refleksi kritis. Model mentoring ini tidak mengantikan otonomi dan kreativitas guru shadow tetapi memperkayanya dengan perspektif profesional dan memastikan praktik yang dikembangkan sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan khusus yang *evidence-based*.

Keempat, membangun *learning network* dengan sekolah inklusif lain untuk sharing pengalaman dan pembelajaran kolektif. Jaringan ini dapat difasilitasi melalui forum madrasah inklusif di tingkat daerah, dimana sekolah-sekolah dapat berbagi *best practices*, tantangan yang dihadapi, dan solusi yang telah dikembangkan. *Learning network* ini memperluas sumber pembelajaran beyond institusi individual dan menciptakan *community of practice* yang lebih luas.

Kelima, mengalokasikan anggaran khusus untuk pengembangan kapasitas dan pengadaan sumber daya pembelajaran. Meskipun keterbatasan finansial merupakan realitas yang dihadapi banyak madrasah, alokasi bahkan dalam jumlah terbatas untuk

pelatihan guru, pembelian buku dan material pembelajaran adaptif, atau konsultasi dengan ahli dapat memberikan dampak signifikan. Sekolah dapat mengeksplorasi berbagai sumber pendanaan, termasuk dana BOS, hibah dari yayasan atau organisasi filantropi yang fokus pada pendidikan inklusif, atau kemitraan dengan sektor swasta melalui program CSR. Keenam, mengembangkan sistem *reward* dan *recognition* untuk inovasi guru dapat memperkuat motivasi dan komitmen. *Recognition* tidak harus dalam bentuk finansial tetapi dapat berupa penghargaan formal, kesempatan untuk berbagi praktik di forum yang lebih luas, atau dukungan untuk mengikuti pelatihan lanjutan. Sistem *recognition* ini mengkomunikasikan bahwa inovasi dan komitmen guru dihargai dan penting bagi organisasi.

Ketujuh, dan yang sangat strategis, adalah mengembangkan *pathway* bertahap menuju formalisasi struktur. Sekolah dapat merancang roadmap pengembangan bertahap: Tahap 1 (tahun pertama) fokus pada formalisasi dan dokumentasi sistem yang sudah berjalan; Tahap 2 (tahun kedua-ketiga) fokus pada peningkatan kapasitas melalui pelatihan dan mentoring; Tahap 3 (tahun keempat-kelima) fokus pada pembentukan struktur Tim PPI dan transisi menuju model pembelajaran semi-inklusif. Roadmap ini memberikan arah jelas untuk pengembangan sambil tetap realistik dengan kondisi dan kapasitas sekolah saat ini.

Dengan strategi pengembangan ini, model TQM organik yang sudah berjalan di MI Al-Mahabbah tidak dipandang sebagai solusi sementara yang harus diganti, tetapi sebagai fondasi yang kuat yang dapat dikembangkan secara progresif. Keterbatasan yang ada bukan dinormalisasi tetapi diakui sebagai realitas yang dapat diatasi secara bertahap melalui strategi yang sistematis dan realistik. Komitmen kepemimpinan yang sudah ada diperkuat dengan institusionalisasi dalam struktur dan sistem sehingga tidak bergantung pada individu tetapi tertanam dalam organisasi. Kreativitas dan inovasi guru yang sudah terbukti efektif diperkaya dengan akses ke keahlian profesional dan praktik berbasis bukti. Dengan demikian, faktor pendukung dioptimalkan dan tantangan yang ada diatasi melalui pendekatan pengembangan kapasitas yang berkelanjutan, sejalan dengan prinsip TQM tentang *continuous improvement* tidak hanya dalam pembelajaran siswa tetapi juga dalam pengembangan profesional guru dan sistem organisasi secara keseluruhan.

## **KESIMPULAN DAN SARAN**

Penelitian ini berhasil menjawab gap dengan menunjukkan bahwa manajemen inovasi pendidikan inklusif di MI Al-Mahabbah merupakan implementasi organik TQM yang mentransformasi kesenjangan kompetensi formal menjadi kekuatan praktis melalui integrasi keempat prinsip: *Customer Focus* menciptakan kurikulum sensori adaptif yang responsif terhadap kebutuhan individual siswa dengan rasio 1:1; *Continuous Improvement* melalui evaluasi mingguan memfasilitasi penyesuaian cepat; *Employee Involvement* membentuk kolaborasi horizontal yang berfungsi sebagai *community of practice*; dan *Leadership Commitment* menciptakan iklim inovasi yang aman keseluruhan mekanisme ini menghasilkan peningkatan kompetensi praktis guru dan partisipasi siswa ABK, meskipun memerlukan pengembangan bertahap berupa formalisasi instrumen evaluasi dengan konsultasi ahli, pembentukan Tim PPI multidisipliner, dan transisi menuju pembelajaran semi-inklusif untuk mengintegrasikan dimensi sosial. Keterbatasan penelitian ini terletak pada scope yang terbatas pada satu kasus instrumental madrasah swasta dengan fokus pembelajaran individual 1:1 di kelas terpisah sehingga tidak dapat digeneralisasi ke konteks *fully inclusive*, serta penggunaan kerangka TQM Sallis (2014), tanpa mengeksplorasi integrasi dengan teori inklusi kontemporer seperti *Universal Design for Learning* atau *Response to Intervention*. Untuk penelitian selanjutnya, disarankan studi komparatif multi-kasus di berbagai tipe sekolah inklusif untuk menguji transferabilitas model, penelitian longitudinal yang melacak dampak jangka panjang terhadap perkembangan holistik siswa ABK, eksplorasi integrasi TQM dengan kerangka teoretis inklusi kontemporer, serta *action research* yang mendokumentasikan proses transisi dari model pembelajaran individual menuju semi-inklusif untuk mengidentifikasi strategi efektif dan faktor-faktor yang memfasilitasi transisi berkelanjutan.

## **DAFTAR REFERENSI**

- Alfianita, R., Karnati, N., & Supadi, S. (2021). Profesionalisme Guru Reguler Dalam Pendidikan Inklusif. *Hikmah: Journal of Islamic Studies*, 17(1), 80–85.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Fajra, M., Jalinus, N., Jama, J., & Dakhi, O. (2020). Pengembangan model kurikulum sekolah inklusi berdasarkan kebutuhan perseorangan anak didik. *Jurnal Pendidikan*, 21(1), 51–63.
- Karimah, U., & Tamin, S. (2023). Total quality management (TQM) and basic education: its application to Islamic education in Muhammadiyah elementary

- schools. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 20(2), 215–232.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif*.
- Khakim, M. (2018). Implementasi Total Quality Management di Madrasah. *Jurnal Kependidikan*, 6(2), 266–277.
- Kholis, N. (2022). *Total Quality Management Pendidikan Islam*. Penerbit NEM.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. (*No Title*).
- Muslim, M. I., & Syafii, A. (2022). Quality Management Strategy Based on Total Quality Management (TQM) Ibtidaiyah Madrasah Tahfiz El Muna Q Krupyak Yogyakarta. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 2(2), 241–272.
- Muttaqya, A. T., Priyanto, A. S., Hidayah, A. N., & Meilana, S. F. (2025). Kesiapan Guru dalam Menghadapi Pendidikan Inklusi untuk Anak Berkebutuhan Khusus. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(01), 1351–1363.
- Nuryati, N. (2022). *Pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus*. Unisa press.
- Phangesti, D. S. (2023). Kebijakan dan Kepemimpinan Transformatif di Madrasah Terhadap Isu Pendidikan Inklusif: Kajian Kebijakan Pendidikan, Konsep Dasar Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), Kepemimpinan Transformatif Terhadap Isu Pendidikan Inklusi. *Risâlah Jurnal Pendidikan Dan Studi Islam*, 9(4), 1599–1608.
- Poltak, H., & Widjaja, R. R. (2024). Pendekatan metode studi kasus dalam riset kualitatif. *Local Engineering*, 2(1), 31–34.
- Putri, M. K., & Sudarto, Z. (2019). Studi Deskriptif Kompetensi Guru Dalam Proses Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 12(3).
- RI, P. (2016). *Undang-Undang RI Nomor 8 Tahun 2016 Tentang Penyandang Disabilitas*.
- Rudiyati, S. (2013). Kompetensi Guru, Anak Berkebutuhan Pendidikan Khusus, Sekolah Inklusif, Pembelajaran Kolaboratif. *Cakrawala Pendidikan*, 32(2), 296–306.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge.
- Santoso, B., Rahayu, S., Fitriani, D., & Syahputra, A. (2023). Transformasi Pendidikan Inklusif: Optimalisasi Kesetaraan Melalui Metode Pembelajaran Responsif Dan Keterlibatan Komunitas. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (PEMAS)*, 1(1), 17–24.
- Tarnoto, N. (2016). Permasalahan-permasalahan yang dihadapi sekolah penyelenggara pendidikan inklusi pada tingkat SD. *Humanitas*, 13(1), 50–61.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. *Global Education Monitoring Report Team [1376]*.
- Velianantha, D., Baharuddin, R., Rafiah, A., & Salmia, S. (2024). Peran dan tantangan pendidik dalam mewujudkan pembelajaran inklusif. *JURNAL SARAWETA*, 2(2), 132–141.