PENGEMBANGAN KETERAMPILAN SOSIAL SISWA MADRASAH IBTIDAIYAH DALAM LINGKUNGAN INKLUSIF: SINTESIS KRITIS DAN IMPLIKASI BAGI LAYANAN BIMBINGAN DAN KONSELING

Andre Fikar Al.Mardhafi[1], Rizqi Muzaki[2], Muhamad Aldo Syahputra[3],
Cakra Ibnu Alfarizqy[4], Ningsih Fadhilah[5].
[1,2,3,4,5]PGMI FTIK Universitas Islam Negeri K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan
[1]andre.fikar.al.mardhafi24007@mhs.uingusdur.ac.id,
[2]rizqi.muzaki24151@mhs.uingusdur.ac.id,
[3]muhamad.aldo.syahputra24008@mhs.uingusdur.ac.id,
[4]cakra.ibnu.alfarizqy24233@mhs.uingusdur.ac.id,
[5]ningsih.fadhilah@uingusdur.ac.id

ABSTRACT

Inclusive education is often assessed by the number of students with special needs enrolled in regular schools, yet inclusion also depends on students' opportunities to participate and build relationships with their peers. This article critically synthesizes the literature on the development of social skills among Madrasah Ibtidaiyah (MI) students in inclusive environments and formulates its implications for Guidance and Counseling (BK) services. The study is a literature review with a critical synthesis approach, referring to the integrative review method. The sources are scientific publications on inclusive education, social skills, social participation, peer acceptance, teaching strategies, and inclusive madrasah culture. Their findings were grouped thematically and compared by context, participant characteristics, and reported limitations. The synthesis indicates that social skills development is not determined by individual ability alone. It is also shaped by interaction opportunities, peer acceptance, teachers' teaching strategies, and the culture and policies of the madrasah. Social skills, social participation, and peer acceptance are related but distinct concepts, so a single indicator cannot represent students' social development. BK services can contribute through preventive classroom guidance, group activities, responsive support without negative labeling, and collaboration with teachers and families, adjusted to the structure and resources of each madrasah. These implications are conceptual recommendations, not evidence that a particular BK program is effective. Empirical research is needed to test them.

Keywords: social skills, inclusive education, Madrasah Ibtidaiyah, peer acceptance, guidance and counseling

ABSTRAK

Pendidikan inklusif sering dinilai dari jumlah peserta didik berkebutuhan khusus yang diterima di sekolah reguler, padahal inklusi juga bergantung pada kesempatan peserta didik untuk berpartisipasi dan membangun hubungan dengan teman

sebaya. Artikel ini bertujuan menyintesis secara kritis literatur tentang pengembangan keterampilan sosial siswa Madrasah Ibtidaiyah (MI) dalam lingkungan inklusif dan merumuskan implikasinya bagi layanan Bimbingan dan Konseling (BK). Penelitian ini berupa kajian literatur dengan pendekatan sintesis kritis yang merujuk pada metode tinjauan integratif. Sumber data berupa publikasi ilmiah tentang pendidikan inklusif, keterampilan sosial, partisipasi sosial, penerimaan teman sebaya, strategi pembelajaran, dan budaya madrasah inklusif. Temuan dikelompokkan secara tematik, lalu dibandingkan berdasarkan konteks, karakteristik partisipan, dan keterbatasan yang dilaporkan. Hasil sintesis menunjukkan bahwa perkembangan keterampilan sosial tidak hanya ditentukan oleh kemampuan individu, tetapi juga oleh kesempatan berinteraksi, penerimaan teman sebaya, strategi mengajar guru, serta budaya dan kebijakan madrasah. Keterampilan sosial, partisipasi sosial, dan penerimaan teman sebaya saling berkaitan tetapi tidak identik, sehingga satu indikator tidak cukup untuk mewakili perkembangan sosial siswa. Layanan BK dapat berkontribusi melalui bimbingan klasikal yang bersifat preventif, kegiatan kelompok, dukungan responsif tanpa pelabelan negatif, dan kolaborasi dengan guru serta keluarga, dengan menyesuaikan struktur dan sumber daya masing-masing madrasah. Implikasi tersebut merupakan rekomendasi konseptual, bukan bukti efektivitas program BK tertentu, sehingga masih memerlukan pengujian empiris.

Kata Kunci: keterampilan sosial, pendidikan inklusif, Madrasah Ibtidaiyah, penerimaan teman sebaya, bimbingan dan konseling

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif sering diukur dari jumlah peserta didik berkebutuhan khusus yang diterima di sekolah reguler. Ukuran itu belum cukup. Inklusi juga menyangkut kesempatan setiap peserta didik untuk berpartisipasi dan membangun hubungan sosial dengan teman sebayanya (Wang et al., 2025). Karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif perlu dilihat dari akses dan proses pembelajaran, sekaligus dari pengalaman sosial peserta didik selama mengikuti kegiatan sekolah ((Woodgate et al., 2020). Berada di kelas yang sama belum tentu membuat peserta didik merasa diterima, memiliki teman, atau terlibat dalam kehidupan sosial sekolah (Marlina & Kusumastuti, 2019).

Pada jenjang sekolah dasar, persoalan ini menjadi lebih mendesak karena anak sedang membangun kemampuan berinteraksi dan menjalin hubungan (Wang et al., 2025). Keterampilan sosial dapat dipahami sebagai kemampuan berinteraksi

sesuai situasi sosial, yang mencakup komunikasi, kerja sama, perilaku prososial, dan pengelolaan hubungan dengan teman sebaya (Wang et al., 2025 dan Woodgate et al., 2020).

Di kelas, kemampuan ini tampak ketika peserta didik bekerja dalam kelompok, menyampaikan pendapat, mendengarkan, dan menyelesaikan perselisihan dengan cara yang tepat (Vernon et al., 2022). Di Madrasah Ibtidaiyah (MI), kemampuan tersebut berkembang melalui pembelajaran dan interaksi sehari-hari, dalam lingkungan yang dibentuk oleh budaya, kebijakan, dan praktik pembelajaran madrasah (Hakiman et al., 2022). Kondisi madrasah tentu tidak seragam, sehingga uraian di sini tidak dimaksudkan untuk menggeneralisasi seluruh MI.

Keterampilan sosial perlu dibedakan dari beberapa konsep yang berdekatan. Penerimaan teman sebaya menunjukkan sejauh mana peserta didik diterima oleh kelompoknya. Persahabatan merujuk pada relasi pertemanan yang lebih khusus. Partisipasi sosial mencakup keterlibatan dalam aktivitas dan hubungan sosial di sekolah (Marlina & Kusumastuti, 2019 dan Wang et al., 2025). Seorang peserta didik bisa saja cukup terampil berkomunikasi tetapi tetap kurang diterima atau jarang dilibatkan. Sebaliknya, penerimaan yang rendah belum tentu mencerminkan rendahnya keterampilan anak itu sendiri. Pembedaan ini menjadi penting karena upaya pengembangan keterampilan sosial yang hanya menilai kemampuan individu akan mengabaikan kualitas hubungan dan kesempatan berpartisipasi yang disediakan lingkungan.

Bukti dari penelitian terdahulu mendukung kehati-hatian tersebut. Marlina & Kusumastuti (2019) dalam penelitian di sekolah dasar inklusif di Padang, melaporkan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus cenderung memiliki lebih sedikit teman, hubungan yang kurang erat, interaksi yang lebih terbatas, dan penerimaan yang lebih rendah daripada teman sebayanya. Aspek persepsi sosial tidak selalu menunjukkan perbedaan yang signifikan, sehingga pengalaman sosial peserta didik tidak cukup dipotret dengan satu indikator. Tinjauan sistematis Woodgate et al. (2020) memperlihatkan gambaran serupa pada anak penyandang disabilitas, dengan pengalaman yang mencakup penerimaan, penolakan,

perasaan berbeda, keterbatasan hubungan sosial, serta hambatan seperti perundungan dan diskriminasi. Kedua temuan ini berasal dari konteks dan desain yang berbeda, tetapi sama-sama menunjukkan bahwa kehadiran di kelas inklusif belum menjamin relasi sosial yang positif tanpa dukungan dan kesempatan berinteraksi yang memadai.

Dukungan itu sangat dipengaruhi oleh peran guru dan lingkungan madrasah. Mariyam & Kurniawati (2022), yang melibatkan 930 peserta didik dan 42 guru di MI inklusif di Indonesia, menemukan hubungan yang signifikan antara strategi pengajaran interaksi sosial dan penerimaan teman sebaya terhadap peserta didik berkebutuhan khusus. Nilai koefisien determinasinya kecil ($R^2 = 0,029$), sehingga strategi guru hanya menjelaskan sebagian kecil variasi penerimaan dan tidak dapat dianggap sebagai penentu tunggal (Mariyam & Kurniawati, 2022). Pembelajaran kooperatif di kelas inklusif juga dilaporkan berkaitan dengan aspek sosial dan akademik peserta didik, meskipun hasilnya perlu dibaca sesuai karakteristik peserta dan konteks pembelajarannya (Vernon et al., 2022). Strategi pembelajaran dengan demikian lebih tepat dipahami sebagai satu bagian dari ekosistem yang lebih luas, bersama budaya inklusif dan kebijakan madrasah (Hakiman et al., 2022 dan Mariyam & Kurniawati, 2022)

Ekosistem tersebut sendiri menghadapi keterbatasan. Hakiman et al. (2022), yang meneliti empat madrasah inklusif di Jawa Tengah, mengaitkan penyelenggaraan inklusi dengan budaya inklusif, kebijakan kelembagaan, identifikasi kebutuhan peserta didik, dan penyesuaian pembelajaran. Di sisi lain, layanan inklusif di lembaga pendidikan Islam masih menghadapi kendala sarana dan prasarana, pendanaan, tenaga pendukung khusus, dan pengembangan kurikulum (Sumarni et al., 2024). Akibatnya, pengembangan keterampilan sosial tidak dapat dibebankan kepada peserta didik semata. Madrasah perlu menyediakan kondisi yang memungkinkan interaksi berlangsung secara aman, positif, dan setara (Sumarni et al., 2024)

Di titik inilah layanan Bimbingan dan Konseling (BK) menjadi relevan. Layanan BK dapat berkontribusi melalui layanan dasar yang menjangkau seluruh peserta didik,

bimbingan kelompok untuk melatih komunikasi, empati, kerja sama, dan penyelesaian konflik, serta upaya memperkuat penerimaan teman sebaya. Kolaborasi dengan guru dan orang tua juga diperlukan agar upaya tersebut berlanjut di kelas dan di rumah. Argumen ini merupakan analisis penulis yang bertumpu pada temuan bahwa pengalaman sosial peserta didik dibentuk oleh teman sebaya, guru, dan lingkungan sekolah (Hakiman et al., 2022 & Woodgate et al., 2020). Sebagai konsekuensinya, sasaran layanan BK tidak semestinya terbatas pada peserta didik yang mengalami hambatan sosial, tetapi juga mencakup iklim kelas dan sikap teman sebaya. Perlu dicatat bahwa tidak semua MI memiliki guru BK atau struktur layanan yang sama, sehingga peran ini dapat dijalankan oleh guru BK, guru kelas, atau tim lain sesuai kondisi madrasah.

Sejumlah penelitian telah membahas partisipasi sosial peserta didik berkebutuhan khusus, strategi guru dalam meningkatkan penerimaan teman sebaya, serta budaya dan pelaksanaan pendidikan inklusif di madrasah (Hakiman et al., 2022 dan Mariyam & Kurniawati, 2022).

Tinjauan internasional menunjukkan bahwa partisipasi sosial bersifat multidimensi, mencakup aktivitas bersama, perilaku sosial, hubungan teman sebaya, dan persepsi sosial (Wang et al., 2025). Dari sumber yang tersedia dalam artikel ini, topik-topik tersebut cenderung dibahas secara terpisah. Hubungan antara praktik madrasah, strategi guru, penerimaan teman sebaya, dan keterampilan sosial, serta implikasinya bagi layanan BK di MI, belum tampak disintesis secara utuh. Pernyataan ini terbatas pada literatur yang dirujuk di sini dan belum didasarkan pada penelusuran literatur yang menyeluruh.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan menyintesis secara kritis literatur tentang pengembangan keterampilan sosial siswa MI dalam lingkungan inklusif dan merumuskan implikasinya bagi layanan BK. Artikel ini disusun sebagai kajian konseptual yang merujuk pada pendekatan tinjauan integrative (Whittemore & Knafl, 2005), bukan penelitian lapangan dengan data primer. Kontribusinya adalah kerangka pemahaman yang menghubungkan aspek-aspek yang selama ini dibahas terpisah, serta

arah pengembangan layanan BK di MI yang disesuaikan dengan kondisi madrasah.

B. Metode Penelitian

Studi ini dilakukan melalui kajian literatur dengan pendekatan sintesis kritis. Kajian ini menelaah bagaimana keterampilan sosial siswa Madrasah Ibtidaiyah (MI) berkembang dalam setting pendidikan inklusif, serta apa artinya bagi layanan Bimbingan dan Konseling (BK) (Whittemore & Knafl, 2005). Melalui kajian literatur, temuan dari beragam publikasi dapat dipadukan sehingga peneliti memperoleh gambaran yang lebih utuh tentang isu yang dikaji (Whittemore & Knafl, 2005). Sintesis kritis dimanfaatkan untuk membandingkan hasil-hasil studi sebelumnya terkait keterampilan sosial, relasi dengan teman sebaya, keterlibatan sosial, dan faktor lingkungan yang menopang praktik pendidikan inklusif (Wang et al., 2025 & Woodgate et al., 2020). Dari perbandingan itu, peneliti mengenali pola yang muncul, perbedaan antarhasil, serta peluang implikasinya dalam mengembangkan layanan BK di madrasah (Whittemore & Knafl, 2005).

Data penelitian bersumber dari artikel-artikel ilmiah yang mengulas pendidikan inklusif, keterampilan sosial, keterlibatan sosial, penerimaan oleh teman sebaya, strategi pembelajaran, dan bentuk dukungan bagi perkembangan sosial siswa (Wang et al., 2025 & Woodgate et al., 2020). Pencarian literatur difokuskan pada studi yang sesuai dengan konteks pendidikan dasar, terutama di sekolah inklusif dan madrasah, supaya hasil kajian selaras dengan fokus penelitian (Hakiman et al., 2022 & Marlina & Kusumastuti, 2019). Pencarian memakai kata kunci seperti “keterampilan sosial”, “pendidikan inklusif”, “Madrasah Ibtidaiyah”, “partisipasi sosial”, “penerimaan teman sebaya”, *social skills, inclusive education, social participation, dan peer acceptance* (Wang et al., 2025 & Woodgate et al., 2020). Dengan mengombinasikan kata kunci tersebut, peneliti dapat menjaring publikasi yang mengangkat pengalaman sosial siswa, hubungan antarteman sebaya, dan faktor yang mendorong inklusi sosial.

Dalam menyeleksi literatur, peneliti menilai seberapa sesuai isi suatu publikasi dengan tujuan penelitian, khususnya yang membahas

keterampilan sosial, hubungan antarteman sebaya, praktik pendidikan inklusif, dan dukungan bagi perkembangan sosial siswa (Marlina & Kusumastuti, 2019 dan Wang et al., 2025). Publikasi yang dipertimbangkan meliputi studi empiris dan kajian literatur yang informasinya sesuai dengan fokus kajian dan memiliki identitas bibliografis yang jelas sehingga dapat dilacak (Whittemore & Knafl, 2005). Sebaliknya, literatur yang tidak berhubungan langsung dengan pertanyaan kajian, berstatus duplikat, atau tidak memuat informasi cukup untuk dianalisis dikeluarkan dari proses sintesis. Agar perbandingan antarstudi lebih mudah, informasi penting dari tiap publikasi dicatat, yaitu penulis, tahun terbit, tujuan, pendekatan penelitian, temuan utama, dan keterbatasan studi (Whittemore & Knafl, 2005).

Tahap analisis dilakukan dengan menggolongkan temuan ke dalam tema yang selaras dengan tujuan penelitian, yakni keterampilan sosial siswa, partisipasi sosial, penerimaan teman sebaya, strategi guru, budaya inklusif di madrasah, dan implikasi bagi layanan BK (Wang et al., 2025). Dengan pengelompokan tematik ini, peneliti lebih mudah melihat hubungan antartemuan serta mengidentifikasi aspek yang sama maupun yang berbeda di antara literatur yang ditelaah (Whittemore & Knafl, 2005). Selanjutnya, temuan dari berbagai publikasi dibandingkan dengan memperhatikan konteks studi, ciri-ciri partisipan, dan batasan hasil sebagaimana dilaporkan para penulisnya. Sintesis akhir disusun dengan mengaitkan seluruh temuan tersebut guna menjelaskan faktor-faktor yang memengaruhi perkembangan keterampilan sosial siswa di lingkungan inklusif, sekaligus merumuskan implikasi yang sesuai bagi layanan BK (Hakiman et al., 2022 dan Mariyam & Kurniawati, 2022 dan Wang et al., 2025). Rekomendasi yang dihasilkan ditempatkan sebagai implikasi dari sintesis literatur, bukan sebagai bukti hasil uji langsung efektivitas layanan BK melalui penelitian lapangan (Whittemore & Knafl, 2005).

C.Hasil Penelitian dan Pembahasan

1) Pengembangan Keterampilan Sosial Siswa dalam Lingkungan Inklusif

Hasil sintesis literatur memperlihatkan bahwa

perkembangan keterampilan sosial siswa di sekolah inklusif tidak semata-mata ditentukan oleh kemampuan pribadi dalam berkomunikasi, bekerja sama, dan menjalin relasi dengan teman sebaya. Faktor lain, yakni peluang untuk berinteraksi dan penerimaan sosial di sekolah, turut memengaruhinya. Keterampilan sosial lebih tepat dipandang sebagai kemampuan yang tumbuh lewat pengalaman berinteraksi, proses belajar, dan keikutsertaan siswa dalam aktivitas bersama. Pada setting inklusif, kehadiran siswa dengan beragam karakteristik dan kebutuhan belajar membuka peluang bagi semua siswa untuk belajar menghormati perbedaan, bekerja sama, dan saling menolong (Woodgate et al., 2020 & Wang et al., 2025)

Temuan ini selaras dengan pandangan bahwa partisipasi sosial merupakan unsur penting dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. Berada di ruang kelas yang sama belum cukup bagi siswa. Mereka juga perlu diberi kesempatan terlibat dalam pembelajaran, membangun persahabatan, dan ikut serta dalam kehidupan sosial sekolah. Marlina & Kusumastuti (2019) memandang partisipasi sosial sebagai aspek yang relevan untuk memahami pengalaman siswa berkebutuhan pendidikan khusus di sekolah dasar inklusif. Adapun tinjauan Woodgate et al. (2020) menyoroti pentingnya peran teman sebaya dalam mendukung inklusi sosial anak dengan disabilitas. Karena itu, keberhasilan pendidikan inklusif semestinya tidak hanya diukur dari kehadiran siswa di kelas reguler, tetapi juga dari mutu hubungan sosial dan tingkat keterlibatan mereka di sekolah.

Dari sudut pandang kritis, keberagaman di dalam kelas tidak otomatis melahirkan keterampilan sosial yang baik. Interaksi antarsiswa baru dapat menunjang perkembangan sosial jika berlangsung dalam suasana yang aman dan setara, serta membuka ruang partisipasi bagi setiap siswa. Sebaliknya, siswa bisa merasa terasing jika hanya hadir secara fisik tanpa kesempatan yang cukup untuk ikut dalam kegiatan kelompok atau berteman dengan sebayanya. Oleh sebab itu, lingkungan inklusif perlu dirancang sebagai ruang sosial yang secara aktif mendorong

penerimaan, kerja sama, dan keterlibatan semua siswa, bukan sekadar menempatkan siswa dengan kebutuhan berbeda dalam satu ruangan (Wang et al., 2025 & Woodgate et al., 2020).

2) Peran Teman Sebaya dalam Membangun Penerimaan Sosial

Teman sebaya berperan besar dalam membantu siswa mengembangkan keterampilan sosial, sebab sebagian besar pengalaman sosial di sekolah terbentuk lewat interaksi harian, misalnya belajar kelompok, bermain, berdiskusi, dan mengerjakan tugas bersama. Lewat interaksi itu, siswa belajar memahami sudut pandang orang lain, menyikapi perbedaan, menunjukkan empati, dan menyesuaikan perilaku dengan situasi sosial. Woodgate et al. (2020) menekankan peran teman sebaya dalam mendukung inklusi sosial anak penyandang disabilitas, sementara Wang et al. (2025) mengulas partisipasi sosial siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif sebagai persoalan yang terkait dengan beragam faktor di lingkungan sekolah.

Penerimaan teman sebaya perlu dibedakan dari sekadar adanya interaksi. Seorang siswa bisa saja bergaul dengan teman sekelasnya, tetapi belum tentu diakui sebagai bagian dari kelompok. Penerimaan sosial tampak ketika teman bersedia melibatkan siswa dalam kegiatan, menghargai pendapatnya, dan menjalin hubungan tanpa mempersoalkan perbedaan kemampuan atau karakteristik pribadi. Di madrasah inklusif, perbedaan kebutuhan belajar seharusnya tidak dijadikan alasan untuk membatasi keikutsertaan siswa dalam kegiatan kelas maupun kegiatan sosial sekolah. Dengan begitu, upaya mengembangkan keterampilan sosial perlu diiringi dengan penciptaan lingkungan pertemanan yang terbuka dan bebas dari diskriminasi (Mariyam & Kurniawati, 2022 & Woodgate et al., 2020).

Penelitian Mariyam & Kurniawati (2022) tentang strategi mengajar guru dan penerimaan teman sebaya di madrasah inklusif di Indonesia menjadi pijakan untuk melihat bahwa cara guru mengajar

dapat berkaitan dengan pengalaman siswa diterima secara sosial. Artinya, guru tidak hanya bertugas menyampaikan materi, tetapi juga membentuk situasi yang memungkinkan siswa berinteraksi secara positif. Guru dapat memfasilitasi kerja kelompok yang inklusif, membagi peran secara seimbang, dan memastikan setiap siswa mendapat peluang untuk berkontribusi. Meski demikian, kerja kelompok belum tentu menumbuhkan penerimaan sosial bila pembagian tugas dan pola interaksinya membuat siswa tertentu terus bergantung pada bantuan temannya atau tidak dilibatkan dalam pengambilan keputusan. Maka, yang patut diperhatikan dalam pembelajaran inklusif adalah kualitas interaksinya, bukan banyaknya kegiatan kolaboratif yang diadakan (Mariyam & Kurniawati, 2022 & Wang et al., 2025).

3) Peran Guru dan Budaya Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah

Perkembangan keterampilan sosial di lingkungan inklusif juga dipengaruhi oleh sikap guru, strategi pembelajaran, kebijakan sekolah, dan budaya yang hidup di madrasah. Guru menempati posisi strategis karena bersentuhan langsung dengan siswa dan dapat mengarahkan cara mereka memahami serta menanggapi perbedaan. Di sisi lain, budaya sekolah membentuk norma tentang sikap saling menghargai, penerimaan terhadap keberagaman, dan tanggung jawab bersama dalam menjaga rasa aman di lingkungan belajar. Kajian Hakiman et al. (2022) mengenai budaya, kebijakan, dan praktik madrasah inklusif di Jawa Tengah menjadi dasar untuk memahami bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif mencakup hal yang lebih luas daripada praktik pembelajaran di dalam kelas.

Dalam praktiknya, guru dapat melatih keterampilan sosial siswa melalui pembelajaran kooperatif, diskusi kelompok kecil, kegiatan saling membantu, permainan edukatif, serta memberi kesempatan kepada siswa untuk mengemukakan pendapat dan menyelesaikan perbedaan secara konstruktif. Aktivitas semacam ini dapat menjadi wadah latihan bagi komunikasi, kerja sama, tanggung jawab, dan penyelesaian konflik.

Namun, penerapannya harus memperhitungkan karakteristik dan kebutuhan masing-masing siswa supaya manfaatnya tidak hanya dirasakan oleh mereka yang memang sudah terampil secara sosial. Temuan tentang strategi mengajar dan penerimaan teman sebaya di madrasah inklusif menegaskan perlunya perhatian pada cara pembelajaran dirancang dan dijalankan (Mariyam & Kurniawati, 2022).

Budaya inklusif juga harus terlihat dalam kebiasaan dan aturan sekolah sehari-hari. Pesan untuk menghargai perbedaan sulit tertanam bila siswa masih melihat ejekan, pengucilan, atau perlakuan yang tidak setara dibiarkan di sekolah. Karena itu, madrasah perlu membangun kesepahaman antara guru, tenaga kependidikan, siswa, dan keluarga tentang perilaku yang menunjang penerimaan sosial. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan bahwa budaya, kebijakan, dan praktik kelembagaan merupakan bagian penting dari penyelenggaraan madrasah inklusif (Hakiman et al., 2022).Dengan demikian, tanggung jawab mengembangkan keterampilan sosial tidak semestinya dibebankan hanya kepada siswa yang kesulitan berinteraksi, melainkan juga kepada lingkungan pendidikan yang membentuk pengalaman sosial mereka.

4) Implikasi bagi Layanan Bimbingan dan Konseling

Sintesis literatur mengindikasikan bahwa layanan BK berpotensi menyumbang bagi perkembangan keterampilan sosial siswa lewat kegiatan yang menunjang pemahaman diri, kemampuan berinteraksi, penerimaan perbedaan, dan penyelesaian konflik. Implikasi ini hendaknya dipahami sebagai rekomendasi konseptual yang bertolak dari literatur tentang partisipasi sosial, penerimaan teman sebaya, dan praktik pendidikan inklusif, bukan sebagai bukti bahwa program BK tertentu terbukti efektif dalam penelitian ini (Marlina & Kusumastuti, 2019 & Wang et al., 2025 & Woodgate et al., 2020).

Pada tataran preventif, layanan BK dapat difokuskan pada terciptanya iklim kelas yang positif melalui bimbingan klasikal bertema

empati, komunikasi asertif, kerja sama, penghargaan terhadap perbedaan, dan pencegahan perundungan. Materi tersebut dapat disajikan lewat diskusi, bermain peran, cerita reflektif, atau simulasi penyelesaian konflik yang disesuaikan dengan tahap perkembangan siswa MI. Sasarannya bukan hanya agar siswa memahami perilaku yang baik, tetapi juga agar mereka memiliki kesempatan mempraktikkannya dalam situasi yang terarah. Pendekatan ini sejalan dengan sintesis yang memandang pengalaman berinteraksi dan dukungan teman sebaya sebagai komponen penting dalam membangun inklusi sosial (Woodgate et al., 2020).

Pada tataran pengembangan, layanan BK dapat menopang kegiatan kelompok yang memberi siswa ruang untuk berlatih berkomunikasi, bekerja sama, menyampaikan pendapat, dan mengatasi perbedaan secara sehat. Pelaksanaannya perlu memperhatikan susunan kelompok, pembagian peran, dan keterlibatan tiap anggota agar tidak ada siswa yang terus menjadi pengamat atau sekadar penerima bantuan tanpa peluang berkontribusi. Guru kelas dan pihak yang menjalankan fungsi BK dapat berkolaborasi untuk mengamati pola interaksi, mengenali hambatan partisipasi, dan menyusun kegiatan yang lebih cocok dengan kebutuhan siswa. Pertimbangan ini sesuai dengan temuan literatur mengenai keterkaitan antara strategi pengajaran, penerimaan teman sebaya, dan partisipasi sosial di lingkungan inklusif (Mariyam & Kurniawati, 2022).

Pada tataran responsif, dukungan dapat diberikan kepada siswa yang sulit menjalin pertemanan, kerap berkonflik, atau kurang terlibat dalam kegiatan sosial di kelas. Dukungan tersebut sebaiknya tidak disertai pelabelan negatif dan tidak berangkat dari anggapan bahwa seluruh masalah bersumber dari kekurangan pribadi siswa. Sebelum menentukan bentuk bantuan, pendidik perlu menimbang kemungkinan pengaruh lingkungan, seperti sikap teman sebaya, pola komunikasi di kelas, akses terhadap kegiatan, dan tanggapan guru terhadap perbedaan. Sudut pandang ini

penting karena persoalan partisipasi sosial dalam pendidikan inklusif tidak hanya terkait dengan ciri-ciri siswa, tetapi juga dengan kondisi sosial yang dapat memudahkan atau justru menghalangi keterlibatan mereka (Wang et al., 2025).

Penerapan layanan tersebut perlu menyesuaikan struktur dan sumber daya di tiap madrasah. Di sekolah yang memiliki guru BK, program dapat dikembangkan lewat koordinasi antara guru BK dan guru kelas. Bila layanan BK dijalankan oleh guru kelas atau personel lain sesuai ketentuan yang berlaku, pengembangan keterampilan sosial tetap dapat diselipkan dalam kegiatan pembelajaran dan pembiasaan di sekolah. Kerja sama dengan keluarga juga dapat membantu menjaga konsistensi penguatan perilaku sosial, baik di sekolah maupun di rumah. Meski begitu, bentuk pelaksanaan dan pembagian tanggung jawabnya harus disesuaikan dengan kebutuhan siswa dan kondisi masing-masing madrasah, sehingga rekomendasi ini tidak boleh dibaca sebagai satu model layanan yang berlaku sama untuk semua sekolah.

5) Sintesis Kritis dan Kesenjangan Kajian

Secara umum, literatur yang ditelaah menuntun pada pemahaman bahwa perkembangan keterampilan sosial siswa di lingkungan inklusif adalah proses yang melibatkan kaitan antara kemampuan individu, penerimaan teman sebaya, strategi pembelajaran, dan budaya sekolah. Partisipasi sosial menggambarkan seberapa besar peluang siswa untuk terlibat dalam kehidupan sekolah, sedangkan penerimaan teman sebaya membantu menjelaskan mutu hubungan yang terbentuk dalam peluang tersebut. Kajian tentang partisipasi dan inklusi sosial menguatkan perlunya menaruh perhatian pada pengalaman siswa di lingkungan pendidikan, bukan hanya pada akses mereka terhadap pembelajaran (Woodgate et al., 2020 dan Marlina & Kusumastuti, 2019)

Walaupun saling berhubungan, keterampilan sosial, partisipasi sosial, dan penerimaan teman sebaya bukanlah konsep yang

identik. Keterampilan sosial menyangkut kemampuan siswa dalam berperilaku interpersonal, partisipasi sosial merujuk pada keterlibatan dalam aktivitas dan kehidupan sosial, sedangkan penerimaan teman sebaya berkenaan dengan bagaimana siswa diterima oleh kelompok sosialnya. Siswa dengan kemampuan komunikasi yang cukup baik belum tentu diterima jika lingkungan kelas kurang mendukung, dan siswa yang diterima temannya belum tentu sudah menguasai semua keterampilan untuk menyelesaikan konflik secara mandiri. Pembedaan konseptual ini penting agar penyusunan program pendidikan dan BK tidak bertumpu pada satu indikator saja untuk mewakili seluruh aspek perkembangan sosial (Wang et al., 2025).

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah, kajian tentang budaya dan praktik madrasah inklusif serta strategi mengajar yang berkaitan dengan penerimaan teman sebaya menyediakan konteks yang relevan untuk mengembangkan pendekatan berbasis lingkungan sekolah (Hakiman et al., 2022 & Mariyam & Kurniawati, 2022) Meski begitu, literatur yang dirujuk di sini belum memadai untuk menyimpulkan bahwa satu strategi tertentu paling efektif bagi seluruh siswa MI, atau bahwa layanan BK tertentu secara langsung meningkatkan keterampilan sosial siswa di semua konteks madrasah. Simpulan tentang efektivitas menuntut penelitian empiris yang secara khusus mengukur pelaksanaan program serta perubahan pada keterampilan sosial, partisipasi sosial, dan penerimaan teman sebaya.

Dengan demikian, sumbangan utama sintesis ini adalah menegaskan bahwa perkembangan keterampilan sosial siswa perlu dikaitkan dengan pembentukan lingkungan inklusif yang menunjang partisipasi dan penerimaan sosial. Implikasinya bagi layanan BK terletak pada pengembangan kegiatan preventif, penguatan keterampilan interpersonal, dukungan bagi siswa yang menghadapi hambatan berinteraksi, dan kerja sama dengan guru serta keluarga. Untuk menguji rekomendasi ini lebih jauh, penelitian selanjutnya dapat

menelaah pelaksanaan program BK di Madrasah Ibtidaiyah, pengalaman sosial siswa dalam pembelajaran, dan perubahan kualitas hubungan teman sebaya. Dengan begitu, pengembangan layanan BK dapat berpijak pada kebutuhan nyata siswa sekaligus memperkuat tujuan pendidikan inklusif, yaitu tidak hanya membuka akses belajar, tetapi juga menumbuhkan keterlibatan sosial setiap peserta didik.

D. Kesimpulan

Kajian ini menyimpulkan bahwa pengembangan keterampilan sosial siswa Madrasah Ibtidaiyah dalam lingkungan inklusif dipengaruhi oleh kemampuan individu, kesempatan berpartisipasi, penerimaan teman sebaya, strategi mengajar guru, serta budaya dan kebijakan madrasah. Kehadiran siswa di kelas yang sama belum menjamin hubungan sosial yang positif, karena keragaman kelas hanya mendukung perkembangan sosial bila interaksi berlangsung dalam suasana yang aman dan setara serta membuka ruang keterlibatan bagi setiap siswa. Keterampilan sosial, partisipasi sosial, dan penerimaan teman sebaya saling berkaitan tetapi tidak identik, sehingga perkembangan sosial siswa tidak cukup dinilai dengan satu indikator. Bagi layanan Bimbingan dan Konseling (BK), sintesis ini mengarah pada kegiatan preventif melalui bimbingan klasikal, kegiatan kelompok untuk melatih komunikasi, kerja sama, dan penyelesaian konflik, dukungan responsif tanpa pelabelan negatif, serta kolaborasi dengan guru dan keluarga yang disesuaikan dengan kondisi masing-masing madrasah. Implikasi tersebut bersifat konseptual dan bukan bukti efektivitas program BK tertentu.

Berdasarkan hal tersebut, madrasah disarankan membangun budaya inklusif yang tercermin dalam aturan dan kebiasaan sehari-hari, guru disarankan merancang kerja kelompok yang menekankan kualitas interaksi, dan layanan BK disarankan tidak hanya menyasar siswa yang mengalami hambatan, tetapi juga iklim kelas dan sikap teman sebaya. Keterbatasan kajian ini terletak pada cakupan sumber yang

terbatas dan penelusuran literatur yang belum menyeluruh. Penelitian selanjutnya dapat menguji efektivitas program BK terhadap keterampilan sosial, partisipasi sosial, dan penerimaan teman sebaya di Madrasah Ibtidaiyah, menggali pengalaman sosial siswa dan pandangan guru maupun orang tua secara kualitatif, serta melakukan tinjauan sistematis dengan penelusuran literatur yang lebih luas dan terdokumentasi.

.

DAFTAR PUSTAKA

Hakiman, Choiriyah, S., & Khuriyah. (2022). Inclusive Madrasas in Central Java Indonesia: Culture, Policy, and Practices. *DINIKA: Academic Journal of Islamic Studies*, *7*(2), 251–276.

Mariyam, A. S., & Kurniawati, F. (2022). The role of teachers' teaching strategies on peer acceptance: Study in inclusive madrasas in Indonesia. *International Journal of Special Education*, *37*(2), 22–32.

Marlina, M., & Kusumastuti, G. (2019). Social participation of students with special educational needs in inclusive elementary schools. *Special Education*, *1*(39), 109–132.

Sumarni, S., Salman, I., Priwicaksono, N., & Triana, D. D. (2024). Evaluating Inclusive Education Services In Islamic Education Institutions. *JISAE: Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation*, *10*(1), 10–21.

Vernon, D. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2022). The social and academic effects of cooperative LEARN strategy instruction in inclusive elementary classes. *Learning Disability Quarterly*, *45*(3), 185–198.

Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2025). Social participation for students with special needs in inclusive schools: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, *71*(5), 643–662.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, *52*(5), 546–553.

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, *42*(18), 2553–2579.