

Kurikulum Berbasis Cinta sebagai Landasan Konseptual Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah: Tinjauan Literatur Sistematis

Yuyun Budiarti

[MIN 3 Kebumen]

[yuyunbudiarti@uns.ac.id]

ABSTRAK

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) muncul sebagai respons terhadap krisis empati, dominasi pembelajaran kognitif, dan lambatnya transformasi nilai dalam pendidikan inklusif di Madrasah Ibtidaiyah (MI). Penelitian ini bertujuan untuk merumuskan kerangka konseptual yang memposisikan KBC sebagai landasan pendidikan inklusif di MI melalui tinjauan literatur sistematis (Systematic Literature Review/SLR). Metode yang digunakan adalah pendekatan kualitatif deskriptif-analitis dengan penelusuran sistematis terhadap 23 artikel ilmiah (2016-2026) yang diperoleh dari Google Scholar, Scopus, jurnal terindeks Sinta, dan ResearchGate, kemudian dipetakan ke dalam matriks analisis dan disintesis secara tematik menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai rahmah yang diwujudkan melalui kerangka Panca Cinta secara konsisten menciptakan lingkungan belajar yang aman secara psikologis serta memperkuat empati dan regulasi diri siswa, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Namun demikian, ditemukan kesenjangan implementasi yang signifikan antara madrasah dengan sistem inklusi yang mapan dan yang masih bersifat administratif, serta fenomena disconnect nilai antara madrasah dan rumah. Kontribusi utama penelitian ini adalah tawaran model konseptual yang mengintegrasikan nilai KBC dengan kurikulum, pedagogi adaptif, kapasitas guru, dan ekosistem dukungan sosial sebagai kerangka utuh bagi pendidikan inklusif berbasis cinta di MI.

Kata kunci: *Kurikulum Berbasis Cinta; Pendidikan Inklusif; Madrasah Ibtidaiyah; Tinjauan Literatur Sistematis; Nilai Rahmah*

ABSTRACT

Kurikulum Berbasis Cinta (KBC), a Love-Based Curriculum, has emerged as a conceptual response to the empathy crisis, cognitive-dominated instruction, and slow value transformation within inclusive education in Madrasah Ibtidaiyah (MI). This study aims to formulate a conceptual framework that positions KBC as a foundation for inclusive education in MI through a Systematic Literature Review (SLR). A qualitative descriptive-analytical approach was employed, systematically reviewing 23 scholarly articles (2016-2026) retrieved from Google Scholar, Scopus, Sinta-indexed journals, and ResearchGate, which were mapped into an analytical matrix and thematically synthesized using the Miles and Huberman interactive model. The findings show that the value of rahmah, operationalized through the Panca Cinta framework, consistently fosters psychologically safe learning environments and strengthens students' empathy and self-regulation, including for children with special needs (ABK). However, significant implementation gaps were found between madrasah with well-established inclusive systems and those where inclusion remains largely administrative, alongside a persistent value-disconnect phenomenon between school and home. The main contribution of this study is a proposed conceptual model integrating KBC values with curriculum design, adaptive pedagogy, teacher capacity, and social-ecosystem support as an integrated framework for love-based inclusive education in MI.

Keywords: *Kurikulum Berbasis Cinta; Inclusive Education; Madrasah Ibtidaiyah; Systematic Literature Review; Rahmah Value*

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif telah menjadi agenda sentral dalam reformasi pendidikan global, yang dilandasi prinsip bahwa setiap anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), berhak memperoleh akses pembelajaran yang berkualitas tanpa diskriminasi. Dalam konteks Indonesia, agenda ini diperkuat oleh Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional dan semakin banyak diadopsi oleh madrasah, termasuk Madrasah Ibtidaiyah (MI), sebagai bagian dari mandat kelembagaannya. Namun demikian, transisi dari adopsi kebijakan menuju praktik pedagogis yang autentik masih belum merata. Beberapa penelitian melaporkan bahwa program inklusif di MI masih terkendala oleh keterbatasan kompetensi guru, fasilitas yang belum memadai, serta kebijakan yang masih bersifat normatif dan administratif ketimbang transformatif (Huda & Hafni, 2025; Hikmah et al., 2026; Suriaman, 2023). Bahkan di madrasah yang telah menerapkan kurikulum inklusif, praktik seperti rencana pembelajaran individual (Individualized Education Plan/IEP) dan asesmen diagnostik seringkali diterapkan secara prosedural, tanpa landasan konseptual yang kuat yang menghubungkannya dengan sistem nilai yang koheren (Rosyidah & Qomarudin, 2025).

Dalam lanskap ini, muncul sejumlah literatur yang mengusulkan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC), sebuah kerangka kurikulum yang dilandasi nilai rahmah dalam Islam dan diformalkan melalui kebijakan Kepdirjenpendis No. 6077/2025 tentang Panca Cinta. Beberapa penelitian menggambarkan KBC sebagai healing pedagogy (pedagogi penyembuhan) yang mampu memulihkan dimensi afektif dan spiritual pembelajaran yang seringkali terabaikan dalam kurikulum konvensional yang berorientasi kognitif (Hidayah et al., 2026). Penelitian lain memposisikan KBC sebagai kerangka etis-pedagogis yang lebih luas, dibangun di atas humanisme religius dan caring pedagogy, yang mencakup lima komponen: tujuan, konten, proses, evaluasi, dan budaya sekolah (Billah, 2025). Studi-studi empiris yang dilakukan di berbagai madrasah melaporkan bahwa internalisasi nilai-nilai KBC berkontribusi pada peningkatan empati, disiplin, toleransi, dan kepercayaan diri siswa (Ramadhani et al., 2026; Meiwindah et al., 2025), sekaligus memperkuat refleksi metakognitif dan self-regulated learning, terutama ketika didukung oleh media pembelajaran digital (Nurvayanti et al., 2025; Rahmawati et al., 2025). Pada

tataran pengembangan profesional guru, KBC dikaitkan dengan teori belajar Thorndike dan psikologi humanistik Carl Rogers, khususnya konsep unconditional positive regard, sebagai jembatan teoretis antara nilai-nilai keagamaan dan ilmu pedagogi sekuler (Putra & Nafi'ah, 2026).

Meskipun literatur yang membahas topik ini terus berkembang, sebuah kesenjangan krusial masih belum terjawab. Sebagian besar penelitian yang ada mengkaji KBC dan pendidikan inklusif di MI sebagai dua jalur kajian yang terpisah: satu jalur berfokus pada konstruksi filosofis dan pedagogis KBC sebagai kurikulum berbasis nilai, sementara jalur lainnya menyelidiki tantangan operasional pendidikan inklusif, seperti kesiapan guru, infrastruktur, dan kolaborasi pemangku kepentingan (Fauzi & Harsoyo, 2026; Ummah, 2026; Syaifudin, 2021). Hingga saat ini, belum ada penelitian yang secara sistematis mensintesis kedua jalur tersebut untuk memposisikan KBC sebagai landasan konseptual eksplisit bagi pendidikan inklusif di jenjang MI. Ketidadaan integrasi ini menimbulkan risiko bahwa KBC akan tereduksi menjadi slogan normatif yang tertanam dalam dokumen kurikulum, tanpa indikator terukur yang menghubungkannya dengan strategi praktis yang dibutuhkan kelas inklusif untuk mengakomodasi heterogenitas kebutuhan ABK (Huda & Hafni, 2025).

Oleh karena itu, kebaruan penelitian ini tidak terletak pada penyajian kasus empiris baru, melainkan pada upaya melakukan sintesis lintas-tema yang sistematis untuk pertama kalinya, yang secara eksplisit memperlakukan KBC sebagai landasan konseptual pemersatu—bukan sekadar pernyataan nilai yang bersifat marjinal—bagi pendidikan inklusif di jenjang MI.

Penelitian berupaya menjawab kesenjangan tersebut melalui Tinjauan Literatur Sistematis (Systematic Literature Review/SLR) terhadap 23 artikel ilmiah yang diterbitkan antara tahun 2016 hingga 2026.

Rumusan masalah penelitian ini adalah:

1. Bagaimana Kurikulum Berbasis Cinta dapat diposisikan secara konseptual sebagai landasan bagi pendidikan inklusif di Madrasah Ibtidaiyah, serta
2. Konsistensi, divergensi, keterbatasan, dan kesenjangan apa saja yang mewarnai literatur yang ada pada persinggungan kedua topik ini?

Tujuan artikel ini ada tiga:

1. Memetakan dan mensintesis dimensi konseptual, pedagogis, dan manajerial KBC sebagaimana terdokumentasi dalam literatur;
2. Menganalisis bagaimana dimensi-dimensi tersebut berkaitan dengan tantangan dan capaian praktis pendidikan inklusif di MI; dan
3. Mengusulkan model konseptual yang mengintegrasikan nilai-nilai KBC dengan strategi pedagogi inklusif. Secara metodologis, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif-analitis melalui penelusuran sistematis berbasis kata kunci, pengodean tematik, dan sintesis lintas-studi, yang rinciannya diuraikan pada bagian berikut.

METODE

Penelitian ini menggunakan desain Tinjauan Literatur Sistematis (SLR) dengan pendekatan kualitatif deskriptif-analitis, yang mengacu pada logika umum kerangka kerja PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) untuk identifikasi, penyaringan, dan sintesis studi. Desain SLR dipilih karena permasalahan penelitian ini menuntut pemetaan sistematis dan perbandingan lintas-studi terhadap literatur yang masih terfragmentasi, alih-alih menghasilkan data lapangan primer yang baru.

Sumber data dalam tinjauan ini terdiri atas 23 artikel ilmiah, buku, dokumen kebijakan, dan laporan pengabdian masyarakat yang diterbitkan antara tahun 2016 hingga 2026. Sumber-sumber tersebut diperoleh dari basis data akademik dan platform pengindeksan, termasuk Google Scholar, Scopus, jurnal nasional terindeks Sinta, dan ResearchGate, dengan menggunakan kombinasi kata kunci seperti “Kurikulum Berbasis Cinta,” “Panca Cinta,” “pendidikan inklusif madrasah,” “anak berkebutuhan khusus,” “healing pedagogy,” dan “deep learning karakter.” Kriteria inklusi mensyaratkan bahwa artikel (a) secara langsung membahas KBC, pendidikan inklusif di MI atau sekolah Islam tingkat dasar, praktik pedagogis guru yang relevan dengan inklusi, atau kerangka literasi digital yang relevan dengan pendidikan karakter; (b) diterbitkan dalam rentang tahun 2016–2026; dan (c) tersedia dalam bentuk teks lengkap. Artikel yang tidak berkaitan dengan pendidikan

dasar, atau yang membahas inklusi dalam konteks yang tidak berkaitan dengan sekolah dasar berbasis keagamaan, dikeluarkan dari kajian.

Pengumpulan data dilakukan melalui prosedur penyaringan bertahap: penyaringan awal terhadap judul dan abstrak, dilanjutkan dengan penilaian teks lengkap untuk menentukan kelayakan, dan pengodean akhir ke dalam matriks analisis terstruktur. Setiap artikel dipetakan berdasarkan lima belas kategori analitis: latar belakang penelitian, tujuan, kerangka teoretis, variabel/fokus kajian, metode, subjek, instrumen, teknik analisis data, hasil, kebaruan, kekuatan, keterbatasan, rekomendasi penulis, serta relevansi dengan topik penelitian ini. Matriks ini menjadi unit analisis utama untuk mengidentifikasi pola-pola lintas studi.

Analisis data mengikuti prosedur sintesis tematik yang diadaptasi dari model interaktif Miles dan Huberman dalam analisis kualitatif, yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Berdasarkan fokus dominan masing-masing artikel, 23 sumber tersebut diklasifikasikan ke dalam tiga kluster tematik: (1) tema KBC, terdiri atas sepuluh artikel yang membahas kerangka konseptual, nilai-nilai Panca Cinta, manajemen kurikulum, dan implementasi KBC berbasis karakter; (2) tema pendidikan inklusif, terdiri atas sebelas artikel yang membahas implementasi di tingkat sekolah, tantangan guru, dan strategi bagi ABK; serta (3) tema pelengkap tentang literasi digital dan pedagogi deep learning, terdiri atas dua artikel yang membahas integrasi TPACK-SAMR dan pendekatan deep learning yang relevan dengan pembentukan karakter. Setelah pengelompokan tematik, dilakukan analisis kesenjangan penelitian lintas studi pada empat aspek: landasan konseptual, implementasi kurikulum, kapasitas guru, dan dukungan ekosistem sosial, dengan membandingkan temuan yang konsisten, temuan yang berbeda, keterbatasan metodologis, kesenjangan yang belum terjawab, urgensi penelitian, dan kontribusi yang diusulkan oleh penelitian ini.

PEMBAHASAN

Landasan Konseptual Kurikulum Berbasis Cinta

Literatur yang ditinjau memiliki kesamaan pandangan bahwa KBC pada dasarnya dilandasi oleh nilai rahmah dalam Islam, yang dioperasionalkan melalui kerangka Panca Cinta sebagaimana diamanatkan Kepdirjenpendis No. 6077/2025. Hidayah dkk. (2026) berpendapat bahwa apabila diinternalisasi secara tepat, KBC berfungsi sebagai healing pedagogy, sebuah pendekatan pengajaran yang bersifat terapeutik dan restoratif yang mengacu pada konsep Jamaliyah Allah (keindahan Allah) untuk mereposisi pembelajaran agama—dari sekadar hafalan tekstual menuju transformasi afektif. Pandangan ini dilengkapi oleh Billah (2025), yang menyusun model yang lebih komprehensif, di mana KBC beroperasi melalui lima komponen yang saling berkaitan: tujuan, konten, proses pembelajaran, evaluasi, dan budaya sekolah, sehingga menempatkan kurikulum ini dalam ekosistem yang lebih luas, bukan sekadar sebagai satu teknik instruksional.

Tabel 1 merangkum sejumlah studi inti terpilih secara purposif yang paling langsung memberikan kontribusi terhadap arsitektur konseptual KBC sebagaimana dikaji dalam tinjauan ini.

Tabel 1. Studi Inti Terpilih yang Melandasi Konsep KBC

No.	Penulis/Tahun	Landasan Teoretis	Temuan Utama
1	Hidayah dkk. (2026)	Nilai rahmah; Jamaliyah Allah	KBC berfungsi sebagai healing pedagogy yang mendukung anak berkebutuhan khusus (ABK) melalui modul multisensori yang terdiferensiasi.
2	Billah (2025)	Humanisme religius; caring pedagogy	KBC beroperasi sebagai kerangka etis-pedagogis lima komponen (tujuan, konten, proses, evaluasi, budaya).
3	Ramadhani dkk. (2026)	Paradigma humanis-Islami	KBC berpengaruh positif terhadap perkembangan emosional dan sosial siswa ketika guru mencontohkan karakter yang teladan.
4	Meiwindah dkk. (2025)	Rahmah; hukum efek Thorndike	KBC meningkatkan kepercayaan diri, empati, dan disiplin siswa melalui penguatan yang konsisten dan penuh kesabaran dari guru.

5	Putra & Nafi'ah (2026)	Teori humanistik Carl Rogers	Menghubungkan KBC dan pedagogi deep learning dalam menumbuhkan empati, berpikir kritis, dan tanggung jawab kolaboratif.
6	Rahmawati dkk. (2025)	Self-Regulated Learning (SRL)	KBC menjadi landasan afektif yang mendukung pemantauan mandiri berbasis digital terhadap pembelajaran siswa.
7	Amalia (2026)	Konstruktivisme; Carl Rogers	Pembelajaran IPAS bermuatan KBC efektif membangun karakter peduli lingkungan melalui refleksi dan aksi sosial.
8	Basori dkk. (2025)	Teori manajemen kurikulum	Perencanaan, implementasi, dan evaluasi KBC secara kolaboratif yang berlandaskan uswah hasanah (keteladanan).

Selain berakar pada nilai humanis-Islami, beberapa penelitian juga mengaitkan KBC dengan psikologi pendidikan sekuler guna memperkuat legitimasi teoretisnya. Meiwindah dkk. (2025) menggunakan hukum efek Thorndike untuk menjelaskan bagaimana penguatan yang konsisten atas perilaku guru yang penuh kasih dan sabar menghasilkan peningkatan yang terukur pada kepercayaan diri dan empati siswa. Putra & Nafi'ah (2026), melalui SLR berpanduan PRISMA terhadap tujuh artikel terindeks Sinta, memposisikan konsep unconditional positive regard dari Carl Rogers sebagai jembatan psikologis antara KBC dan pedagogi deep learning, dengan argumen bahwa kedua kerangka tersebut sama-sama bermuara pada penumbuhan empati, kesadaran kritis, dan tanggung jawab kolaboratif.

Sementara itu, studi-studi tentang self-regulated learning (SRL) menunjukkan bahwa nilai-nilai KBC, ketika dipadukan dengan media digital yang terstruktur, dapat berfungsi sebagai penopang afektif yang memperkuat kemampuan siswa dalam memantau pembelajarannya secara mandiri (Rahmawati et al., 2025; Rahmawati & Al-Awawdeh, 2026).

Secara keseluruhan, temuan-temuan ini menunjukkan bahwa dalam literatur, KBC tidak diperlakukan sebagai doktrin tunggal, melainkan sebagai konstruk yang secara teoretis bersifat pluralistik, yang sekaligus berakar pada etika religius, penguatan behavioristik, psikologi humanistik, dan teori regulasi diri.

Pluralisme ini merupakan kekuatan konseptual, namun sekaligus menjelaskan mengapa, sebagaimana disebutkan dalam pendahuluan, belum ada penelitian yang mengintegrasikan berbagai jalur teoretis ini ke dalam satu kerangka yang secara eksplisit berorientasi pada pendidikan inklusif.

Implementasi KBC dan Praktik Pendidikan Inklusif

Pada tataran praktik, studi-studi tentang pendidikan inklusif di MI melaporkan berbagai strategi yang digunakan untuk mengakomodasi ABK, termasuk rencana pembelajaran individual, instruksi multisensori, diferensiasi pembelajaran, dan sistem pull-out kolaboratif (Rosyidah & Qomarudin, 2025; Ummah, 2026; Muzayanah, 2016). Fauzi dan Harsoyo (2026) turut mendokumentasikan bahwa guru yang berhasil mengidentifikasi kebutuhan ABK dan merancang strategi adaptif, termasuk pendampingan individual dan kegiatan berbasis proyek, cenderung menghasilkan capaian kelas yang lebih setara. Temuan pelengkap dari Putri dkk. (2024) menyoroti strategi pengajaran kreatif, seperti metode heuristik dan puzzle remedial, yang efektif memperkuat kemampuan interaksi sosial ABK, melampaui intervensi konvensional yang berfokus pada keterampilan motorik semata.

Namun demikian, sebuah divergensi yang persisten muncul ketika membandingkan madrasah dengan praktik inklusif yang telah matang, seperti MI Ar-Roihan dan MI Ma'arif Keji, yang melaporkan sistem yang terintegrasi dengan baik dan didukung komitmen kuat para pemangku kepentingan (Syarifudin, 2021; Muzayanah, 2016), dengan madrasah yang inklusinya masih bersifat administratif dan formalistik. Huda dan Hafni (2025) mencatat bahwa banyak kebijakan nasional tentang inklusi masih bersifat normatif dan abstrak, sehingga sulit diterjemahkan menjadi panduan di tingkat kelas. Divergensi ini diperparah oleh apa yang disebut Hidayah dkk. (2026) sebagai “disconnect nilai” (value disconnect), yaitu fenomena di mana nilai-nilai yang dirumuskan dalam dokumen kurikulum gagal mengubah budaya kelas yang sesungguhnya, sehingga KBC rentan menjadi sekadar label simbolik alih-alih praktik pedagogis yang benar-benar dihayati. Fachri dkk. (2022) lebih lanjut mengamati bahwa sebagian madrasah mengadopsi inklusi terutama sebagai strategi branding untuk meningkatkan daya saing kelembagaan, yang

meskipun secara pragmatis bermanfaat untuk memperluas akses, menimbulkan pertanyaan mengenai kedalaman internalisasi nilai di balik adopsi tersebut.

Kapasitas Guru, Literasi Digital, dan Dukungan Pedagogis

Kapasitas guru secara konsisten muncul dalam literatur sebagai faktor yang sekaligus mendukung dan membatasi. Beberapa penelitian mendokumentasikan kompetensi pedagogis yang kuat pada guru yang mendapatkan pendampingan dari psikolog atau spesialis (Fauzi & Harsoyo, 2026), sementara penelitian lain melaporkan kesiapan yang rendah, terutama dalam mengidentifikasi kebutuhan ABK dan merancang instruksi yang terdiferensiasi (Huda & Hafni, 2025; Suriaman, 2023). Variasi ini menunjukkan bahwa pelatihan guru di sebagian besar MI masih belum konsisten dan belum tersistematiskan dengan baik. Jihad dan Mardiah (2025), dalam SLR terhadap sembilan artikel terindeks Scopus, berargumen bahwa integrasi kerangka TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) dengan model SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) menawarkan jalan untuk memperkuat kapasitas instruksional digital guru, khususnya dalam konteks bimbingan konseling dan pesantren, meskipun para penulis mencatat bahwa penelitian yang ada masih terlalu terpusat pada capaian prestasi siswa di lingkungan pesantren, alih-alih pada kelas inklusif secara spesifik.

Jalur kajian pelengkap lainnya menelaah pedagogi deep learning sebagai mekanisme yang melaluinya nilai-nilai karakter, termasuk empati, berpikir kritis, dan kolaborasi, dapat ditumbuhkan (Feri et al., 2025). Musslifah dkk. (2025), melalui studi etnografis yang dilakukan di Jawa Tengah, memperluas pembahasan ini dengan melandasi praktik deep learning pada kearifan lokal, khususnya prinsip Bhineka Tunggal Ika, yang menunjukkan bahwa toleransi multikultural dan karakter kolaboratif dapat tumbuh dari pedagogi yang dikontekstualisasikan secara budaya. Secara keseluruhan, studi-studi ini menunjukkan bahwa penguatan kapasitas guru untuk pendidikan inklusif berbasis KBC tidak hanya membutuhkan literasi nilai keagamaan, tetapi juga literasi pedagogi digital dan kepekaan budaya, sebuah kombinasi yang jarang dibahas secara holistik dalam satu penelitian.

Ekosistem dan Sistem Dukungan Sosial

Di luar ruang kelas, literatur secara konsisten menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif berbasis nilai sangat bergantung pada kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat yang lebih luas. Basori dkk. (2025) menjelaskan bagaimana keterlibatan keluarga berfungsi sebagai pilar penting yang mendukung implementasi formal KBC, terutama melalui pemberian teladan uswah hasanah oleh guru maupun orang tua. Nurvayanti dkk. (2025) turut menegaskan bahwa iklim belajar yang aman secara psikologis, yaitu suasana di mana siswa merasa tidak terbebani secara emosional, merupakan prasyarat penting bagi pembelajaran reflektif yang bermakna dan pertumbuhan metakognitif. Rochmawan dkk. (2025), yang melaporkan hasil program pengabdian masyarakat yang melibatkan 114 guru dan kepala madrasah, menemukan bahwa sosialisasi yang terstruktur secara signifikan meningkatkan pemahaman guru terhadap KBC (91 persen melaporkan peningkatan pemahaman), yang menegaskan pentingnya pembangunan komunitas profesional yang berkelanjutan, atau yang disebut para penulis sebagai “community of practice,” dalam menanamkan nilai-nilai KBC secara kelembagaan.

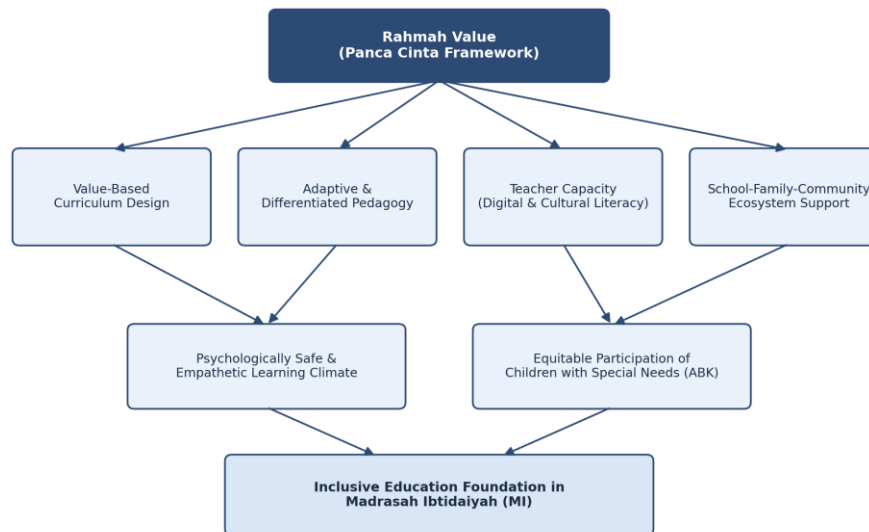
Pada saat yang sama, beberapa penelitian mengingatkan bahwa ekosistem ini masih rapuh. Fenomena disconnect nilai yang diidentifikasi oleh Hidayah dkk. (2026) menunjukkan bahwa meskipun madrasah berhasil menumbuhkan nilai-nilai kasih sayang secara internal, nilai-nilai tersebut belum tentu diperkuat secara konsisten di rumah, sehingga melemahkan keberlanjutan pembentukan karakter. Tantangan ini diperparah oleh stigma masyarakat terhadap ABK yang masih bertahan di banyak komunitas, serta keterbatasan sumber daya ekonomi yang terus membatasi kedalaman keterlibatan keluarga (Hikmah et al., 2026). Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa dimensi ekosistem pendidikan inklusif berbasis KBC, meskipun secara luas diakui penting, masih menjadi aspek yang paling sedikit dikaji secara sistematis dalam literatur yang ditinjau, terutama terkait dukungan kebijakan pada tataran makro untuk menopang pendidikan karakter inklusif dalam jangka panjang.

Sintesis Kesenjangan Penelitian dan Model Konseptual yang Diusulkan

Dengan mensintesis empat aspek yang dikaji di atas (landasan konseptual, implementasi kurikulum, kapasitas guru, dan dukungan ekosistem), muncul beberapa pola lintas-aspek. Pertama, temuan yang konsisten di berbagai literatur menegaskan bahwa pedagogi berbasis nilai yang berorientasi rahmah menumbuhkan lingkungan belajar yang aman secara psikologis, yang pada gilirannya memperkuat motivasi intrinsik dan karakter empatik siswa, termasuk ABK. Kedua, temuan yang berbeda mengungkap variasi kematangan implementasi yang cukup besar, mulai dari praktik yang telah tertanam secara kelembagaan hingga adopsi yang bersifat administratif dan superfisial, variasi yang disebabkan oleh perbedaan kepemimpinan madrasah, ketersediaan Guru Pendamping Khusus (GPK), dan kedalaman pemahaman guru. Ketiga, keterbatasan metodologis penelitian sebelumnya cukup menonjol: literatur yang ada didominasi oleh studi kasus tunggal serta kajian konseptual atau kepustakaan, dengan penggunaan instrumen asesmen afektif yang terstandarisasi, validasi kuantitatif, atau desain longitudinal yang masih minim. Keempat, dan yang paling krusial, belum ada penelitian yang secara sistematis mengintegrasikan KBC sebagai landasan konseptual yang eksplisit dan menyatu bagi pendidikan inklusif di jenjang MI; literatur yang ada justru memperlakukan nilai kurikulum dan praktik inklusif sebagai konstruk yang berjalan paralel, bukan saling terkait.

Pola-pola ini menunjukkan urgensi penelitian yang jelas: tanpa integrasi konseptual yang koheren, KBC berisiko tetap menjadi slogan yang berorientasi kognitif dan tekstual, yang dirumuskan dalam kebijakan namun terputus dari transformasi terukur dalam cara ABK didukung dalam kehidupan kelas sehari-hari. Sebagai respons, tinjauan ini mengusulkan sebuah model konseptual, sebagaimana diilustrasikan pada Gambar 1, yang memposisikan nilai rahmah, yang dioperasionalkan melalui lima komponen Panca Cinta, sebagai inti filosofis yang darinya bercabang empat pilar yang saling terkait: desain kurikulum berbasis nilai, pedagogi adaptif dan terdiferensiasi, kapasitas guru yang diperkuat oleh literasi digital dan budaya, serta ekosistem pendukung yang menghubungkan sekolah, keluarga, dan masyarakat. Keempat pilar ini secara teoretis diasumsikan bersama-sama menghasilkan capaian yang paling konsisten dilaporkan dalam literatur:

lingkungan belajar yang aman secara psikologis, penguatan empati dan regulasi diri, serta partisipasi yang setara bagi anak berkebutuhan khusus di Madrasah Ibtidaiyah.



Gambar 1. Model Konseptual yang Diusulkan: KBC sebagai Landasan Pendidikan Inklusif di MI

Tabel 2. Analisis Kesenjangan Penelitian pada Empat Aspek Pendidikan Inklusif Berbasis KBC

Aspek	Temuan Konsisten	Temuan Berbeda	Keterbatasan Sebelumnya	Kesenjangan Penelitian	Kontribusi yang Diusulkan
Landasan Konseptual KBC & Inklusi	KBC dipahami sebagai kerangka etis-pedagogis yang dilandasi rahmah untuk membangun karakter humanis.	Sebagian studi memandang KBC sebagai healing pedagogy; sebagian lain memandangnya sebagai paradigma pembelajaran bahasa atau sains.	Didominasi oleh analisis deskriptif lokal dan studi konseptual yang belum diintegrasikan secara sistematis dalam konteks inklusi.	Belum ada integrasi sistematis (SLR) yang memposisikan KBC sebagai satu landasan konseptual tunggal bagi pendidikan inklusif di MI.	Merumuskan kerangka konseptual sistematis sebagai basis filosofis-pedagogis bagi pendidikan inklusif di MI.
Implementasi Kurikulum	Guru menerapkan diferensiasi, instruksi multisensori, dan modifikasi	Sebagian madrasah menerapkannya secara mandiri dan berhasil; banyak lainnya masih bersifat administratif atau formalistik.	Instrumen asesmen afektif yang terstandarisasi masih minim; waktu untuk refleksi nilai	Interpretasi yang tidak konsisten atas nilai “cinta” dalam dokumen kurikulum operasional.	Menyediakan panduan strategi pedagogis yang adaptif dan dialogis-reflektif bagi beragam kebutuhan ABK.

	IEP bagi ABK.		secara mendalam masih terbatas.		
Kapasitas & Kinerja Guru	Kompetensi pedagogis guru dalam menangani dinamika perilaku ABK secara umum masih sangat terbatas.	Sebagian guru terampil berkat kemitraan dengan ahli; sebagian lainnya merasa tidak siap menghadapi heterogenitas kelas.	Pelatihan guru seringkali tidak berkelanjutan dan lebih berfokus pada teori dibandingkan praktik langsung.	Belum adanya model pengembangan profesional yang mensinergikan nilai-nilai KBC dengan literasi digital (TPACK-SAMR).	Menawarkan rekomendasi penguatan kapasitas melalui pelatihan micro-credential yang berlandaskan nilai-nilai KBC.
Ekosistem & Dukungan Sosial	Kolaborasi sekolah-orang tua-masyarakat sangat penting bagi keberhasilan inklusi.	Fenomena “disconnect nilai” antara madrasah, rumah, dan masyarakat ditemukan pada beberapa kasus.	Dukungan orang tua masih belum optimal akibat stigma sosial dan keterbatasan sumber daya ekonomi.	Penelitian yang memetakan sinergi ekosistem makro untuk menopang karakter inklusif dalam jangka panjang masih minim.	Memetakan model manajemen kolaboratif yang menghubungkan nilai-nilai KBC dengan dukungan kebijakan dan keterlibatan masyarakat.

Tabel 2 selanjutnya merangkum analisis kesenjangan penelitian pada keempat aspek tersebut, dengan menyajikan temuan konsisten, temuan berbeda, keterbatasan penelitian sebelumnya, kesenjangan yang teridentifikasi, urgensi, serta kontribusi yang diusulkan oleh penelitian ini untuk masing-masing aspek, sehingga menjadi basis empiris bagi penyusunan model konseptual pada Gambar 1.

Model yang diusulkan ini memberikan kontribusi terhadap diskursus akademik dengan menawarkan, untuk pertama kalinya dalam literatur yang ditinjau, sebuah sintesis eksplisit yang memperlakukan KBC bukan sebagai pernyataan nilai yang marginal, melainkan sebagai fondasi struktural yang di atasnya strategi pedagogi inklusif, pengembangan guru, dan dukungan ekosistem dapat disusun serta dievaluasi secara sistematis.

KESIMPULAN

Tinjauan ini bertujuan mengkaji bagaimana Kurikulum Berbasis Cinta dapat diposisikan secara konseptual sebagai landasan pendidikan inklusif di Madrasah Ibtidaiyah, serta mengidentifikasi konsistensi, divergensi, keterbatasan, dan kesenjangan yang mewarnai literatur pada persinggungan kedua topik tersebut. Sintesis terhadap 23 studi menunjukkan bahwa KBC, yang dilandasi nilai *rahmah* dan diformalkan melalui kerangka Panca Cinta, menawarkan landasan yang kaya secara filosofis dan menjanjikan secara pedagogis bagi praktik inklusif, yang mampu menumbuhkan lingkungan belajar yang aman secara psikologis, empatik, dan mendukung regulasi diri, baik bagi anak berkebutuhan khusus maupun tidak. Pada saat yang sama, literatur secara konsisten mengidentifikasi hambatan struktural, yaitu keterbatasan kompetensi pedagogis guru, infrastruktur yang belum memadai, dan kebijakan yang masih lebih bersifat normatif ketimbang operasional, di samping divergensi yang terus berlangsung antara madrasah dengan sistem inklusi yang telah matang dan madrasah yang inklusinya masih bersifat administratif.

Kontribusi paling signifikan dari tinjauan ini terletak pada identifikasi kesenjangan integratif yang krusial: meskipun literatur independen tentang KBC dan pendidikan inklusif di MI masing-masing telah cukup banyak, belum ada penelitian sebelumnya yang secara sistematis menyatukan kedua jalur tersebut ke dalam satu kerangka konseptual. Model yang diusulkan di sini, yang menghubungkan nilai-nilai berbasis *rahmah* dengan desain kurikulum, pedagogi adaptif, kapasitas guru, dan dukungan ekosistem, menawarkan kerangka teoretis awal yang dapat digunakan oleh peneliti, pemimpin madrasah, dan pembuat kebijakan di masa depan untuk merancang, menerapkan, dan mengevaluasi program inklusif berbasis KBC dengan koherensi konseptual yang lebih baik.

Penelitian ini tidak lepas dari keterbatasan. Sebagai sintesis berbasis literatur, penelitian ini tidak menghasilkan data lapangan empiris yang baru sehingga tidak dapat memverifikasi model konseptual yang diusulkan melalui observasi kelas secara langsung atau pengukuran kuantitatif. Literatur yang ditinjau sendiri didominasi oleh studi kasus kualitatif satu lokasi yang terkonsentrasi di madrasah-madrasah Indonesia, sehingga membatasi generalisasi temuan ke konteks

kelembagaan atau budaya lain. Selain itu, ketiadaan instrumen asesmen afektif yang terstandarisasi pada studi-studi yang ditinjau membatasi kemampuan bidang ini untuk mengukur dampak KBC secara presisi.

Bagi para praktisi, temuan ini menyarankan agar pemimpin madrasah memperlakukan KBC bukan sekadar sebagai kewajiban kepatuhan yang terkait dengan Kepdirjenpendis No. 6077/2025, melainkan sebagai komitmen kelembagaan secara menyeluruh yang menuntut investasi paralel dalam pelatihan guru, keterlibatan keluarga, dan infrastruktur inklusif. Bagi para pembuat kebijakan, divergensi yang terus berlangsung antara madrasah berkinerja tinggi dan madrasah yang masih bersifat administratif menandakan perlunya panduan teknis dan mekanisme pemantauan yang lebih konkret, bukan sekadar surat edaran normatif, guna memastikan bahwa semangat rahmah diterjemahkan secara konsisten ke dalam praktik kelas di berbagai tingkat kapasitas kelembagaan.

Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan validasi lapangan dengan metode campuran terhadap model konseptual yang diusulkan, termasuk pengembangan instrumen yang andal untuk mengukur capaian afektif dan berbasis karakter yang terkait dengan KBC. Studi longitudinal yang menelusuri keberlanjutan internalisasi nilai dari kelas ke kehidupan keluarga dan masyarakat akan membantu mengatasi fenomena disconnect nilai yang diidentifikasi sepanjang tinjauan ini. Terakhir, studi komparatif antar-madrasah dengan tingkat kematangan implementasi yang berbeda-beda dapat memberikan panduan praktis untuk memperkuat ekosistem kelembagaan yang diperlukan guna menopang pendidikan inklusif yang penuh kasih sayang di jenjang pendidikan dasar.

DAFTAR PUSTAKA

- Amalia, N. F. (2026). Pembelajaran IPAS Kurikulum Berbasis Cinta dalam Meningkatkan Karakter Cinta Lingkungan Siswa MI/SD. *Elementary Journal*, 9(1), 69–77.
- Basori, R., Zainuri, A., & Mahendra, A. (2025). Implementation and Management of a Love-Based Curriculum in Madrasah Ibtidaiyah of Palembang. *Journal of Educational Sciences*, 9(5), 3731–3743.
- Billah, A. A. (2025). Pendekatan Humanis Religius pada Pendidikan Madrasah: Analisis terhadap Kurikulum Berbasis Cinta Kementerian Agama Republik Indonesia. *AL-FATIH: Jurnal Studi Islam*, 13(1).
- Fachri, M., Rozi, F., & Tamimullah. (2022). Branding Image melalui Penerapan Pendidikan Inklusif dalam Meningkatkan Daya Saing Madrasah. *PALAPA: Jurnal Studi Keislaman dan Ilmu Pendidikan*, 10(2), 316–334.
- Fauzi, M. A., & Harsoyo, R. (2026). Evaluasi Kinerja Guru dalam Implementasi Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah. *IBTIDA': Media Komunikasi Hasil Penelitian Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 91–105.
- Hidayah, W. N., Fadhilah, I., & Martanti, F. (2026). Internalisasi Nilai-Nilai Panca Cinta dalam Kurikulum PAI: Studi Fenomenologi di MI Inklusi Bawen Semarang. *Dawuh Guru: Jurnal Pendidikan MI/SD*, 6(1), 13–26.
- Hikmah, Astuti, P., Juliana, F., Sinta, L., Riani, D., & Surawan. (2026). Implementasi Pendidikan Inklusif bagi Anak Berkebutuhan Khusus di SD/MI: Studi Kasus Tantangan dan Peluang di SD/MI. *Jurnal Ilmiah Psikologi dan Kesehatan Masyarakat*, 4(1), 17–27.
- Huda, M., & Hafni, N. D. (2025). Implementasi Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah (Tantangan dan Strategi Penguatan). *Premiere*, 7(1), 58–68.
- Jihad, F. A., & Mardiah, R. (2025). The Synergy of the SAMR Evaluation and the TPACK Framework in Teacher Professional Development: A Systematic Literature Review. *OJS Unipma*.
- Meiwindah, M., Syah, A., Fatihah, M. R., Fariza, Z. A., & Dealova, J. (2025). Penerapan Kurikulum Berbasis Cinta di Mi Al-Islah Palembang: Membangun Pendidikan yang Humanis dan Berkarakter. *SENTRI: Jurnal Riset Ilmiah*, 4(10), 2858–2867.

- Muhsyanur. (2024). Love-Based Curriculum as a New Paradigm in Language Education: Between Cognition, Affection, and Spirituality. *TRICKS: Journal of Education and Learning Practices*, 2(5), 12–19.
- Muzayanah, U. (2016). Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif pada Madrasah Ibtidaiyah (MI) Keji Ungaran Jawa Tengah. *Jurnal Penamas*, 29(2), 211–226.
- Nurvayanti, N., Bahrani, B., & Sukamto, A. (2025). Refleksi Belajar Siswa dalam Penerapan Kurikulum Berbasis Cinta. *Journal of Instructional and Development Researches*, 5(6), 816–828.
- Putra, D. A., & Nafi'ah, J. (2026). Analisis Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta dan Pembelajaran Mendalam terhadap Penguatan Karakter Siswa Sekolah Dasar. *Trihayu: Jurnal Pendidikan Ke-SD-an*, 12(3), 261–274.
- Putri, S. A., Julita, F. F., Sari, R. R., Fitri, D. Y. A., & Wismanto. (2024). Metode Pengajaran Kreatif dalam Pendidikan Inklusi di Tingkat Madrasah Ibtidaiyah. *Harmoni Pendidikan: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 1(2), 127–134.
- Rahmawati, E., & Al-Awawdeh, N. (2026). Self-Regulated Learning through the Integration of Kurikulum Berbasis Cinta (Love-Based Curriculum) in Digital Education: A Conceptual Analysis. *IJOMER (Indonesian Journal of Multidisciplinary Educational Research)*, 4(1), 20–34.
- Rahmawati, E., Nurhidin, E., & Husna, M. (2025). Membangun Self-Regulated Learning melalui Kurikulum Berbasis Cinta dan Pembelajaran Digital pada Peserta Didik Madrasah Ibtidaiyah. *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 15(3), 493–508.
- Ramadhani, A., Maisaroh, I., & Pratiwi, W. O. (2026). Implementasi Manajemen Kurikulum Berbasis Cinta dalam Meningkatkan Karakter Siswa di MI Mathla'ul Anwar Tanjung Rejo. *JKIP: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan*, 7(3), 1773–1784.
- Rochmawan, A. E., Amiin, L. H., & Hidayah, N. (2025). Sosialisasi Kurikulum Berbasis Cinta di Kelompok Kerja Guru dan Kelompok Kerja Kepala Madrasah Ibtidaiyah Kecamatan Plupuh. *Al Basirah*, 5(2), 242–251.
- Rosyidah, A. N., & Qomarudin. (2025). Telaah Kritis Kurikulum Inklusi dalam Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus di MI Ar-Roihan Lawang. *Alhikam Journal of Multidisciplinary Islamic Education*, 6(1), 138–158.

- Suriaman, M. (2023). Pendidikan Inklusif dalam Merdeka Belajar di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Guru*, 4(2), 121–127.
- Syaifudin, M. (2021). Implementasi Pendidikan Inklusif di Madrasah Ibtidaiyah di Jawa Timur. *El Banat: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, 11(2), 184–200.
- Ummah, R. (2026). Tantangan dan Strategi Guru dalam Pembelajaran di Sekolah Inklusi bagi Anak Berkebutuhan Khusus di MI/SD. *IBTIDA': Media Komunikasi Hasil Penelitian Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 81–90.