Edu-Riligia: Jurnal Kajian Pendidikan Islam dan Keagamaan
Vol.10, 4 (Oktober-Desember, 2026), pp.
ISSN: 2597-7377 EISSN: 2581-0251,

Menjawab Tantangan Intoleransi di Sekolah: Implementasi Kepemimpinan Inklusif Berlandaskan Pemikiran Islam Progresif di Raudhatul Atfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan

Imdadur Rohman[1], Zainuddin Syarif[2], Mahfida Inayati[3]

[1] Universitas Islam Negeri Madura; imdadurrohman05@gmail.com
[2] Universitas Islam Negeri Madura; doktorzainuddinsyarif@gmail.com
[3] Universitas Islam Negeri Madura; mahfidainayati99@gmail.com

ARTICLE INFO

Keywords:

Intolerance; Inclusive Leadership; Progressive Islam; Religious Moderation; School Culture.

Article history:

Received 2026-10-13

Revised 2026-10-21

Accepted 2026-01-25

ABSTRACT

Intolerance in educational settings demands a concrete leadership response from school administrators, including at the early childhood education level. This study aims to examine the inclusive leadership policies of the principal at Raudhatul Athfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan, focusing on how progressive Islamic values are embodied in leadership policies and practices, the associated challenges and supporting factors, and the impact on the climate of tolerance. The study employs a qualitative descriptive research method within a constructivist-interpretative paradigm. The results indicate that the principal implements inclusive leadership characterized by openness, participation, and a service orientation spanning six dimensions: a visionary-participatory approach, leading by example, non-discriminatory policies, teacher empowerment, partnerships with families and the community, and early-stage conflict management. Progressive Islamic values—such as justice, equality, consultation (deliberation), compassion, tolerance, and moderation are integrated into the vision and mission, service policies, curriculum, and daily practices, utilizing local expressions rather than the explicit label "progressive." Challenges include varying levels of teacher understanding, resource limitations, parental emphasis on basic literacy and numeracy skills calistung, and stigma surrounding the term "progressive"; conversely, supporting factors include foundation support, teacher cohesion, and local culture.

This is an open access article under the CC BY-NC-SA license.

Corresponding Author:

Imdadur Rohman: **Universitas Islam Negeri Madura**; imdadurrohman05@gmail.com

1. INTRODUCTION

Indonesia sebagai negara dengan keberagaman suku, agama, dan budaya menghadapi tantangan meningkatnya intoleransi di ruang-ruang publik, termasuk lembaga pendidikan. Kepala sekolah, sebagai pemegang kebijakan tertinggi di tingkat satuan pendidikan, memiliki peran strategis dalam membentuk iklim sekolah yang inklusif atau justru eksklusif, sehingga model kepemimpinan yang diadopsinya sangat menentukan bagaimana keberagaman siswa dan guru dikelola.

Survei lapangan menunjukkan bahwa gejala intoleransi terus meningkat di kalangan pelajar. Survei SETARA Institute (2023) terhadap siswa SMA mencatat bahwa meski 70,2% siswa berada pada kategori toleran, 24,2% berada pada kategori intoleran pasif, 5% intoleran aktif, dan 0,6% berpotensi terpapar radikalisme; angka intoleransi aktif ini bahkan meningkat lebih dari dua kali lipat dibandingkan temuan survei serupa pada 2016 yang mencatat 2,4%. Survei nasional PPIM UIN Jakarta (2017).

Gejala serupa tampak di Madura. Di Kabupaten Sampang, konflik Sunni–Syiah memuncak pada 26 Agustus 2012 ketika ratusan warga membakar sedikitnya 50 rumah warga Syiah dan menimbulkan korban jiwa (Munawaroh, 2014). (Jamil, 2021) menunjukkan bahwa konflik tersebut dipicu bukan hanya oleh perbedaan doktrin, melainkan juga dendam pribadi yang berkembang menjadi persoalan harga diri, lalu dilegitimasi dengan perbedaan keyakinan. Di Kabupaten Pamekasan, yang secara umum dikenal plural dan harmonis, intoleransi muncul dalam bentuk penolakan intra-Islam terhadap kelompok Wahabi-Salafi sepanjang 2010–2023, antara lain demonstrasi ribuan santri menolak seorang tokoh Wahabi (2014), penyegelan masjid oleh ribuan warga (Januari 2023), dan penolakan kedatangan seorang pendakwah oleh pengurus cabang NU (Februari 2023) (As-Tsauri, 2026).

(Fathony, 2014) juga mencatat bahwa respons masyarakat awam di Pamekasan terhadap kelompok Salafi umumnya berupa ketidakpedulian atau reaksi negatif. Data-data ini menegaskan bahwa persoalan intoleransi, baik di tingkat nasional maupun di Madura, bersifat nyata dan memerlukan respons kepemimpinan sekolah yang konkret, bukan sekadar kebijakan normatif di atas kertas.

Dalam konteks tersebut, kepala sekolah memegang peran strategis untuk memimpin dan menggerakkan bawahannya untuk berperilaku positif. (Andi dkk., 2026) menemukan bahwa kepala sekolah berperan sebagai pendidik, motivator, inovator, dan teladan dalam memperkuat toleransi beragama, dan bahwa perannya berpadu dengan strategi guru. (Latifah dkk., 2025) menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala madrasah yang berintegritas dan terbuka dapat menginternalisasikan nilai moderasi melalui kurikulum, budaya sekolah, penguatan kapasitas guru, dan kolaborasi dengan masyarakat. Temuan ini menegaskan bahwa iklim toleransi dibentuk oleh model kepemimpinan yang dijalankan, bukan hanya oleh kebijakan tertulis.

Salah satu model yang relevan adalah kepemimpinan inklusif. (Shore & Chung, 2022) mengonseptualisasikan inklusi sebagai terpenuhinya dua kebutuhan anggota secara bersamaan, yaitu rasa diterima (*belongingness*) dan penghargaan atas keunikan (*uniqueness*). (Randel dkk., 2018) memerinci perilaku pemimpin yang mendorong kedua kebutuhan itu, sedangkan (Shore & Chung, 2022) menjelaskan bahwa pemimpin dapat mempertahankan atau justru menghambat inklusi kelompok kerja. Inklusivitas pemimpin menumbuhkan rasa aman psikologis yang mendorong partisipasi anggota. Dalam bidang pendidikan, (Ainscow, 2020) memandang inklusi sebagai proses berkelanjutan dalam merespons keberagaman, bukan keadaan yang sudah selesai.

Kajian kepemimpinan pendidikan Islam selama ini umumnya berkutat pada model kepemimpinan transformasional atau visioner yang bersifat normatif-generik, dan belum banyak menghubungkan secara eksplisit antara teori kepemimpinan inklusif dengan wacana Islam progresif yang menekankan kesetaraan, keberagaman, dan kontekstualisasi ajaran. Teori kepemimpinan inklusif yang dikembangkan (Randel dkk., 2018) menempatkan pemenuhan kebutuhan akan rasa keanggotaan (*belongingness*) dan penghargaan atas keunikan (*uniqueness*) sebagai inti perilaku kepemimpinan inklusif, namun kerangka ini masih jarang diuji secara eksplisit pada konteks kepemimpinan sekolah berbasis nilai keislaman di Indonesia. Di sisi lain, kajian Islam progresif (Amantari, 2025) sejauh ini banyak membahas keadilan sosial, kesetaraan gender, dan HAM dalam ranah pemikiran filsafat-teologis, belum banyak diturunkan ke ranah manajerial-praktis di institusi pendidikan tingkat menengah. Kesenjangan inilah yang mendasari perlunya kajian yang menjembatani kedua kerangka teori tersebut. Sedangkan (Hanafi, 2019) menggeser pemahaman toleransi dari sekadar pengakuan (*recognize*) menuju toleransi sebagai nilai yang menjadi kebiasaan hidup. Namun, kajian tersebut sebagian besar berhenti pada ranah pemikiran filosofis-teologis dan belum diturunkan ke ranah manajerial sekolah. Sebaliknya, penelitian kepemimpinan inklusif umumnya belum mengaitkannya dengan kerangka nilai Islam progresif.

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan nasional bertujuan membentuk peserta didik yang beriman, berakhlak mulia, sekaligus demokratis dan bertanggung jawab, yang di dalamnya termuat nilai penghormatan terhadap keberagaman. Kementerian Agama RI (2019) turut mendorong kebijakan penguatan moderasi beragama di lembaga pendidikan sebagai strategi mencegah eksklusivisme dan radikalisme. Namun, amanat normatif tersebut belum diiringi pedoman teknis yang jelas mengenai bagaimana kepala sekolah, khususnya di sekolah negeri tingkat menengah pertama dengan sumber daya terbatas, dapat menerjemahkan nilai moderasi beragama ke dalam praktik kepemimpinan sehari-hari. Kesenjangan antara amanat regulasi dan pedoman implementasi inilah yang menjadi urgensi normatif tersendiri bagi penelitian ini.

Sejumlah penelitian terdahulu mengkaji kepemimpinan inklusif dan moderasi beragama di sekolah secara terpisah dari wacana Islam progresif. (Fuaddah dkk., 2025a) menemukan bahwa kepala sekolah yang menerapkan kepemimpinan inklusif cenderung berhasil menciptakan lingkungan yang menghargai perbedaan melalui kegiatan lintas agama dan diskusi termoderasi, namun penelitian ini belum mengaitkan praktik tersebut dengan kerangka pemikiran Islam progresif secara eksplisit. (Dewi dkk., 2025) dan (Rumyaan, 2026) mengkaji strategi kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun budaya inklusif, namun dalam konteks pendidikan inklusi bagi siswa berkebutuhan khusus, bukan inklusi lintas keyakinan dan latar belakang sosial-keagamaan. Di sisi lain, kajian Islam progresif (Nasihin, 2019) masih berfokus pada analisis filosofis-teologis tokoh pemikir, belum banyak diturunkan ke ranah praktik manajerial sekolah negeri tingkat menengah. Penelitian ini berupaya mengisi kekosongan tersebut dengan menempatkan Raudhatul Athfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan sebagai kasus instrumental untuk memahami operasionalisasi kepemimpinan inklusif berbasis Islam progresif secara utuh.

Berdasarkan gap di atas, penelitian ini menawarkan empat kebaruan. Pertama, secara teoretis, penelitian ini mengintegrasikan teori kepemimpinan inklusif dan wacana Islam progresif sebagai satu kerangka analisis tunggal, yang selama ini dikaji sebagai dua ranah terpisah. Kedua, secara empiris, lokus penelitian berada pada sekolah RA di Pamekasan, berbeda dari mayoritas studi yang berfokus pada pesantren atau sekolah dasar-menengah atas. Ketiga, secara metodologis, penelitian ini menggunakan pendekatan studi kasus kualitatif yang tidak hanya deskriptif, tetapi juga mengevaluasi dampak nyata kebijakan terhadap iklim inklusi sekolah. Keempat, secara kontekstual kebijakan, penelitian ini menjembatani wacana akademik Islam progresif dengan realitas manajerial sekolah negeri berketerbatasan sumber daya di wilayah dengan tradisi keagamaan kuat. Kontekstual/Kebijakan, Belum banyak penelitian yang menjembatani wacana akademik Islam progresif

(sering dianggap elitis/perkotaan) dengan implementasi riil di RA yang berketerbatasan sumber daya dan berhadapan dengan resistensi sosial-budaya yang kompleks.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini merumuskan empat pertanyaan: (1) Bagaimana bentuk kepemimpinan inklusif yang diterapkan oleh kepala sekolah di Raudhatul Athfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan? (2) Bagaimana nilai-nilai pemikiran Islam progresif termanifestasi dalam kebijakan dan praktik kepemimpinan di sekolah tersebut? (3) Apa saja tantangan dan faktor pendukung dalam implementasinya? (4) Bagaimana dampak model kepemimpinan tersebut terhadap iklim toleransi dan inklusi di lingkungan sekolah? Sejalan dengan rumusan masalah tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan bentuk kepemimpinan inklusif kepala sekolah, menganalisis manifestasi nilai Islam progresif dalam kebijakan dan praktik kepemimpinan, mengidentifikasi tantangan dan faktor pendukung implementasi, serta mengevaluasi dampak kepemimpinan inklusif terhadap iklim toleransi di sekolah.

2. METHODS

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif (*qualitative descriptive*), yaitu rancangan yang bertujuan menyajikan gambaran peristiwa dan praktik secara apa adanya dalam bahasa yang dekat dengan data (Rosmita dkk., 2024). Pendekatan ini dipilih karena fokus penelitian adalah mendeskripsikan praktik kepemimpinan inklusif kepala sekolah, manifestasi nilai Islam progresif dalam praktik tersebut, serta tantangan, faktor pendukung, dan dampaknya di Raudhatul Athfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan, yang sulit direduksi menjadi data numerik. Penelitian dilaksanakan pada bulan oktober 2026, di RA Insan Cendikia Pamekasan.

Penelitian ini berpijak pada paradigma kualitatif dengan orientasi *paradigma sosial* konstruktivis-interpretif (Sukmana dkk., 2025), yang memandang mutu kepemimpinan, inklusi, dan intoleransi sebagai konstruksi sosial yang dimaknai berbeda oleh tiap aktor (kepala sekolah, guru, dan wali murid). Pernyataan informan dibandingkan dengan perilaku yang teramati dan dengan dokumen sekolah melalui triangulasi data. Paradigma ini membawa tiga implikasi metodologis. Pertama, iklim inklusi sekolah dipandang sebagai realitas yang dikonstruksi secara intersubjektif, sehingga pemaknaan informan dijadikan data, tetapi diverifikasi dengan bukti lain. Kedua, peneliti mengambil posisi kritis-moderat terhadap relasi kuasa dalam sistem sosial-keagamaan setempat, yaitu tidak menggugat legitimasi tradisi lokal, tetapi mengeksplorasi ruang negosiasi antara nilai lokal-konservatif dan gagasan inklusi. Ketiga, temuan diposisikan sebagai model referensi kontekstual yang dapat diadaptasi, bukan sebagai resep universal atau generalisasi statistik.

Informan dan sumber data. Informan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan langsung dalam praktik kepemimpinan dan kehidupan sehari-hari sekolah, yaitu kepala RA, guru, dan wali murid/pengurus komite,. Sumber data terdiri atas tiga jenis: (1) informan sebagai sumber data lisan, (2) peristiwa dan perilaku warga sekolah di lokasi penelitian sebagai sumber data observasi, dan (3) dokumen sekolah sebagai sumber data tertulis.

Teknik pengumpulan data. Pertama, wawancara terstruktur dengan kepala RA dan guru untuk menggali pemaknaan kepemimpinan inklusif, nilai yang melandasinya, tantangan, faktor pendukung, serta persepsi tentang dampaknya. Kedua, observasi non-partisipan yang dilakukan menggunakan lembar observasi dan catatan lapangan. Objek observasi meliputi (a) interaksi dan perilaku anak saat bermain, berbagi, antre, dan ketika terjadi perselisihan; (b) cara guru menangani perselisihan anak; (c) cara kepala RA menyapa dan berkomunikasi dengan guru, anak, dan wali murid; serta (d) pelaksanaan rapat dan kegiatan pembiasaan. Ketiga, dokumentasi berupa catatan anekdotal anak, buku penghubung guru-wali murid, notulen rapat dewan guru dan wali murid, visi-misi dan program kerja sekolah, rencana pembelajaran (RPPM/RPPH), daftar hadir kegiatan, serta foto kegiatan.

Triangulasi data. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik (Supandi dkk., 2025). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan keterangan kepala RA, guru, dan wali murid/komite. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan data wawancara, observasi, dan dokumentasi untuk setiap fokus temuan. Untuk menjaga agar temuan tidak berupa klaim sepihak, penelitian ini menerapkan tiga aturan penyajian. Pertama, sebuah temuan disebut terkonfirmasi apabila didukung oleh sekurang-kurangnya dua teknik pengumpulan data, dan wajib melibatkan data observasi atau dokumentasi. Kedua, temuan yang hanya bersumber dari wawancara dilaporkan sebagai persepsi atau klaim informan, dengan penanda sumber yang jelas. Ketiga, temuan tentang dampak (perilaku inklusif anak, penurunan konflik, dan keharmonisan hubungan guru-wali murid) dinyatakan sebagai kontribusi kepemimpinan, bukan hubungan sebab-akibat tunggal.

Analisis data dan keabsahan. Analisis mengikuti model interaktif Miles dkk. (2014), yaitu kondensasi data, penyajian data, dan penarikan serta verifikasi kesimpulan, dengan pengodean tematik yang mengacu pada dimensi kepemimpinan inklusif dan nilai Islam progresif. Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi, pengecekan hasil kepada informan (*member check*), dan pelacakan jejak data melalui catatan lapangan dan arsip dokumen.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

Bentuk Kepemimpinan Inklusif Kepala Sekolah

Kepemimpinan inklusif dikonseptualisasikan oleh Shore, Randel, Chung, Dean, Ehrhart, dan Singh (2011) sebagai kepemimpinan yang memenuhi dua kebutuhan dasar anggota kelompok secara simultan, yaitu *belongingness* (rasa diterima sebagai bagian dari kelompok) dan *uniqueness* (dihargai atas keunikan dan perbedaannya), tanpa mengharuskan asimilasi penuh terhadap norma mayoritas. (Randel dkk., 2018) memperluas kerangka ini dengan mengidentifikasi lima kategori perilaku kepemimpinan inklusif antara lain keterbukaan terhadap perbedaan, keteladanan, dan responsivitas terhadap kebutuhan anggota yang mendorong identifikasi anggota terhadap kelompok, pemberdayaan psikologis, dan pada akhirnya perilaku positif seperti kreativitas dan penurunan konflik. (Shore & Chung, 2022) lebih jauh menekankan bahwa pemimpin dapat mendorong atau justru menghambat inklusi kelompok kerja, tergantung pada apakah ia berperan sebagai role model, sekutu (*ally*), dan advokat, atau justru sebagai pengamat pasif (*bystander*) terhadap perlakuan eksklusif.

Konsep *psychological safety* dari (Nembhard & Edmondson, 2006) memperkuat kerangka ini dengan menunjukkan bahwa inklusivitas pemimpin menciptakan rasa aman psikologis yang mendorong partisipasi aktif anggota lintas status dan latar belakang. Dalam konteks pendidikan Indonesia, sejumlah kajian menunjukkan bahwa kepemimpinan inklusif kepala sekolah berkontribusi signifikan terhadap terciptanya kerukunan dan moderasi beragama (Fuaddah dkk., 2025), penguatan budaya inklusif berkelanjutan (Astuti & Salsabella, 2026), serta efektivitas program sekolah inklusi (Nawireja dkk., 2025).

Kepala RA Insan Cendekia Pamekasan, memaknai kepemimpinan inklusif sebagai gaya memimpin yang terbuka, partisipatif, melayani, dan tidak membeda-bedakan guru, anak, maupun wali murid. Kepala RA menunjuk tiga praktik nyata: pintu komunikasi yang terbuka, pembagian tugas yang adil sesuai kemampuan guru, dan penerimaan peserta didik tanpa seleksi ketat atas latar belakang sosial, ekonomi, maupun kemampuan. Kepala RA menyampaikan bahwa guru menilai pemimpin yang inklusif sebagai sosok yang adil, mudah diajak bicara, dan memperlakukan guru secara setara. Persepsi ini ditelaah silang dengan keterangan guru bahwa kepala sekolah sudah menerapkan perilaku yang baik yaitu adil, mudah diajak bicara, dan memperlakukan guru secara setara. Contoh perilaku kepala RA yang dapat diamati yaitu perilaku menyapa semua warga, menerima wali murid tanpa membedakan, cara membagi tugas. Hal tersebut didukung oleh SK pembagian tugas, ketentuan penerimaan peserta didik, dan daftar keringanan biaya.

Berdasarkan kerangka teori kepemimpinan inklusif (Randel dkk., 2018), praktik tersebut memenuhi dua kebutuhan dasar warga sekolah secara bersamaan. Penerimaan peserta didik tanpa seleksi ketat dan perlakuan setara terhadap guru memenuhi kebutuhan akan *belongingness*, sedangkan pembagian tugas yang disesuaikan dengan kemampuan guru serta penyesuaian pendekatan bagi anak dengan kebutuhan khusus ringan memenuhi kebutuhan akan penghargaan atas *uniqueness*. Dengan demikian, setiap warga RA diterima sebagai bagian dari komunitas tanpa harus diseragamkan. Temuan ini juga sejalan dengan pandangan (Ainscow, 2020) bahwa inklusi adalah proses merespons keberagaman, bukan keadaan yang sudah selesai, serta dengan penegasan Shields (2018) bahwa kepemimpinan perlu dikaitkan dengan keadilan, kesetaraan, dan martabat manusia.

Bentuk kepemimpinan inklusif di RA Insan Cendekia dapat dipetakan ke dalam enam dimensi. Tabel 1 memperlihatkan korelasi antara dimensi teoretis, temuan wawancara, observasi, dokumentasi dan landasan teorinya.

Dimensi	Temuan Lapangan (Wawancara, observasi, dan dokumentasi)	Landasan teori
Visioner-partisipatif	Rapat dewan guru berkala, rapat wali murid awal tahun ajaran, paguyuban wali santri, komite sekolah, serta komunikasi dengan masyarakat, dan tokoh agama. Pola partisipasi dalam rapat/kegiatan dengan melibatkan seluruh pihak terkait dengan bukti dokumentasi berupa notulen dan daftar hadir kegiatan.	Tradisi *syura*; rasa aman psikologis akibat kepemimpinan inklusif (Nembhard & Edmondson, 2006)
Keteladanan (*uswah*)	Pembiasaan salam, senyum, sapa, sopan, santun; ucapan tolong, maaf, terima kasih; kepala RA menyapa semua warga tanpa pandang status. Sapaan dan perilaku teladan teramati setiap harinya dengan jadwal yang setiap harinya terstruktur.	Pemimpin sebagai *role model* (Shore & Chung, 2022); keteladanan dan pembiasaan pada RA (Nurdin & Muqowim, 2023)
Kebijakan non-diskriminatif	Penerimaan tanpa seleksi ketat, pengelompokan dan permainan campuran, giliran peran merata, keringanan biaya, dan penyesuaian bagi anak berkebutuhan khusus ringan. Terdapat engelompokan, giliran peran, perlakuan baik terhadap ABK di dalam kelas. Hal tersebut	*Belongingness* dan *uniqueness* (Shore dkk., 2011; Randel dkk., 2018); inklusi sebagai proses (Ainscow, 2020)

Dimensi	Temuan Lapangan (Wawancara, observasi, dan dokumentasi)	Landasan teori
	dibuktikan dengan dokumen PPDB, keringanan biaya RA, dan catatan ABK.	
Pemberdayaan guru	Pembagian tugas sesuai kemampuan; pelatihan dan supervisi berkala; rencana penguatan pelatihan guru. Dilakukan supervisi dan pelatihan yang dirancang oleh kepala sekolah, ditandai dengan keberadaan SK tugas, dan catatan supervisi.	Guru sebagai penentu penanaman toleransi usia dini (Pitaloka dkk., 2021)
Kemitraan keluarga dan masyarakat	Pertemuan tatap muka, buku penghubung, grup pesan singkat dengan etika yang disepakati; parenting; pelibatan tokoh dipercaya . Terjadi interaksi antara guru dan wali santri/murid dengan baik, serta terdapat buku penghubung, bukti parenting untuk menciptakan komunikasi yang baik.	Kemitraan sekolah dan lingkungan; kerukunan dan moderasi (Fuaddah dkk., 2025)
Manajemen konflik dini	Mendengarkan lebih dulu, bermusyawarah, mengutamakan kepentingan terbaik anak; menegur lembut tanpa mempermalukan, memakai cerita dan permainan. Guru berperan dalam penanganan perselisihan anak, dan tersedia catatan anekdotal insiden.	Kepemimpinan transformatif yang berpihak pada keadilan (Shields, 2018)

Tabel 1. Korelasi dimensi kepemimpinan inklusif, temuan wawancara, observasi, dokumentasi dan landasan teori

Temuan ini menunjukkan bahwa inklusivitas di RA Insan Cendekia bukan program tambahan, melainkan cara kepala RA mengambil keputusan sehari-hari: siapa yang diajak bicara, bagaimana peran dibagi, dan bagaimana perbedaan pendapat diselesaikan. Temuan ini mendukung hasil (Fuaddah dkk., 2025) dan (Juriah dkk., 2025) bahwa kepemimpinan inklusif kepala sekolah berkaitan dengan lingkungan yang menghargai perbedaan, sekaligus memperluas konteksnya ke jenjang pendidikan anak usia dini berbasis keislaman. Kepemimpinan inklusif dipahami sebagai cara memimpin yang memastikan setiap warga sekolah, yaitu anak, guru, dan orang tua, hadir, berpartisipasi, dan dihargai tanpa diskriminasi. (Ainscow, 2020) memandang inklusi bukan keadaan yang selesai, melainkan proses tanpa henti untuk mencari cara yang lebih baik dalam merespons keberagaman. Dalam proses

itu, pemimpin sekolah menentukan apakah perbedaan diperlakukan sebagai beban atau sumber belajar. Kerangka kepemimpinan transformatif Shields (Shields, 2018) menambahkan bahwa pemimpin perlu berani mengoreksi praktik yang meminggirkan kelompok tertentu dan mengaitkan kepemimpinan dengan keadilan, kesetaraan, dan martabat manusia. Di sekolah dasar yang majemuk, kepemimpinan inklusif kepala sekolah terbukti berkaitan dengan iklim yang kondusif, kolaborasi guru yang meningkat, dan tumbuhnya sikap saling menghormati (Juriah dkk., 2025).

Dimensi visioner-partisipatif, Kepala RA melibatkan guru melalui rapat dewan guru berkala, wali murid melalui rapat awal tahun ajaran dan paguyuban wali santri, serta komite sekolah, masyarakat, dan tokoh agama setempat. Agenda yang dimusyawarahkan mencakup kalender kegiatan, program sekolah, peringatan hari besar, dan kegiatan sosial. Pola ini mencerminkan tradisi *syura* sekaligus menumbuhkan rasa memiliki terhadap keputusan sekolah. Ketika terjadi perbedaan pendapat, kepala RA mendengarkan terlebih dahulu, bermusyawarah, lalu memutuskan dengan mengutamakan kepentingan terbaik anak, sementara kritik guru ditampung dalam rapat atau melalui pendekatan personal.

Sikap mendengar sebelum memutuskan ini sesuai dengan temuan Nembhard dan Edmondson (2006) bahwa inklusivitas pemimpin menciptakan rasa aman psikologis yang mendorong anggota berani menyampaikan pendapat. Klaim keterlibatan ini ditelaah melalui notulen dan daftar hadir rapat, jumlah rapat per semester, agenda, keputusan yang memuat masukan guru/wali murid, serta observasi pelaksanaan rapat yang dimana pola partisipasi yang teramati, kepala sekolah yang memimpin dan memberikan tangggapan posistif dalam menyikapi penyampaian pendapat.

Dimensi keteladanan, Budaya saling menghargai dibangun melalui keteladanan dan pembiasaan, yaitu salam, senyum, sapa, sopan, santun, ucapan tolong, maaf, dan terima kasih, kegiatan bersama lintas kelas, serta apresiasi atas perilaku baik. Kepala RA sendiri menjadi contoh dengan menyapa semua warga sekolah tanpa memandang status. Penekanan pada keteladanan dan pembiasaan ini serupa dengan temuan (Nurdin & Muqowim, 2023). Karena itu, cara kepala RA menyapa anak, menerima wali murid, dan menyikapi perbedaan pendapat guru menjadi "kurikulum tersembunyi" yang paling kuat.

Dimensi kebijakan non-diskriminatif, Kepala RA memastikan kesetaraan perlakuan dan kesempatan melalui pengelompokan serta permainan yang mencampur anak dari latar berbeda, pemberian giliran peran yang merata, keringanan biaya bagi keluarga kurang mampu, dan penyesuaian pendekatan bagi anak berkebutuhan khusus ringan, misalnya keterlambatan bicara atau sulit focus bahkan di RA Insan Cendikia ada anak ABK (tunanetra). Guru mengamati anak secara individual dan berkomunikasi dengan orang tua agar anak nyaman belajar.

Praktik ini menerjemahkan keadilan ke dalam kebijakan layanan yang konkret. Kepala RA juga mengakui bahwa keterbatasan tenaga ahli dan fasilitas pendukung masih menjadi kendala, yang menguatkan pandangan (Ainscow, 2020) bahwa inklusi merupakan proses perbaikan berkelanjutan.

Dimensi pemberdayaan guru, kemitraan, dan manajemen konflik, Kepala RA membagi tugas sesuai kemampuan guru dan memperkuat kompetensi mereka melalui pelatihan serta supervisi berkala, langkah yang penting karena guru merupakan pelaksana utama penanaman toleransi pada anak usia dini (Pitaloka dkk., 2021).

Temuan di atas menunjukkan bahwa inklusivitas di RA Insan Cendekia bukan program tambahan, melainkan cara kepala RA mengambil keputusan sehari-hari: siapa yang diajak bicara, bagaimana peran dibagi, dan bagaimana perbedaan pendapat diselesaikan.

Manifestasi Nilai Islam Progresif dalam Kebijakan dan Praktik Kepemimpinan

Islam progresif dipahami sebagai orientasi nilai, bukan label kelompok: cara beragama yang berpegang pada prinsip dasar Islam sambil membaca teks dan tradisi secara kontekstual untuk menjawab persoalan kemanusiaan masa kini. Kajian tentang tafsir progresif di perguruan tinggi keagamaan Islam mencatat bahwa corak pemikiran ini menaruh perhatian pada demokrasi, keadilan, kesetaraan gender, pembelaan terhadap kaum tertindas, dan pluralisme (Maizuddin & Zulihafnani, 2021). Dalam konteks lembaga pendidikan, (Nurhasanah & Idharudin, 2025) merumuskan lima prinsip yang menopang toleransi: komitmen pada tauhid, berpegang pada Al-Qur'an dan Sunnah, ijtihad dan tajdid, sikap wasathiyah, serta perwujudan Islam rahmatan lil 'alamin.

Selaras dengan penelitian terdahulu, temuan lapangan menunjukkan bahwa Kepala RA menyebutkan sejumlah nilai yang melandasi kepemimpinannya, yaitu nilai keadilan (*'adl*), kemanusiaan, kesetaraan (*musawah*), musyawarah (*syura*), kasih sayang, toleransi (*tasamuh*), moderasi (*tawassuth*), dan *rahmatan lil 'alamin*. Rangkaian nilai ini beririsan dengan agenda Muslim progresif yang dirumuskan (Cochrane, 2016), yakni keadilan sosial, penerimaan terhadap pluralitas, moral dinamis, dan etika kasih sayang, serta dengan lima prinsip toleransi dalam lembaga pendidikan Islam yang dirumuskan.

Temuan penting lainnya ialah bahwa kepala RA menegaskan nilai-nilai tersebut sudah menjadi budaya lokal, seperti tata krama, gotong royong, dan hormat kepada yang lebih tua. Kepala RA juga menyadari adanya stigma terhadap istilah "progresif", sehingga dalam berkomunikasi dengan wali murid ia memakai bahasa sederhana, menghindari istilah teknis yang memicu salah paham, dan menekankan akhlak Nabi

serta kemaslahatan anak. Hal ini menguatkan posisi bahwa Islam progresif dipahami sebagai orientasi nilai, bukan label kelompok.

Manifestasi nilai tersebut dapat dikelompokkan ke dalam beberapa ranah berikut: Pertama, Keadilan dalam visi, misi, dan kebijakan. Nilai keadilan dan kemanusiaan dirumuskan dalam visi-misi yang menekankan masyarakat yang berilmu, mandiri, berakhlak mulia, dan berdaya saing melalui inovasi berlandaskan Islam. Nilai ini diwujudkan pula dalam penggalangan zakat, infak, sedekah, dan wakaf (ZISWAF) secara profesional dan amanah, serta dalam keringanan biaya bagi keluarga kurang mampu. Penempatan layanan bagi keluarga kurang mampu sebagai kebijakan, bukan belas kasihan, mencerminkan keadilan sosial yang menjadi inti pemikiran Islam progresif (Amantari, 2025). Pengelompokan ini bersumber dari wawancara dan diperkuat dengan dokumen serta observasi pada tiap ranah. Untuk ranah keadilan dalam visi, misi, dan kebijakan, konfirmasinya berasal dari dokumen sekolah tertulis yang kemudian menjadi arsip lembaga.

Kedua, Integrasi dalam kurikulum dan pembiasaan. Nilai-nilai tersebut diintegrasikan melalui tema pembelajaran, cerita Nabi dan teladan akhlak, doa dan hafalan surat pendek beserta maknanya, bermain peran, lagu, dan pembiasaan harian seperti berbagi bekal, antre, dan saling menolong. Pembiasaan ibadah dilakukan dengan cara menyenangkan dan tanpa paksaan, serta diselaraskan dengan nilai iman, takwa, akhlak mulia, dan kebinekaan dalam kerangka kurikulum RA.

Pendekatan ini sejalan dengan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 yang menekankan peserta didik beriman, berakhlak mulia, dan demokratis, serta dengan temuan (Nurdin & Muqowim, 2023) dan (Shaleh & Fadhilah, 2022) bahwa bercerita, bermain, dan pembiasaan efektif menanamkan moderasi pada anak usia dini. Dokumen perencanaan pembelajaran berupa RPPM/RPPH, tema, dan kegiatan yang memuat nilai toleransi/berbagi serta observasi kegiatan pembiasaan, hal yang teramati seperti; anak berbagi bekal, antri, dan saling menolong.

Ketiga, Ijtihad pedagogis. Penerjemahan nilai ke dalam metode yang sesuai tahap perkembangan anak dapat dibaca sebagai bentuk *tajdid* metode. Nilai diajarkan melalui bercerita, bernyanyi, bermain kelompok, kegiatan seni bersama, kunjungan atau kegiatan sosial sederhana, dan contoh langsung dari guru. Observasi menunjukkan bahwa, ketika dua anak berebut mainan, guru memandu mereka untuk bergiliran dan saling meminta maaf. Kepala RA juga menyebut program sosial dan ekonomi produktif sebagai sarana pembelajaran nilai.

Keempat, Keterbukaan dan penghormatan terhadap perbedaan praktik keagamaan. Kepala RA menjadi teladan sikap terbuka dan toleran melalui pertemuan wali murid, kegiatan parenting, dan pendekatan personal, dengan sikap menghormati perbedaan praktik keagamaan keluarga. Sikap ini selaras dengan

gagasan (Hanafi, 2019) tentang pergeseran dari toleransi sebatas pengakuan (*recognize*) menuju toleransi nilai yang menjadi kebiasaan hidup.

Temuan di atas memperlihatkan bahwa kepala RA menegosiasikan nilai progresif dengan konteks sosial-keagamaan yang kuat melalui tiga strategi: memilih idiom lokal yang akrab, mengubah wacana menjadi pembiasaan, dan menjaga substansi keadilan serta keterbukaan tanpa benturan frontal. Strategi ini dapat dijelaskan melalui gagasan (Handayani dkk., 2026) tentang tradisi sebagai arsip moral yang dinamis dan etika kasih sayang, di mana tradisi lokal menjadi sumber legitimasi, bukan hambatan, bagi nilai keadilan dan kemanusiaan.

Tantangan dan Faktor Pendukung Implementasi

Kepemimpinan inklusif merupakan sebuah kepemimpinan yang tidak memandang keberagaman sebagai suatu keharusan, tetapi juga mengakui nilai kontribusi setiap individu, menjadi kunci untuk membangun komunitas yang berkelanjutan dan responsif terhadap berbagai tantangan. Fokus utama pada kepekaan terhadap aspirasi dan potensi anak muda memberikan dimensi baru pada dinamika pembangunan komunitas (Naibaho & Siregar, 2023), sehingga kepemimpinan ini cocok untuk diimplementasikan sesuai semboyan kita yaitu "*Bhinneka Tunggal Ika*" yang artinya: Berbeda-beda tetapi tetap satu jua yaitu bangsa Indonesia.

Implementasi kepemimpinan inklusif berlandaskan pemikiran islam progresif, memiliki tantangan yang berat yaitu: Pertama, Resistensi dan salah tafsir istilah. Di lingkungan dengan tradisi pesantren yang kuat, istilah "progresif" mudah dipersepsi sebagai liberal atau menyimpang dari tradisi. Memaknai ulang toleransi memang menuntut rekonstruksi pemahaman teologis (Hanafi, 2019), tetapi proses itu perlu dilakukan dengan bahasa dan legitimasi lokal agar tidak memicu penolakan. Kedua, Kapasitas guru yang bervariasi. Guru sebagai penentu keberhasilan penanaman toleransi pada anak usia dini (Pitaloka dkk., 2021). Pemahaman tentang moderasi dan toleransi tidak selalu merata, dan banyak guru RA belum terbiasa menerjemahkan nilai abstrak menjadi kegiatan bermain.

Fakta empiris yang ada, Kepala RA mengidentifikasi lima kelompok tantangan. *Pertama*, perbedaan pemahaman guru tentang inklusi dan keterbatasan pelatihan. Hal ini menegaskan temuan (Pitaloka dkk., 2021) bahwa kualitas penanaman toleransi pada anak usia dini sangat bergantung pada guru. *Kedua*, keterbatasan dana, sarana, dan tenaga pendamping, ditambah beban administrasi guru. *Ketiga*, harapan sebagian orang tua yang lebih menekankan calistung atau hafalan, yang dapat menggeser fokus dari pengembangan nilai dan sikap anak. *Keempat*, perbedaan pemahaman keagamaan wali murid serta stigma terhadap istilah "progresif", yang memperlihatkan bahwa resistensi sosial-budaya lebih bersumber pada penafsiran

label ketimbang substansi nilai. *Kelima*, pengaruh gawai dan media sosial pada anak. Tantangan ini ditelaah silang dengan keterangan guru, bahwa memang ada keterbatasan sarpras atau pendamping yang teramati, dan ditandai dengan dokumen data anggaran, catatan pelatihan, buku penghubung yang memuat harapan orang tua.

Gejala intoleransi yang dijumpai pada usia dini bersifat ringan, yaitu mengejek perbedaan fisik, logat, kondisi ekonomi, atau kemampuan, mengucilkan teman dalam bermain, serta meniru ucapan orang dewasa atau tontonan gawai. Dari lingkungan, muncul pula komentar atau kekhawatiran orang tua tentang praktik keagamaan atau metode sekolah. Pola ini menunjukkan bahwa prasangka pada anak banyak dipengaruhi oleh model orang dewasa dan media, sehingga penguatan peran keluarga dan kemitraan dengan wali murid menjadi bagian tak terpisahkan dari strategi sekolah. Penanganan yang ditempuh adalah menegur dengan lembut tanpa mempermalukan, menjelaskan dampaknya kepada anak, menggunakan cerita dan permainan, serta berdialog dengan orang tua.

Selain itu, juga terdapat faktor pendukung Implementasi kepemimpinan inklusif berlandaskan pemikiran islam progresif, yaitu: Pertama, Kerangka kebijakan nasional. Kementerian Agama 2019 menerbitkan buku Moderasi Beragama dan mencanangkan 2019 sebagai Tahun Moderasi Beragama, yang memberi legitimasi bagi lembaga pendidikan keagamaan untuk memperkuat toleransi (Haidar dkk., 2023). Kedua, Modal sosial dan budaya lokal. Tata krama, rasa hormat, dan kuatnya relasi kekerabatan dalam masyarakat Madura dapat menjadi pintu masuk nilai saling menghargai, sebagaimana budaya lokal dimanfaatkan sebagai sarana penanaman nilai di RA lain (Nurdin & Muqowim, 2023). Ketiga, Kepemimpinan teladan dan komitmen yayasan. Dukungan pengurus yayasan mempermudah penyusunan kebijakan, alokasi anggaran, dan pelatihan guru.

Kolaborasi warga sekolah juga merupakan faktor pendukung yang keempat. Kolaborasi guru yang kuat, yang dalam penelitian (Juriah dkk., 2025) meningkat di bawah kepemimpinan inklusif, mempercepat konsistensi praktik di kelas. Kelima, Metode pembelajaran PAUD yang ramah anak. Bercerita, bermain, dan pembiasaan merupakan metode yang sudah akrab di RA dan terbukti dipakai untuk menanamkan nilai moderasi (Shaleh & Fadhilah, 2022).

Faktor pendukung yang paling membantu meliputi dukungan yayasan, kompetensi dan kekompakan guru, budaya lokal yang menjunjung kekeluargaan dan tata krama, peran komite, kedekatan dengan lingkungan, serta kebijakan pemerintah tentang sekolah ramah anak dan RA. Temuan ini sejalan dengan (Haidar dkk., 2023) tentang legitimasi kebijakan moderasi beragama, dengan (Nurdin & Muqowim, 2023) tentang pemanfaatan budaya lokal sebagai sarana penanaman nilai, serta dengan (Juriah dkk., 2025) tentang meningkatnya kolaborasi guru di bawah kepemimpinan

inklusif. Dukungan yayasan dan komite diverifikasi melalui dokumen alokasi anggaran, SK, notulen koordinasi dengan yayasan, serta keterangan guru bahwa yayasan dan kepala sekolah sangat mendukung kompetensi dan kekompakan masing-masing guru.

Respon terhadap resistensi dan strategi keberlanjutan, Respon guru dan orang tua umumnya positif, sementara sebagian bersikap menunggu atau skeptis. Resistensi diatasi melalui sosialisasi berulang, pendekatan personal, pemberian bukti praktik nyata berupa perubahan perilaku anak, dan pelibatan tokoh yang dipercaya. Untuk menjaga keberlanjutan program, kepala RA menempuh pelatihan dan supervisi berkala, pembiasaan yang terjadwal, dokumentasi praktik baik, jejaring dengan instansi dan lembaga lain, serta evaluasi dan perbaikan rutin.

Strategi yang bertahap dan berbasis bukti ini menguatkan argumen (Amantari, 2025) bahwa keberhasilan membawa nilai progresif ke ranah praktis sangat ditentukan oleh kemampuan pemimpin membangun legitimasi sosial secara bertahap, bukan melalui perubahan yang drastis. Hal ini juga konsisten dengan (Hanafi, 2019) bahwa rekonstruksi pemahaman toleransi perlu dilakukan dengan bahasa dan legitimasi lokal.

Pembahasan analitis dan temuan lapangan di atas tantangan dan faktor pendukung ini dapat dikaitkan dengan konsep kepemimpinan inklusif sebagai penyeimbang antara tradisi lokal dan pembaruan nilai yang menegaskan bahwa keberhasilan implementasi sangat bergantung pada kemampuan kepala sekolah membangun legitimasi sosial secara bertahap, bukan melalui perubahan kebijakan yang drastis.

Dampak terhadap Iklim Toleransi dan Inklusi Sekolah

Iklim sekolah mencakup relasi antarwarga, rasa aman, dan nilai yang dihayati bersama. Literatur menunjukkan bahwa kepemimpinan inklusif berkontribusi pada iklim yang lebih kondusif, kolaborasi guru yang lebih baik, dan sikap saling menghormati di antara siswa dan komunitas sekolah (Juriah dkk., 2025). Pada jenjang RA, dampak yang dapat diharapkan dan diamati dikelompokkan pada empat lapisan berikut.

Pertama, Dampak pada anak. Kepala RA dan guru melaporkan bahwa anak cenderung lebih mau bermain dengan teman mana pun, terbiasa berbagi, meminta maaf, dan menolong, misalnya membagi bekal, mengajak teman baru bermain, dan membantu teman yang kemampuannya berbeda. Observasi yang terjadi di RA mencatat perilaku anak membagi bekal, bermain bersama yang teramati, Catatan anekdotal dan dokumen memuat catatan perilaku berbagi/menolong/inklusif, periode pencatatan. Perilaku ini merupakan indikator awal toleransi yang tumbuh dari interaksi bermain, sebagaimana digarisbawahi bahwa nilai toleransi pada anak

usia dini tertanam melalui sosialisasi dan permainan. Namun mengikuti (Ainscow, 2020) inklusi perlu dinilai bukan hanya dari kehadiran, tetapi juga dari partisipasi dan capaian belajar semua anak.

Kedua, Dampak pada guru dan wali murid. Hubungan antara guru dan wali murid cenderung lebih harmonis, komunikasi lebih terbuka, dan kepercayaan orang tua meningkat. Guru juga merasa lebih didengar dan bekerja lebih kolaboratif yang ditandai dengan adanya guru bersemangat dalam .

Ketiga, Dampak pada konflik dan perundungan. Hasil Wawawancara, observasi, dan dokumentasi menegaskan bahwa perundungan berat jarang terjadi di RA, sedangkan konflik ringan antar anak seperti rebutan mainan dan ejekan tetap ada tetapi lebih cepat diselesaikan dan lebih terkendali. Kepala RA sendiri mencatat bahwa penurunan kasus sebaiknya dibuktikan dengan catatan anekdotal, buku penghubung, atau laporan sekolah, bukan hanya kesan. Karena itu, temuan ini diposisikan sebagai kontribusi kepemimpinan inklusif terhadap pengelolaan konflik, bukan hubungan sebab-akibat tunggal, dan perlu ditriangulasi dengan dokumen sekolah.

Keempat, Dampak pada citra kelembagaan. Respons orang tua dan masyarakat umumnya positif: sekolah dipandang ramah, aman, dan terbuka. Citra ini dapat memengaruhi kepercayaan dan minat masyarakat, meskipun masih ada pihak yang memerlukan pendekatan lebih lanjut. Temuan ini menunjukkan bahwa RA dapat menjadi contoh bahwa lembaga Islam dapat inklusif tanpa kehilangan identitas keislamannya, dan dapat dijadikan model bagi RA lain di Pamekasan sebagaimana upaya pengarusutamaan moderasi beragama di lembaga PAUD (Shaleh & Fadhilah, 2022).

Pembahasan analitis dengan data nasional. Survei SETARA Institute (2023) pada siswa SMA mencatat 24,2% berada pada kategori intoleran pasif dan 5% intoleran aktif, sedangkan PPIM UIN Jakarta (2017) menemukan bahwa sikap eksklusif telah merambah banyak sekolah. Di RA Insan Cendekia, bentuk intoleransi yang muncul pada usia dini bersifat ringan, yakni mengejek, mengucilkan, dan meniru ucapan orang dewasa, dan ditangani sejak dini melalui pembiasaan serta dialog dengan keluarga. Perbandingan ini tidak setara karena berbeda jenjang dan metode, tetapi memberi petunjuk bahwa pencegahan intoleransi paling mungkin dimulai pada usia dini, sebelum prasangka mengeras pada jenjang berikutnya. Temuan ini dapat dijadikan rujukan replikasi adaptif bagi lembaga dengan konteks sosial-keagamaan serupa.

4. CONCLUSION

Dari pembahasan di atas dapat disimpulkan bahwa, Pertama, kepala RA Insan Cendekia menjalankan kepemimpinan inklusif yang terbuka, partisipatif, dan melayani, yang tampak pada enam dimensi: kepemimpinan visioner-partisipatif, keteladanan, kebijakan non-diskriminatif, pemberdayaan guru, kemitraan dengan keluarga dan masyarakat, serta manajemen konflik dini. Praktik ini memenuhi kebutuhan *belongingness* dan *uniqueness* warga sekolah. Kedua, nilai-nilai Islam progresif, yaitu keadilan, kesetaraan, musyawarah, kasih sayang, toleransi, moderasi, dan *rahmatan lil 'alamin*, diwujudkan dalam visi-misi, kebijakan layanan, kurikulum, dan pembiasaan harian dengan memakai idiom lokal yang akrab, bukan label "progresif". Ketiga, tantangan utama berupa perbedaan pemahaman guru, keterbatasan sumber daya, harapan orang tua yang menekankan calistung atau hafalan, stigma terhadap istilah "progresif", dan pengaruh media digital, sedangkan faktor pendukung meliputi dukungan yayasan, kekompakan guru, budaya lokal, peran komite, dan kebijakan sekolah ramah anak. Keempat, kepala RA melaporkan dampak positif berupa perilaku anak yang lebih inklusif, hubungan guru dan wali murid yang lebih harmonis, konflik antaranak yang lebih terkendali, dan citra sekolah yang ramah dan aman, dengan catatan bahwa temuan dampak masih perlu diperkuat melalui triangulasi dokumen dan observasi.

Secara teoretis, penelitian ini memperkaya khazanah kajian manajemen pendidikan Islam pada irisan antara teori kepemimpinan inklusif dan pemikiran Islam progresif yang masih jarang dikaji secara bersamaan, sekaligus menjadi rujukan akademik bagi penelitian lanjutan tentang implementasi gerakan Islam progresif dalam institusi pendidikan formal non-keagamaan. Secara praktis, model kepemimpinan yang dihasilkan dapat menjadi referensi bagi kepala sekolah lain dengan konteks sosial serupa, masukan bagi dinas pendidikan dalam penyusunan program penguatan moderasi beragama, serta kontribusi bagi penguatan nilai toleransi di lingkungan pendidikan berbasis komunitas religius-tradisional.

Secara Praktis, Bagi kepala sekolah Raudhatul Athfal (RA) Insan Cendikia Pamekasan dan sekolah lain dengan konteks serupa, disarankan mendokumentasikan secara sistematis praktik baik kepemimpinan inklusif yang telah berjalan, agar dapat direplikasi oleh sekolah lain di wilayah dengan karakteristik sosial-keagamaan sebanding. Bagi dinas pendidikan dan pemangku kebijakan, disarankan mengembangkan pedoman teknis penguatan moderasi beragama yang lebih kontekstual bagi sekolah negeri tingkat menengah pertama di wilayah pedesaan, tidak hanya berorientasi pada sekolah perkotaan atau berbasis pesantren. Bagi peneliti selanjutnya, disarankan memperluas cakupan penelitian pada beberapa sekolah negeri dengan konteks sosial-keagamaan berbeda, serta mengembangkan

instrumen kuantitatif untuk mengukur secara lebih terstandardisasi dampak kepemimpinan inklusif berbasis Islam progresif terhadap iklim toleransi sekolah.

REFERENCES

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Amantari, R. K. (2025). IMPERATIF ISLAM PROGRESIF: ANALISIS FILOSOFIS ATAS KEADILAN SOSIAL, KEADILAN GENDER, DAN HAK ASASI MANUSIA. *Al-Mabsut : Jurnal Studi Islam dan Sosial*, *19*(2), 349–359. https://doi.org/10.56997/almabsut.v19i2.2522

Andi, A. al muhajir, Syamsul, S., Suban, A., & Sola, E. (2026). *KEPEMIMPINAN KEPALA SEKOLAH DAN STRATEGI GURU DALAM PENGUATAN TOLERANSI BERAGAMA DI SEKOLAH SMA HANG TUAH*. Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/42111

As-Tsauri, M., Zainal Fanani, Mohammad Nabil Iklil Mubarok, Sofyan. (2026). *DINAMIKA TRADISI DAN PERUBAHAN SOSIAL MASYARAKAT MADURA*. Penerbit KBM Indonesia.

Astuti, J. W. T., & Salsabella, E. H. (2026). KEPEMIMPINAN INKLUSIF KEPALA SEKOLAH DALAM MENGEMBANGKAN BUDAYA SEKOLAH YANG RESPONSIF TERHADAP KEBERAGAMAN. *Jurnal Kepemimpinan Dan Pengurusan Sekolah*, *11*(2), 655–665. https://doi.org/10.34125/jkps.v11i2.1930

Cochrane, L. (2016). *What is a Madrasa?: Culture and Religion*. https://doi.org/Humanities%2520Journal

Dewi, R. K., Handoyo, E., & Rokhman, F. (2025). TRANSFORMASI KEBIJAKAN PENDIDIKAN MELALUI KEPEMIMPINAN INKLUSIF DI SEKOLAH. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(01), 123–137. https://doi.org/10.23969/jp.v10i01.23622

Fathony, A. I. (2014). *Perilaku poligami Kiai Masyurat: Studi model mu'asyarah poligami Kiai Masyurat dalam membina keluarga sakinah*. Etheses of Maulana Malik Ibrahim State Islamic University. http://etheses.uin-malang.ac.id/7828/

Fuaddah, D., Ambarwati, R., Afidah, M., Rusiana, K. N., Jati, T. I. J. I., & Fathoni, T. (2025a). Kepemimpinan Inklusif Kepala Sekolah Dalam Menjaga Kerukunan dan Moderasi Beragama di Sekolah. *Social Science Academic*, *3*(1), 37–52. https://doi.org/10.37680/ssa.v2i2.6299

Fuaddah, D., Ambarwati, R., Afidah, M., Rusiana, K. N., Jati, T. I. J. I., & Fathoni, T. (2025b). Kepemimpinan Inklusif Kepala Sekolah Dalam Menjaga Kerukunan dan Moderasi Beragama di Sekolah. *Social Science Academic*, *3*(1), 37–52. https://doi.org/10.37680/ssa.v2i2.6299

Haidar, A., Kiftiyah, A., Permadi, D. P., & Herinda, E. (2023). *Moderasi Beragama di Tengah Isu Kontemporer*. Kementerian Agama RI: Puslitbang Bimas Agama dan Layanan Keagamaan Badan Litbang dan Diklat.

Hanafi, I. (2019). Teologi Toleransi; Dari Toleransi Recognize menuju Toleransi Nilai. *Progresiva : Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, *8*(2), 116–140. https://doi.org/10.22219/progresiva.v8i2.11041

Handayani, R., Manalu, E. P. D., & Magdalena, M. (2026). *Indeks Kerukunan Umat Beragama Harmoni Sosial, Budaya, Dan Agama—Ricka Handayani, M.M, Ega Putri Duana Manalu, M.M, Dr. Magdalena, M.Ag, Hasbi Anshori Hasibuan, M.M, Armansyah Lubis, M.M, Nursaina Harahap, M.M, M. Anjas Wadada Lubis, Asysyifa Syuhada, Riandanu Fahlevi, Aifa Ulfa Sarimasa Dalayi, Indah Kirana Ritonga—Google Books*. Bypass PT. Jaya Mediasindo Lestari. https://books.google.co.id/books?hl=en&lr=&id=x7TCEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Moosa+(2019)+tentang+menegosiasikan+nilai+progresif+dengan+konteks+sosial-keagamaan+yang+kuat+melalui+tiga+strategi&ots=O0-3JdPKAx&sig=_GtOpyA4W1ggbnohs7_ZjFVd2gM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Jamil, A. (2021). *Manajemen Konflik Antarumat Beragama Berbasis Al-Quran; Etis Dan Teknis* [Doctoral, Institut PTIQ Jakarta]. https://repository.ptiq.ac.id/id/eprint/685/

Juriah, I., Harahap, A., Lestari, A., & Yus, A. (2025). *Kepemimpinan inklusif kepala sekolah Muslim dengan keberagaman agama UPT SD Negeri 060937 Medan Johor*. *8*(1).

Latifah, A., Patimah, S., & Murtafiah, N. H. (2025). *Authentic Leadership of Madrasah Heads in Realizing a Culture of Religious Moderation*. *7*. https://ejournal.insuriponorogo.ac.id/index.php/scaffolding/article/view/9705

Maizuddin, M., & Zulihafnani, Z. (2021). PROGRESIVE QUR'ANIC STUDIES IN INDONESIAN STATE ISLAMIC HIGHER EDUCATION (2014-2019): IMPLEMENTATION AND DEVELOPMENT. *Jurnal Studi Ilmu-Ilmu Al-Qur'an Dan Hadis*, *22*(1), 113–136. https://doi.org/10.14421/qh.2021.2201-06

Munawaroh, M. L. (2014). *PENYELESAIAN KONFLIK SUNNI-SYIAH DI SAMPANG MADURA*.

Naibaho, M. A., & Siregar, H. (2023). Kepemimpinan Inklusif Dalam Proses Pembangunan Komunitas Dengan Mendorong Partisipasi Dan Pemberdayaan Anak Muda. *SEWAGATI: Jurnal Pengabdian Masyarakat Indonesia*, *2*(4), 18–25. https://doi.org/10.56910/sewagati.v2i4.1090

Nasihin, S. (2019). *Merombak paradigma sosial Islam dengan tren Muslim progresif mewujudkan visi rahmatan lil-'alamin (telaah terhadap pemikiran Omid Safi)*. *1*(2).

Nawireja, I. K., Simanjuntak, C. Y., Hutahaean, M. A. S., Leriya, D., Putri, N. A., Ananda, T., & Putra, R. A. (2025). KEPEMIMPINAN KEPALA SEKOLAH DALAM MEWUJUDKAN SEKOLAH SEBAGAI KOMUNITAS BELAJAR YANG BERKELANJUTAN. *Jurnal Kepemimpinan Dan Pengurusan Sekolah*, *10*(1), 130–137. https://doi.org/10.34125/jkps.v10i1.385

Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, *27*(7), 941–966. https://doi.org/10.1002/job.413

Nurdin, M. N. I., & Muqowim, M. (2023). *Pengarusutamaan moderasi beragama di lembaga pendidikan anak usia dini: Studi pada raudhatul athfal uin sunan kalijaga yogyakarta*. Jurnal Pendidikan Anak. https://jurnal.uny.ac.id/index.php/jpa/article/view/56291

Nurhasanah, M., & Idharudin, A. J. (2025). Progressive Islam: Building Tolerance with an Islamic Framework in Muhammadiyah Islamic Education Institutions. *Sphere of Educational Innovation*, *1*(3), 111–122.

Pitaloka, D. L., Dimyati, D., & Purwanta, E. (2021). Peran Guru dalam Menanamkan Nilai Toleransi pada Anak Usia Dini di Indonesia. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *5*(2), 1696–1705. https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.972

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, *28*(2), 190–203. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002

Rosmita, E., Sampe, P. D., Adji, T. P., Shufa, N. K. F., Haya, N., Isnaini, I., Taroreh, F. J. H., Wongkar, V. Y., Honandar, I. R., Rottie, R. F. I., & Safii, M. (2024). *Metode Penelitian Kualitatif*. CV. Gita Lentera.

Rumyaan, R. M. (2026). MANAJEMEN SEKOLAH INKLUSIF SEBAGAI STRATEGI PENINGKATAN MUTU PENDIDIKAN: KAJIAN KEPUSTAKAAN. *Prosiding Dewantara Seminar Nasional Pendidikan*, *3*(1), 107–114.

Shaleh, M., & Fadhilah, M. N. (2022). *Penerapan moderasi beragama pada lembaga PAUD di Sulawesi Tenggara*. *6*(6). https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2903

Shields, C. M. (2018). *Transformative Leadership in Education: Equitable and Socially Just Change in an Uncertain and Complex World*. Routledge.

Shore, L. M., & Chung, B. G. (2022). Inclusive Leadership: How Leaders Sustain or Discourage Work Group Inclusion. *Group & Organization Management*, *47*(4), 723–754. https://doi.org/10.1177/1059601121999580

Sukmana, O., Machmud, M., Basri, L., Khoirurrosyidin, K., & Fitria, A. (2025). *Metode Penelitian Kualitatif: Suatu Pengantar Konseptual dan Praktis*. PT. Star Digital Publishing. https://books.google.co.id/books?hl=id&lr=&id=Y_yaEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Penelitian+ini+berpijak+pada+paradigma+kualitatif+dengan+orientasi+paradigma+sosial+konstruktivis-interpretif+(Sukmana+dkk&ots=AoR2E9c3W8&sig=8gNY3kYkwGEVufqSG6oCH8tBwcc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Supandi, S., Hermansyah, H., Herlina, L., & Hadikusumo, R. A. (2025). *METODOLOGI PENELITIAN KUALITATIF PENDIDIKAN*.