

## **PENDAMPINGAN EMOSI DAN KARAKTER ISLAMI ANAK TUNAGRAHITA DI SLB C MUZDALIFAH KECAMATAN MEDAN AMPLAS**

**Rika Widya<sup>1\*</sup>, Salma Rozana<sup>2</sup>, Hadi Saputra Panggabean<sup>3</sup>, Hernawan Syahputra Lubis<sup>4</sup>**

<sup>1,2,3,4</sup>Universitas Pembangunan Panca Budi, Indonesia

email: [rikawidya@dosen.pancabudi.ac.id](mailto:rikawidya@dosen.pancabudi.ac.id), [salmarozana18@dosen.pancabudi.ac.id](mailto:salmarozana18@dosen.pancabudi.ac.id),  
[hadi@dosen.pancabudi.ac.id](mailto:hadi@dosen.pancabudi.ac.id), [hernawansyahputra@dosen.pancabudi.ac.id](mailto:hernawansyahputra@dosen.pancabudi.ac.id)

**Abstrak:** Anak tunagrahita memerlukan dukungan emosional yang konkret, berulang, dan sesuai dengan kemampuan adaptifnya. Tim pengabdian melaksanakan pendampingan emosi dan karakter Islami di SLB C Muzdalifah, Kecamatan Medan Amplas, pada 15 Juni 2026. Program ini bertujuan membantu anak mengenali emosi, mengungkapkan kebutuhan, menenangkan diri, serta mengaitkan pengalaman emosional dengan nilai sabar, kasih sayang, sopan santun, tanggung jawab, dan kebiasaan meminta maaf. Tim menerapkan pendekatan partisipatif, adaptif, dan berbasis pengalaman melalui media visual, cerita sosial, pemodelan perilaku, latihan jeda dan pernapasan, penguatan positif, serta refleksi bersama guru. Tim mengevaluasi pelaksanaan melalui observasi proses, respons terhadap instruksi, penggunaan bantuan visual, dan tingkat dukungan yang anak perlukan. Program ini menghasilkan Model SAHATI yang meliputi enam langkah, yaitu sadari emosi, akui dan ungkapkan, hentikan respons impulsif, arahkan perilaku Islami, teladankan dan ulangi, serta integrasikan dalam rutinitas. Tanpa mengklaim efektivitas kuantitatif, model ini menawarkan panduan praktis, terstruktur, konsisten, kontekstual, dan berkelanjutan bagi sekolah dan keluarga mereka

**Kata Kunci:** Anak tunagrahita, karakter Islami, pendampingan emosi, pendidikan khusus

**Abstract:** Children with intellectual disabilities require concrete, repetitive, and appropriate emotional support. The community service team conducted an emotional assistance and Islamic character development program at SLB C Muzdalifah, Medan Amplas District, on 15 June 2026. The program aimed to help children recognize emotions, communicate needs, calm themselves, and connect emotional experiences with patience, compassion, courtesy, responsibility, and apologizing. The team applied participatory, adaptive, and experiential activities through visual media, social stories, behavioral modeling, pause and breathing exercises, positive reinforcement, and reflection with teachers. Program implementation was evaluated through process observation, responses to instructions, visual support, and the level of prompting required. The program produced the SAHATI Model, comprising six steps: recognize emotions, acknowledge and express them, halt impulsive responses, redirect behavior toward Islamic values, model and repeat appropriate responses, and integrate the steps into daily routines. Without claiming quantitative effectiveness, the model offers a practical guide for schools and families.

**Keywords:** emotional assistance, intellectual disabilities, Islamic character, special education

## **Pendahuluan**

Pendidikan bagi anak tunagrahita perlu menempatkan perkembangan emosi dan perilaku adaptif sebagai bagian inti dari proses belajar. Hambatan fungsi intelektual sering berinteraksi dengan keterbatasan komunikasi, fleksibilitas kognitif, pengendalian perilaku, dan kemampuan membaca situasi sosial. Interaksi tersebut dapat membuat anak lebih sulit mengenali sumber ketidaknyamanan, menjelaskan perasaannya, serta memilih respons yang aman dan dapat diterima. Girgis, Paparo, dan Kneebone (2021) menunjukkan bahwa bidang pendidikan dan psikologi masih menghadapi keterbatasan instrumen regulasi emosi yang benar-benar sesuai bagi anak dan remaja dengan disabilitas intelektual. Temuan tersebut menegaskan bahwa pendamping perlu mengamati perilaku secara kontekstual dan menggunakan cara komunikasi yang mudah anak pahami.

Kebutuhan pendampingan emosi tidak muncul semata-mata karena anak menunjukkan perilaku menantang. Pendampingan emosi membantu anak mengembangkan rasa aman, memahami sinyal tubuh, mengomunikasikan kebutuhan, serta membangun hubungan yang lebih positif dengan guru dan teman. Sappok, Hassiotis, Bertelli, Dziobek, dan Sterkenburg (2022) menjelaskan bahwa perkembangan fungsi sosial emosional pada individu dengan disabilitas intelektual dapat berjalan tidak sejajar dengan usia kronologis. Karena itu, pendamping perlu menyesuaikan bahasa, stimulus, tempo, dan tuntutan kegiatan dengan tingkat perkembangan sosial emosional anak, bukan hanya dengan kelas atau usianya.

Program yang mengandalkan penjelasan verbal panjang akan membebani sebagian anak tunagrahita. Penelitian menunjukkan bahwa anak dan remaja dengan disabilitas intelektual sering lebih mudah menggunakan strategi regulasi berbasis perilaku daripada strategi kognitif yang abstrak (te Brinke, Schuiringa, & Matthys, 2021). Guru dapat menerjemahkan prinsip tersebut melalui kartu emosi, gerakan sederhana, latihan jeda, kegiatan meniru, cerita sosial, dan rutinitas yang konsisten. Jacob, Edozie, dan Pillay (2022) juga menemukan bahwa intervensi kelas, pelatihan kecerdasan emosional, permainan regulasi emosi, jaringan teman sebaya, dan terapi bermain dapat membantu pengenalan emosi, komunikasi sosial, dan perilaku adaptif individu dengan disabilitas intelektual.

Pendampingan yang efektif perlu melibatkan orang dewasa yang hadir secara konsisten dalam kehidupan anak. Beck et al. (2022) mengembangkan program regulasi emosi berbasis tim yang melibatkan individu, pengasuh, dan praktisi karena dukungan orang dewasa membantu anak menggeneralisasi keterampilan pada berbagai situasi. Sadoo et al. (2022) juga menunjukkan bahwa intervensi berbasis keluarga dan komunitas dapat memperkuat pengetahuan pengasuh, hubungan keluarga, harapan, dan kesejahteraan emosional. Dua temuan tersebut mengarahkan program pengabdian untuk tidak memisahkan aktivitas anak dari refleksi guru dan rencana tindak lanjut sekolah.

Pendidikan karakter Islami menyediakan kerangka nilai yang dekat dengan keseharian peserta didik Muslim, tetapi guru perlu menyampaikannya secara konkret dan nonmenghakimi. Pendidikan Islam bagi anak berkebutuhan khusus perlu mengakui

martabat anak, menyesuaikan strategi dengan kemampuan individual, dan mengutamakan kasih sayang dalam proses pendidikan (Anshari, Nuzula, Suriadi, & Nuha, 2021; Putra, Herningrum, & Alfian, 2021). Dalam konteks tersebut, pendamping tidak cukup meminta anak untuk bersabar atau berperilaku baik. Pendamping perlu memperagakan makna sabar, memberi pilihan respons, memecah perilaku menjadi langkah sederhana, dan menguatkan keberhasilan kecil yang anak capai.

Pembelajaran agama bagi anak berkebutuhan khusus juga menuntut manajemen yang adaptif dan kolaboratif. Anwar (2021) menekankan pentingnya perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi yang berpihak pada kebutuhan anak, sedangkan Haris dan Cahyadi (2021) menunjukkan manfaat metode yang menggabungkan penjelasan sederhana, praktik, pembiasaan, dan dukungan orang tua. Ulfa, Salminawati, dan Dahlan (2023) menemukan bahwa pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak tunagrahita memerlukan materi dasar, metode yang disesuaikan, keterlibatan orang tua, serta peningkatan kompetensi guru. Oleh sebab itu, integrasi karakter Islami dalam program pendampingan emosi perlu mengikuti prinsip konkret, singkat, berulang, dan konsisten.

Kajian terbaru memperlihatkan bahwa sekolah masih menghadapi kesenjangan antara hak pendidikan agama dan kesiapan praktik inklusif. Nurdianzah (2024) menemukan bahwa pengelompokan sesuai kebutuhan, penggunaan media visual, dan pengulangan materi membantu sekolah menyampaikan pembelajaran Islam kepada peserta didik dengan kebutuhan yang beragam. Arif, Hassan, Sakdiyah, dan Umah (2025) menegaskan bahwa keterbatasan fasilitas, kompetensi guru, dan pelatihan masih menghambat keterlibatan anak berkebutuhan khusus dalam pembelajaran agama. Temuan tersebut menunjukkan bahwa program pengabdian perlu menawarkan prosedur yang sederhana, murah, mudah guru ulangi, dan tidak bergantung pada teknologi kompleks.

Karakter Islami dalam program ini tidak hanya merujuk pada kepatuhan ritual, tetapi juga mencakup kebiasaan interpersonal yang dapat anak praktikkan secara nyata. Fazida dan Prayogi (2024) menempatkan guru Pendidikan Agama Islam sebagai model pembentukan karakter religius bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Mahfud, Rohani, Nuryana, Baihaqi, dan Munawir (2023) mengusulkan pola pendidikan Islam yang menghubungkan pengasuhan, penerimaan terhadap disabilitas, dan penguatan kapasitas keluarga. Atas dasar itu, program ini memilih nilai sabar, kasih sayang, salam, sopan santun, tanggung jawab, meminta bantuan, dan meminta maaf karena anak dapat mempraktikkan nilai tersebut melalui situasi sehari-hari.

SLB C Muzdalifah di Kecamatan Medan Amplas menjadi ruang penting untuk mengembangkan praktik pendampingan yang menghubungkan kebutuhan emosional dan pembentukan karakter. Program pengabdian pada 15 Juni 2026 memusatkan perhatian pada prosedur pendampingan yang dapat guru dan keluarga gunakan kembali. Tim pengabdian merumuskan dua tujuan, yaitu membantu anak mengalami proses pengenalan dan pengaturan emosi secara konkret serta menghasilkan model pendampingan karakter Islami yang mudah diintegrasikan dalam rutinitas sekolah. Dengan tujuan tersebut, artikel ini menawarkan Model SAHATI sebagai luaran konseptual dan praktis dari kegiatan pengabdian.

**Metode**

Tim pengabdian menggunakan pendekatan partisipatif, adaptif, dan berbasis pengalaman. Pendekatan partisipatif menempatkan guru sebagai mitra yang membantu membaca kebutuhan, respons, dan bentuk bantuan yang sesuai bagi anak. Pendekatan adaptif mengharuskan tim menyesuaikan bahasa, jumlah instruksi, media, tempo, dan tuntutan respons. Pendekatan berbasis pengalaman mengajak anak belajar melalui melihat, menunjuk, meniru, mempraktikkan, dan mengulang. Prinsip tersebut sejalan dengan kebutuhan pembelajaran individual dan penggunaan media konkret dalam pendidikan agama bagi anak berkebutuhan khusus (Anwar, 2021; Nurdianzah, 2024).

Tim melaksanakan kegiatan di SLB C Muzdalifah, Kecamatan Medan Amplas, pada 15 Juni 2026. Sasaran program mencakup peserta didik tunagrahita yang mengikuti kegiatan sekolah pada hari pelaksanaan dan guru yang mendampingi proses. Pihak sekolah memegang peran penting dalam menentukan kesiapan anak, mengelola lingkungan, serta menjaga agar kegiatan tidak menimbulkan tekanan sensorik atau tuntutan sosial yang berlebihan. Tim tidak menggunakan kelompok kontrol, tes psikologis, atau desain eksperimen karena program berfokus pada pendampingan edukatif dan pengembangan prosedur praktis.

**Tahapan kegiatan**

Tim membagi kegiatan ke dalam lima tahap yang saling berkaitan. Tahap pertama mencakup koordinasi dan penyelarasan kebutuhan bersama sekolah. Tahap kedua membangun rasa aman melalui sapaan, aturan sederhana, pilihan duduk, dan pengenalan alur kegiatan. Tahap ketiga melatih pengenalan serta pengungkapan emosi menggunakan kartu visual dan situasi keseharian. Tahap keempat melatih jeda, napas perlahan, meminta bantuan, serta pemilihan respons yang sesuai. Tahap kelima menghubungkan strategi emosi dengan karakter Islami melalui cerita sosial, keteladanan, latihan peran, penguatan positif, dan refleksi bersama guru.

**Tabel 1.** Tahapan pendampingan emosi dan karakter Islami

| Tahap               | Tujuan                                            | Aktivitas utama                                          | Indikator proses                                         |
|---------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Koordinasi          | Menyelaraskan kebutuhan anak dan kesiapan sekolah | Diskusi singkat, penataan ruang, pemilihan media         | Guru memahami alur dan bentuk dukungan                   |
| Membangun rasa aman | Menciptakan situasi yang dapat diprediksi         | Sapaan, agenda visual, aturan singkat, pilihan sederhana | Anak mengikuti transisi awal dengan dukungan yang sesuai |
| Mengenali emosi     | Membedakan emosi dasar dan pemicunya              | Kartu wajah, cermin ekspresi, cerita situasi             | Anak menunjuk atau menyebut emosi melalui cara           |

|                            |                                             |                                                      | komunikasinya                                        |
|----------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Mengatur respons           | Melatih strategi sebelum perilaku meningkat | Jeda, napas, duduk tenang, meminta bantuan           | Anak mengikuti satu atau lebih langkah regulasi      |
| Menguatkan karakter Islami | Menghubungkan emosi dan perilaku sosial     | Cerita, teladan, bermain peran, pujian spesifik      | Anak mempraktikkan salam, sabar, maaf, atau membantu |
| Refleksi guru              | Menjaga kesinambungan program               | Diskusi indikator, pemicu, dan strategi yang efektif | Guru memiliki rencana pengulangan dalam rutinitas    |

### Media dan prinsip komunikasi

Tim menggunakan media yang mudah diproduksi dan mudah guru modifikasi, yaitu kartu emosi, kartu urutan tindakan, gambar situasi sosial, cerita pendek, serta lembar observasi guru. Media visual membantu anak memahami informasi tanpa bergantung pada kemampuan bahasa verbal. Tim juga menggunakan instruksi satu langkah, kalimat positif, waktu tunggu, pilihan terbatas, demonstrasi, dan pengulangan. Pendekatan tersebut mengikuti bukti bahwa intervensi sosial emosional perlu mengakomodasi profil kognitif, komunikasi, dan perilaku adaptif individu dengan disabilitas intelektual (Jacob et al., 2022; Sappok et al., 2022).

### Evaluasi dan analisis reflektif

Tim mengevaluasi program melalui observasi proses, bukan melalui skor keberhasilan klinis. Observasi memusatkan perhatian pada empat indikator, yaitu kemampuan anak memperhatikan stimulus, memilih atau menyebut emosi, mengikuti strategi menenangkan diri, serta mempraktikkan perilaku sosial Islami dengan tingkat bantuan tertentu. Guru dapat mencatat bantuan dalam tiga kategori sederhana, yaitu mandiri, dengan isyarat, dan dengan bantuan langsung. Kategori tersebut membantu sekolah membaca perubahan dukungan dari waktu ke waktu tanpa memberi label gagal kepada anak.

Tim menganalisis catatan kegiatan secara reflektif dengan membandingkan tujuan setiap tahap, bentuk respons yang diharapkan, kendala pelaksanaan, dan peluang pengulangan. Artikel ini tidak menyajikan persentase peningkatan, uji statistik, atau klaim sebab akibat karena tim tidak menggunakan pretest dan posttest terstandar. Pilihan pelaporan tersebut menjaga integritas ilmiah dan sejalan dengan temuan Hall, Koslouski, Richter, dan Chafouleas (2025) yang menekankan perlunya kehati-hatian dalam memilih ukuran kesejahteraan emosional bagi individu dengan disabilitas intelektual.

## Hasil dan Pembahasan

### Luaran utama program

Program menghasilkan seperangkat prosedur pendampingan yang menghubungkan regulasi emosi dengan karakter Islami. Luaran tersebut mencakup alur kegiatan, kartu emosi, urutan strategi menenangkan diri, contoh cerita sosial, indikator observasi proses, dan Model SAHATI. Tim menempatkan luaran proses sebagai hasil utama karena kegiatan satu hari tidak memberikan dasar yang memadai untuk menyimpulkan perubahan karakter yang menetap. Pendekatan ini membedakan hasil langsung berupa keterlaksanaan program dari dampak jangka panjang yang memerlukan pemantauan berulang.

**Tabel 2.** Luaran praktis program pengabdian

| Luaran                | Fungsi                                                                 | Cara penggunaan                                                         |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Kartu emosi           | Membantu anak mengenali senang, sedih, marah, takut, dan tenang        | Gunakan satu kartu pada satu waktu dan hubungkan dengan situasi konkret |
| Kartu urutan regulasi | Mengingatkan anak pada langkah berhenti, bernapas, dan meminta bantuan | Letakkan pada area yang mudah anak lihat                                |
| Cerita sosial Islami  | Menghubungkan emosi dengan sabar, maaf, salam, dan kasih sayang        | Gunakan tokoh, gambar, dan akhir cerita yang sederhana                  |
| Lembar observasi      | Mencatat respons dan tingkat bantuan                                   | Bandingkan kebutuhan bantuan pada beberapa kesempatan                   |
| Model SAHATI          | Menyatukan prosedur sekolah dan keluarga                               | Gunakan istilah serta urutan yang konsisten                             |

### Pengenalan emosi sebagai fondasi perilaku adaptif

Pengenalan emosi menjadi tahap awal karena anak perlu menghubungkan ekspresi, situasi, dan sensasi tubuh sebelum pendamping meminta anak mengubah perilakunya. Tim menggunakan emosi dasar dan menghindari istilah abstrak seperti kecewa mendalam atau cemas sosial. Pendamping dapat memperlihatkan wajah, mencontohkan ekspresi, lalu mengajukan pilihan sederhana, misalnya apakah tokoh dalam gambar merasa sedih atau senang. Girgis et al. (2021) menjelaskan bahwa pengukuran regulasi emosi pada anak dengan disabilitas intelektual perlu mencakup beragam domain dan sumber informasi. Karena itu, guru perlu memadukan respons verbal, pilihan gambar, gerak tubuh, dan perilaku aktual ketika membaca pemahaman emosi anak.

Pendamping perlu menerima berbagai bentuk komunikasi agar anak tidak bergantung pada kemampuan bicara. Anak dapat menunjuk kartu, menggerakkan tubuh, memilih warna, menggunakan kata tunggal, atau memberi tanda tertentu. Girgis, Paparo, dan Kneebone (2025) menemukan bahwa anak dan remaja dengan disabilitas intelektual memiliki pengalaman regulasi emosi yang beragam dan dapat menjelaskan strategi yang membantu mereka merasa tenang ketika peneliti memberi ruang komunikasi yang sesuai. Temuan tersebut mendukung penggunaan pilihan respons yang fleksibel dalam program ini.

### **Strategi menenangkan diri yang konkret**

Strategi menenangkan diri perlu mengutamakan tindakan yang singkat, dapat ditiru, dan dapat pendamping ulangi pada situasi nyata. Model SAHATI menggunakan jeda, napas perlahan, duduk di tempat aman, memegang media sensorik yang sesuai, minum air, atau meminta bantuan. Pendamping tidak memaksa semua anak menggunakan strategi yang sama karena kebutuhan sensorik dan komunikasi setiap anak berbeda. Te Brinke et al. (2021) menunjukkan pentingnya membedakan strategi regulasi perilaku dan regulasi kognitif pada remaja dengan keterbatasan intelektual. Program ini menerjemahkan temuan tersebut dengan mendahulukan tindakan konkret sebelum percakapan reflektif.

Guru perlu memberikan penguatan yang spesifik agar anak memahami perilaku mana yang berhasil. Pujian seperti 'kamu sudah berhenti dan menarik napas' memberikan informasi yang lebih jelas daripada pujian umum seperti 'anak baik'. Pendamping juga perlu menghindari penguatan yang hanya muncul setelah ledakan emosi karena pola tersebut dapat membuat anak mempelajari bahwa perilaku intens menjadi satu-satunya cara memperoleh perhatian. Beck et al. (2022) menunjukkan bahwa kerja sama antara anak dan pengasuh membantu program regulasi emosi menyesuaikan kebutuhan perkembangan dan kognitif. Karena itu, guru perlu menyepakati kalimat, gambar, dan urutan bantuan yang konsisten.

### **Integrasi karakter Islami tanpa mengabaikan kebutuhan emosi**

Integrasi karakter Islami perlu menghindari pendekatan yang menyalahkan emosi anak. Marah, takut, dan sedih merupakan pengalaman manusia, sedangkan pendidikan karakter mengarahkan cara anak mengekspresikan serta mengelola pengalaman tersebut. Tim menggunakan pesan bahwa anak boleh merasa marah, tetapi anak perlu belajar berhenti, menjaga tangan, dan meminta bantuan. Pendekatan ini menempatkan nilai sabar sebagai keterampilan bertahap, bukan tuntutan moral yang langsung anak kuasai. Mahfud et al. (2023) menekankan pentingnya model pengasuhan Islami yang menerima disabilitas dan memperkuat kapasitas keluarga, sedangkan Fazida dan Prayogi (2024) menekankan keteladanan guru dalam pembentukan karakter religius.

Pembiasaan karakter Islami perlu menggunakan konteks yang dekat dengan kehidupan anak. Guru dapat melatih salam ketika memasuki kelas, meminta maaf setelah menyenggol teman, menunggu giliran sebagai praktik sabar, merapikan media sebagai tanggung jawab, dan membantu teman sebagai praktik kasih sayang. Indriyani, Mustakim, dan Sugianto (2022) menjelaskan bahwa internalisasi nilai Islam pada anak

berkebutuhan khusus memerlukan pembiasaan dan strategi yang sesuai dengan kebutuhan anak. Rozi dan Inayati (2023) juga menekankan fungsi asesmen dalam menentukan metode pembelajaran akhlak bagi anak tunagrahita. Dua kajian tersebut mendukung penggunaan situasi nyata, pemodelan, dan pengulangan dalam program.

Pendamping perlu menjaga agar bahasa religius tetap ramah dan tidak menimbulkan rasa takut. Guru sebaiknya menjelaskan konsekuensi sosial secara langsung, memberi kesempatan memperbaiki tindakan, dan menunjukkan penerimaan terhadap anak setelah proses koreksi. Khair, Asthiningsih, Hakam, dan Safitri (2026) mengidentifikasi iman, takwa, kesabaran, tanggung jawab, dan akhlak sebagai nilai penting dalam pengasuhan anak dengan disabilitas, sekaligus menekankan strategi individual, pembiasaan, demonstrasi, bermain, dan pendampingan berkelanjutan. Kerangka tersebut menguatkan orientasi program pada kasih sayang, kejelasan, dan konsistensi.



**Gambar 1.** Model SAHATI untuk pendampingan emosi dan karakter Islami

### Model SAHATI sebagai inovasi praktis

Model SAHATI menyederhanakan pendampingan ke dalam urutan yang dapat guru ingat dan ulangi. Langkah Sadari emosi membantu anak mengenali keadaan dirinya. Langkah Akui dan ungkapkan memberi ruang komunikasi tanpa menghakimi. Langkah Hentikan respons impulsif mengajarkan jeda dan strategi aman. Langkah Arahkan perilaku Islami menghubungkan kebutuhan emosi dengan nilai sosial. Langkah Teladankan dan ulangi memastikan anak memperoleh contoh konkret. Langkah Integrasikan dalam rutinitas menyatukan praktik sekolah dan keluarga. Urutan tersebut tidak bersifat kaku, tetapi membantu pendamping menjaga konsistensi respons.

Model SAHATI memiliki tiga kekuatan utama. Pertama, model menggabungkan dukungan emosi dan pembentukan karakter sehingga guru tidak memisahkan perilaku dari kebutuhan anak. Kedua, model menggunakan media murah dan bahasa sederhana sehingga sekolah dapat mengulang program tanpa ketergantungan pada perangkat khusus. Ketiga, model mendorong kolaborasi sekolah dan keluarga melalui istilah serta

urutan yang sama. Arif et al. (2025) menegaskan bahwa peran guru, lingkungan inklusif, dan pendampingan sesuai kebutuhan menentukan keterlibatan anak berkebutuhan khusus dalam pendidikan agama. Oleh sebab itu, keberlanjutan Model SAHATI bergantung pada konsistensi orang dewasa, bukan pada satu kali kegiatan seremonial.

### **Keterbatasan dan strategi keberlanjutan**

Program ini memiliki keterbatasan metodologis yang perlu pembaca pertimbangkan. Tim melaksanakan kegiatan dalam satu hari dan tidak menggunakan pengukuran sebelum serta sesudah kegiatan. Tim juga tidak dapat menyimpulkan perubahan regulasi emosi atau karakter dalam jangka panjang tanpa data berulang dari sekolah dan keluarga. Hall et al. (2025) menegaskan bahwa penilaian kesejahteraan emosional pada individu dengan disabilitas intelektual masih membutuhkan ukuran yang sensitif terhadap pengalaman subjektif dan laporan pendamping. Karena itu, penelitian atau pengabdian lanjutan perlu menggunakan observasi longitudinal, triangulasi guru dan orang tua, serta indikator yang sesuai dengan cara komunikasi anak.

Sekolah dapat menjaga keberlanjutan program melalui tiga langkah. Sekolah dapat menempel kartu SAHATI pada area kelas, memasukkan satu latihan emosi ke dalam rutinitas mingguan, dan menggunakan lembar observasi sederhana ketika anak menghadapi situasi sulit. Sekolah juga dapat mengajak keluarga menggunakan kalimat serta gambar yang sama di rumah. Sadoo et al. (2022) menunjukkan bahwa program berbasis komunitas memperoleh manfaat ketika pendamping meningkatkan pengetahuan, keyakinan, dan hubungan dengan keluarga. Dengan demikian, tindak lanjut perlu memusatkan perhatian pada kapasitas guru dan orang tua, bukan hanya pada performa anak.

### **Kesimpulan**

Program pengabdian pada 15 Juni 2026 menghasilkan pola pendampingan yang mengintegrasikan pengenalan emosi, strategi menenangkan diri, dan pembentukan karakter Islami bagi anak tunagrahita di SLB C Muzdalifah, Kecamatan Medan Amplas. Tim merumuskan Model SAHATI yang mencakup enam langkah, yaitu sadari emosi, akui dan ungkapkan, hentikan respons impulsif, arahkan perilaku Islami, teladankan dan ulangi, serta integrasikan dalam rutinitas. Model ini menempatkan emosi sebagai pengalaman yang perlu anak pahami, bukan sebagai kesalahan moral, lalu mengarahkan perilaku melalui keteladanan, pembiasaan, penguatan positif, dan dukungan visual.

Sekolah dan keluarga perlu menggunakan Model SAHATI secara konsisten agar anak memperoleh pola respons yang dapat diprediksi. Program lanjutan perlu mencatat jumlah serta karakteristik peserta, mengumpulkan data observasi berulang, melibatkan orang tua, dan menilai perubahan kebutuhan bantuan dalam jangka waktu tertentu. Dengan tindak lanjut tersebut, sekolah dapat mengembangkan Model SAHATI dari luaran pengabdian menjadi praktik pendampingan yang berbasis data dan berkelanjutan.

### **Ucapan Terima Kasih**

Tim penulis menyampaikan terima kasih kepada pimpinan, guru, tenaga kependidikan, peserta didik, dan keluarga besar SLB C Muzdalifah Kecamatan Medan Amplas yang mendukung pelaksanaan program. Tim juga mengapresiasi institusi asal penulis yang memberikan dukungan akademik dan administratif bagi kegiatan pengabdian

### **Referensi**

- Anshari, M., Nuzula, M. F., Suriadi, & Nuha, U. (2021). Pendidikan Islam dan disabilitas: Telaah pemikiran Abdullah Nashih Ulwan. *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan*, 15(1), 83–91. doi:10.35931/aq.v15i1.573
- Anwar, R. N. (2021). Management of Islamic religious education learning in children with special needs. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 539–548. doi:10.31004/obsesi.v6i1.971
- Arif, M., Hassan, H. B., Sakdiyah, N. H., & Umah, F. (2025). Implementation of Islamic religious education for children with special needs: A systematic literature review 2020–2025. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman*, 14(2), 540–566. doi:10.54437/urwatulwutsqo.v14i2.2060
- Beck, K. B., Northrup, J. B., Breitenfeldt, K. E., Porton, S., Day, T. N., MacKenzie, K. T., ... Mazefsky, C. A. (2022). Stakeholder informed development of the Emotion Awareness and Skills Enhancement team-based program (EASE-Teams). *Autism*, 26(3), 586–600. doi:10.1177/13623613211061936
- Fazida, L., & Prayogi, A. (2024). Guru pendidikan agama Islam dan peranannya dalam pembentukan karakter religius peserta didik berkebutuhan khusus. *ARSEN: Jurnal Penelitian Pendidikan*, 2(1), 45–57. doi:10.30822/arsen.v2i1.3462
- Girgis, M., Paparo, J., & Kneebone, I. (2021). A systematic review of emotion regulation measurement in children and adolescents diagnosed with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(1), 90–99. doi:10.3109/13668250.2020.1784520
- Girgis, M., Paparo, J., & Kneebone, I. (2025). A qualitative study of the emotion regulation experiences of children and adolescents with intellectual disabilities: 'Because it helps my brain to calm down'. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 50(4), 386–397. doi:10.3109/13668250.2025.2474197
- Hall, S., Koslouski, J. B., Richter, C. G., & Chafouleas, S. M. (2025). Measures of emotional well-being for individuals with intellectual disabilities: A scoping review of reviews. *Research in Developmental Disabilities*, 158, 104940. doi:10.1016/j.ridd.2025.104940

- Haris, A., & Cahyadi, C. (2021). Teaching Islamic religious education for children with special needs in elementary school. *AMCA Journal of Religion and Society*, 1(2), 33–41. doi:10.51773/ajrs.v1i2.84
- Indriyani, L. T., Mustakim, I., & Sugianto. (2022). Internalization of Islamic education values for children with special needs. *Journal of Media, Culture and Communication*, 2(4), 7–15. doi:10.55529/jmcc24.7.15
- Jacob, U. S., Edozie, I. S., & Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3, 968314. doi:10.3389/fresc.2022.968314
- Khair, F., Asthiningsih, N. W. W., Hakam, I., & Safitri, R. A. (2026). Islamic educational values in caring for children with disabilities: A literature-based qualitative study. *Journal of Indonesian Islamic Studies*, 5(2). doi:10.24256/jiis.v5i2.10141
- Mahfud, C., Rohani, I., Nuryana, Z., Baihaqi, & Munawir. (2023). Islamic education for disabilities: A new model for developing Islamic parenting. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 13(1), 115–142. doi:10.18326/ijims.v13i1.115-142
- Nurdianzah, E. (2024). Embracing diversity: Implementing inclusion-based Islamic education at SMALB Semarang to meet diverse student needs. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 2366–2378. doi:10.35445/alishlah.v16i2.5126
- Putra, P. H., Herningrum, I., & Alfian, M. (2021). Pendidikan Islam untuk anak berkebutuhan khusus: Konsep, tanggung jawab, dan strategi implementasi. *Fitrah: Journal of Islamic Education*, 2(1), 80–95. doi:10.53802/fitrah.v2i1.55
- Restoy, D., Oriol-Escudé, M., Alonzo-Castillo, T., Magán-Maganto, M., Canal-Bedia, R., Díez-Villoria, E., ... Lugo-Marín, J. (2024). Emotion regulation and emotion dysregulation in children and adolescents with autism spectrum disorder: A meta-analysis of evaluation and intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 109, 102410. doi:10.1016/j.cpr.2024.102410
- Rozi, Z. A. F., & Inayati, N. L. (2023). Asesmen sebagai model penentuan metode pembelajaran akhlak anak tunagrahita. *Attractive: Innovative Education Journal*, 5(2), 932–943.
- Sadoo, S., Nalugya, R., Lassman, R., Kohli-Lynch, M., Chariot, G., Davies, H. G., ... Tann, C. J. (2022). Early detection and intervention for young children with early developmental disabilities in Western Uganda: A mixed-methods evaluation. *BMC Pediatrics*, 22, 158. doi:10.1186/s12887-022-03184-7
- Sappok, T., Hassiotis, A., Bertelli, M., Dziobek, I., & Sterkenburg, P. (2022). Developmental delays in socio-emotional brain functions in persons with an

intellectual disability: Impact on treatment and support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13109. doi:10.3390/ijerph192013109

Te Brinke, L. W., Schuiringa, H. D., & Matthys, W. (2021). Emotion regulation and angry mood among adolescents with externalizing problems and intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 103833. doi:10.1016/j.ridd.2020.103833

Ulfa, M., Salminawati, & Dahlan, Z. (2023). Learning management of Islamic religious education for children with intellectual disabilities: Multicase study. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 28(2), 178–190. doi:10.19109/td.v28i2.22075