



# Praktik dan pemaknaan guru pendidikan agama Islam dalam mengajar di sekolah inklusi

Durotul Qoyimah\*

Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta, Indonesia

\*durotulqoyimah38@gmail.com

## Abstract

*This study aims to examine the practices and meanings constructed by Islamic Religious Education (PAI) teachers in teaching at inclusive schools, particularly in understanding learning objectives, responding to student diversity, and interpreting learning success beyond mere cognitive achievement. The study employed a qualitative approach with a field research design and an interpretive paradigm. It was conducted in inclusive schools in the Metro area, with PAI teachers selected purposively as research subjects. Data were collected through in-depth interviews, supported by limited documentation, and then analyzed using an interactive analysis model involving data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings reveal that PAI teachers interpret learning in inclusive classrooms in flexible, humanistic, and contextual ways. Learning objectives for students with special needs are directed more toward the habituation of religious values, self-regulation, participation in religious activities, and meaningful spiritual experiences. Curriculum mismatch is addressed through target adaptation, simplification of materials, and the use of differentiated and multisensory strategies. Abstract materials are contextualized into concrete experiences, while routine-based learning, direct practice, and role modeling are considered the most impactful. Learning success is understood holistically through behavioral change, engagement, independence in worship, and moral development. This study confirms that PAI learning in inclusive schools cannot be understood merely through a normative approach, but rather as a form of religious pedagogy oriented toward justice, participation, and meaningful learning for all students.*

**Keywords:** PAI Teachers; Islamic Religious Education; Inclusive Schools

## Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji praktik dan pemaknaan guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam mengajar di sekolah inklusi, khususnya dalam memahami tujuan pembelajaran, merespons keberagaman peserta didik, dan memaknai keberhasilan pembelajaran di luar capaian kognitif semata. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian lapangan dan paradigma interpretatif. Penelitian dilaksanakan di sekolah inklusi di wilayah Metro dengan subjek guru PAI yang dipilih secara *purposive*. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, dilengkapi dengan dokumentasi terbatas, kemudian dianalisis menggunakan model analisis interaktif melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI memaknai pembelajaran di kelas inklusi secara fleksibel, humanis, dan kontekstual. Tujuan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus lebih diarahkan pada pembiasaan nilai religius, regulasi diri, partisipasi dalam kegiatan keagamaan, dan pengalaman spiritual yang bermakna. Ketidaksesuaian kurikulum direspons melalui adaptasi target, penyederhanaan materi, serta penggunaan strategi diferensiatif dan multisensori. Materi abstrak dikontekstualisasikan menjadi pengalaman

konkret, sedangkan pembelajaran berbasis rutinitas, praktik langsung, dan keteladanan dipandang paling berdampak. Keberhasilan pembelajaran dimaknai secara holistik melalui perubahan perilaku, keterlibatan, kemandirian beribadah, dan perkembangan akhlak. Penelitian ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI di sekolah inklusi tidak dapat dipahami melalui pendekatan normatif semata, melainkan sebagai praktik pedagogi keagamaan yang berorientasi pada keadilan, partisipasi, dan kebermaknaan belajar bagi seluruh peserta didik.

**Kata kunci:** Guru PAI. Pendidikan Agama Islam, Sekolah Inklusi

## Pendahuluan

Penerapan pendidikan inklusi telah menjadi agenda global dalam upaya mewujudkan pendidikan yang adil dan setara bagi seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus (Nurdin dkk. 2024). Pendidikan inklusi menuntut perubahan paradigma pembelajaran, terutama dalam hal peran guru, adaptasi kurikulum, strategi pembelajaran, serta penghargaan terhadap keberagaman kemampuan peserta didik (Cretu & Morandau, 2020). Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki tantangan yang khas karena tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pada pembentukan iman, ibadah, dan akhlak peserta didik. Namun, pembelajaran PAI dalam konteks sekolah inklusi masih relatif kurang mendapat perhatian, padahal keberagaman kemampuan peserta didik menuntut guru untuk menafsirkan kembali tujuan, proses, dan indikator keberhasilan pembelajaran agama agar tetap bermakna dan dapat diakses oleh semua peserta didik (Europea, 2010).

Permasalahan tersebut tampak secara nyata dalam praktik pembelajaran PAI di RA Inklusi Darroll Datha Metro Lampung. Berdasarkan guru yang ada di sekolah tersebut, menghadapi tantangan ketika harus menyampaikan materi PAI yang bersifat abstrak kepada peserta didik berkebutuhan khusus, sementara pada saat yang sama mereka juga dituntut tetap menjalankan kurikulum yang berlaku. Kondisi ini mendorong guru untuk melakukan berbagai penyesuaian, seperti menyederhanakan materi, mengubah pembelajaran abstrak menjadi pengalaman yang konkret, menggunakan strategi diferensiatif dan multisensori, serta memaknai keberhasilan pembelajaran tidak semata-mata dari capaian kognitif, tetapi juga dari partisipasi, perubahan perilaku, dan kemandirian beribadah peserta didik. Realitas ini menunjukkan bahwa pembelajaran PAI di sekolah inklusi bukan sekadar proses transfer materi, melainkan praktik pedagogis yang menuntut fleksibilitas, kepekaan, dan pemaknaan ulang terhadap pembelajaran agama dalam konteks keberagaman peserta didik.

Sejumlah penelitian telah membahas pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam konteks pendidikan inklusi, namun masih menyisakan keterbatasan tertentu. Penelitian Suharjo menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran PAI di sekolah inklusi memerlukan penyesuaian strategi, peran guru pendamping, serta layanan yang lebih adaptif bagi anak berkebutuhan khusus, tetapi kajian tersebut lebih menekankan pelaksanaan pembelajaran pada konteks tertentu dan belum secara mendalam mengungkap dinamika pedagogis yang dialami guru PAI (Suharjo dkk., 2020). Penelitian Barokatin dan Wahyuni juga menegaskan bahwa guru PAI membutuhkan strategi khusus dalam mendampingi peserta didik berkebutuhan khusus, terutama anak

autis, namun fokus kajiannya masih terbatas pada aspek strategi pembelajaran pada jenis kebutuhan tertentu (Roina Barokatin dkk., 2023). Sementara itu, Sulthon mengungkap bahwa implementasi pendidikan inklusi di madrasah masih menghadapi berbagai kendala kelembagaan, kesiapan guru, dan dukungan sistem sekolah, tetapi belum secara spesifik mengeksplorasi pengalaman guru PAI dalam menghadapi tuntutan kurikulum, proses pembelajaran, dan kebutuhan individual peserta didik secara bersamaan (Sulthon, 2019). Dengan demikian, berbagai penelitian tersebut menunjukkan bahwa kajian tentang praktik dan pengalaman guru PAI dalam mengelola pembelajaran pada kelas inklusi masih perlu diperkuat.

Sejumlah penelitian tentang Pendidikan Agama Islam (PAI) umumnya menitikberatkan pada pengembangan kurikulum, metode pembelajaran, serta capaian hasil belajar peserta didik di sekolah reguler (Hendriksen dkk., 2024). Kajian yang secara khusus membahas praktik pembelajaran PAI di sekolah inklusi masih terbatas, terlebih yang mengkaji bagaimana guru memaknai pengalaman mengajarnya ketika berhadapan dengan peserta didik berkebutuhan khusus dalam satu kelas bersama peserta didik reguler. Kondisi ini menunjukkan adanya celah pengetahuan (*knowledge gap*) terkait pengalaman subjektif dan reflektif guru PAI dalam konteks pendidikan inklusi.

Secara konseptual, pendidikan inklusi berlandaskan pada prinsip keadilan, partisipasi, dan penghargaan terhadap keberagaman, sedangkan Pendidikan Agama Islam bertujuan membentuk iman (*iman*), pengamalan ibadah (*ibadah*), dan akhlak mulia (*akhlak*) peserta didik (Woodcock dkk., 2022). Pertemuan antara dua ranah ini menghadirkan tantangan pedagogis sekaligus etis. Guru PAI tidak hanya dituntut untuk menyampaikan materi ajar, tetapi juga untuk menafsirkan kembali tujuan, proses, dan indikator keberhasilan pembelajaran PAI agar tetap bermakna bagi peserta didik dengan perbedaan kemampuan kognitif, sosial, dan komunikasi (Muyassaroh dkk., 2025).

Pendidikan agama memiliki posisi strategis dalam sistem pendidikan nasional dan menjadi bagian integral dari pembentukan karakter peserta didik. Guru PAI di sekolah inklusi menghadapi kompleksitas peran, yakni menjalankan tuntutan kurikulum nasional sekaligus merespons kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus secara manusiawi dan kontekstual (Munadi, 2020). Oleh karena itu, pemahaman mengenai bagaimana guru PAI menjalankan praktik pembelajaran dan memaknai pengalaman mengajarnya menjadi penting, baik untuk pengembangan teori pendidikan inklusi maupun untuk perbaikan praktik pembelajaran PAI di lapangan. Berdasarkan celah pengetahuan tersebut, penelitian ini berfokus pada praktik dan pemaknaan guru Pendidikan Agama Islam dalam mengajar di sekolah inklusi di Indonesia. Penelitian ini tidak diarahkan untuk mengukur efektivitas pembelajaran atau capaian hasil belajar peserta didik, melainkan untuk memahami bagaimana guru PAI mengalami, menafsirkan, dan menegosiasikan perannya dalam proses pembelajaran PAI di kelas inklusi.

Tujuan penelitian ini adalah mengkaji bagaimana guru PAI memahami tujuan pembelajaran Pendidikan Agama Islam di sekolah inklusi, menganalisis praktik pembelajaran PAI yang dilakukan guru dalam merespons keberagaman peserta didik, khususnya peserta didik berkebutuhan khusus, dan mengungkap bagaimana guru PAI

memaknai keberhasilan pembelajaran PAI di sekolah inklusi di luar capaian kognitif semata. Signifikansi penelitian ini terletak pada kontribusinya terhadap pengembangan kajian pendidikan agama dalam konteks inklusi yang masih relatif terbatas. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya diskursus pendidikan inklusi dengan menghadirkan perspektif reflektif guru PAI. Secara praktis, temuan penelitian diharapkan dapat menjadi rujukan bagi pengembangan kebijakan sekolah inklusi, peningkatan kompetensi guru, serta perumusan praktik pembelajaran PAI yang lebih inklusif dan bermakna. Artikel ini diawali dengan pemaparan latar belakang dan fokus penelitian. Selanjutnya, artikel menguraikan kerangka teori yang berkaitan dengan pendidikan inklusi dan Pendidikan Agama Islam. Bagian berikutnya menjelaskan metode penelitian yang digunakan. Setelah itu, hasil penelitian disajikan dan dibahas dengan mengaitkannya pada kajian-kajian sebelumnya. Artikel ini diakhiri dengan kesimpulan dan implikasi penelitian.

## Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian lapangan (*field research*) (Creswell & Guetterman, 2019). Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam praktik pembelajaran serta pemaknaan subjektif guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam mengajar di sekolah inklusi. Fokus penelitian tidak diarahkan pada pengukuran kuantitatif, melainkan pada penggalian makna, pengalaman, dan interpretasi guru terhadap realitas pembelajaran inklusif yang mereka jalani. Secara metodologis, penelitian ini berangkat dari paradigma interpretatif, yang memandang realitas sosial sebagai sesuatu yang dibentuk melalui pengalaman dan pemaknaan subjek penelitian, dalam hal ini guru PAI (Kivunja & Kuyini, 2017). Penelitian ini dilaksanakan di sekolah inklusi yang berada di wilayah Metro. Pemilihan lokasi didasarkan pada pertimbangan bahwa sekolah-sekolah di wilayah tersebut telah menerapkan pendidikan inklusif dan memiliki guru PAI yang berinteraksi langsung dengan peserta didik berkebutuhan khusus. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*) sebagai teknik utama. Wawancara bersifat semi-terstruktur, sehingga peneliti memiliki pedoman pertanyaan namun tetap memberi ruang bagi informan untuk mengembangkan jawaban sesuai dengan pengalaman dan perspektifnya (Kivunja & Kuyini, 2017).

Wawancara dalam penelitian ini difokuskan pada penggalian beberapa aspek utama, meliputi praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) yang diterapkan di kelas inklusi, strategi serta penyesuaian metode pembelajaran yang dilakukan guru dalam merespons keberagaman kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus, serta berbagai tantangan yang dihadapi guru PAI dalam pelaksanaan pembelajaran inklusif. Selain itu, wawancara juga diarahkan untuk memahami pemaknaan guru terhadap peran dan tujuan Pendidikan Agama Islam dalam konteks pendidikan inklusi, baik dari sisi pedagogis maupun nilai-nilai yang ingin ditanamkan. Untuk memperkaya dan menguatkan data hasil wawancara, peneliti melengkapi pengumpulan data dengan dokumentasi terbatas berupa penelaahan perangkat pembelajaran, seperti RPP atau modul ajar, serta catatan pendukung lain yang relevan dengan pelaksanaan pembelajaran PAI di sekolah inklusi.

Subjek penelitian ini adalah guru Pendidikan Agama Islam (PAI) yang mengajar di sekolah inklusi. Penentuan subjek dilakukan menggunakan teknik *purposive sampling*, yakni pemilihan informan secara sengaja berdasarkan kriteria tertentu, meliputi guru PAI yang aktif mengajar di sekolah inklusi, memiliki pengalaman dalam membimbing peserta didik dengan kebutuhan khusus, serta bersedia memberikan informasi secara mendalam terkait praktik pembelajaran dan pandangan pedagogis yang dimilikinya. Data yang diperoleh selanjutnya dianalisis secara kualitatif dengan menggunakan model analisis interaktif yang mencakup tiga tahapan utama, yaitu reduksi data melalui proses seleksi dan pemfokusan data hasil wawancara sesuai dengan tema penelitian, penyajian data dalam bentuk narasi tematik yang terstruktur, serta penarikan kesimpulan dengan menginterpretasikan pola, makna, dan kecenderungan praktik guru PAI dalam pembelajaran inklusif. Proses analisis ini dilakukan secara simultan sejak tahap pengumpulan data hingga penulisan hasil penelitian. Untuk menjaga keabsahan data, penelitian ini menerapkan teknik triangulasi sumber dengan membandingkan data hasil wawancara antar-informan serta mencocokkannya dengan data dokumentasi, dan dilengkapi dengan *member check* melalui konfirmasi kembali kepada informan guna memastikan ketepatan makna dan interpretasi data.

## Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan hasil wawancara mendalam dengan guru PAI di sekolah inklusi, ditemukan delapan tema utama yang menggambarkan praktik pembelajaran dan pemaknaan guru dalam mengajar peserta didik berkebutuhan khusus di kelas inklusi. Tema-tema tersebut meliputi: (1) pemaknaan tujuan pembelajaran, (2) respons terhadap ketidaksesuaian kurikulum, (3) strategi menghadapi materi abstrak, (4) penyesuaian metode dan kegiatan pembelajaran, (5) bentuk pembelajaran yang paling berdampak, (6) indikator keberhasilan pembelajaran, (7) pemaknaan iman, ibadah, dan akhlak, serta (8) transformasi makna mengajar, belajar, dan keberagamaan guru. Secara ringkas, keseluruhan temuan tersebut disajikan pada Tabel 1.

**Tabel 1.** Temuan Penelitian tentang Praktik dan Pemaknaan Guru PAI di Sekolah Inklusi

No	Fokus Temuan	Deskripsi Temuan Utama	Makna dalam Pembelajaran Inklusif
1	Pemaknaan tujuan pembelajaran	Tujuan pembelajaran PAI bagi PDBK tidak disamakan dengan peserta didik reguler, tetapi diarahkan pada pembiasaan nilai religius, regulasi diri, dan pengalaman spiritual	Menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran bersifat fleksibel dan disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik
2	Respons terhadap kurikulum	Guru tetap menggunakan kurikulum sebagai acuan, tetapi melakukan adaptasi target, penyederhanaan materi, dan penyesuaian tempo belajar	Kurikulum diposisikan sebagai kerangka adaptif, bukan standar kaku
3	Strategi menghadapi materi abstrak	Materi abstrak PAI dikontekstualisasikan menjadi pengalaman konkret, sederhana, dan dekat dengan kehidupan peserta didik	Menunjukkan upaya guru mengurangi hambatan belajar

4	Penyesuaian metode pembelajaran	Guru menerapkan strategi diferensiatif, multisensori, tutor sebaya, dan aktivitas kolaboratif	Pembelajaran dirancang agar tetap dapat diikuti bersama oleh seluruh peserta didik
5	Bentuk pembelajaran yang berdampak	Pembelajaran yang paling berdampak adalah pembiasaan, rutinitas ibadah, praktik langsung, dan keteladanan	Pengalaman belajar langsung lebih bermakna bagi PDBK dibanding penjelasan abstrak
6	Indikator keberhasilan pembelajaran	Keberhasilan tidak diukur dari capaian kognitif semata, tetapi dari partisipasi, perubahan perilaku, regulasi diri, dan kemandirian beribadah	Penilaian bersifat holistik dan individual
7	Pemaknaan iman, ibadah, dan akhlak	Iman dimaknai sebagai rasa aman, ibadah sebagai keterlibatan, dan akhlak sebagai perilaku sosial sehari-hari	Nilai-nilai agama dipahami secara humanis dan kontekstual
8	Transformasi makna guru	Guru mengalami perubahan cara pandang tentang mengajar, belajar, dan keberagaman menjadi lebih reflektif, empatik, dan manusiawi	Pembelajaran inklusif juga mentransformasi identitas pedagogis guru

Tabel 1 menunjukkan bahwa praktik pembelajaran PAI di sekolah inklusi berlangsung melalui adaptasi tujuan, kurikulum, strategi, dan penilaian, serta menghasilkan perubahan makna pedagogis pada guru.

### 1. Pemaknaan tujuan pembelajaran PAI bagi peserta didik berkebutuhan khusus di kelas inklusi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di sekolah inklusi memaknai tujuan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) secara berbeda dengan peserta didik reguler, meskipun keduanya tetap berpijak pada nilai-nilai keagamaan yang sama. Perbedaan tersebut tidak terletak pada substansi ajaran Islam, melainkan pada orientasi, target, dan standar pencapaian pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik dan kemampuan peserta didik. Bagi PDBK, tujuan pembelajaran PAI tidak diarahkan pada penguasaan konsep agama yang bersifat abstrak atau kompleks, melainkan pada pembentukan pengalaman religius yang bermakna serta kemampuan menampilkan sikap religius dalam konteks keseharian. Hal ini sebagaimana disampaikan oleh Informan 5, yang menyatakan:

Tujuannya bukan agar mereka paham konsep agama yang rumit, tapi agar mereka akrab dengan suasana agama. Untuk anak autis, yang penting mereka bisa tenang saat ada kegiatan agama, sedangkan untuk anak ADHD bisa fokus sebentar dan mengikuti ritme ibadah. (Informan 5)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran PAI bagi PDBK lebih menekankan pada aspek afektif dan regulasi diri, seperti rasa nyaman dalam lingkungan religius dan kemampuan menyesuaikan perilaku selama kegiatan keagamaan. Dalam konteks ini, pembelajaran PAI dipahami sebagai proses pembiasaan dan pendampingan, bukan sekadar transfer pengetahuan. Pandangan serupa juga disampaikan oleh Informan 7, yang menegaskan bahwa meskipun nilai keagamaan yang diajarkan tetap

sama, orientasi tujuan pembelajaran perlu dibedakan antara peserta didik reguler dan PDBK. Informan tersebut menyampaikan:

Untuk anak inklusi, tujuan pembelajaran itu lebih ke pengenalan nilai-nilai dasar dan pembiasaan. Targetnya tidak bisa disamakan dengan anak reguler yang memang diarahkan pada pemahaman dalil dan capaian kurikulum. (Informan 7)

Sebaliknya, pada peserta didik reguler, tujuan pembelajaran PAI masih mencakup penguasaan pengetahuan keagamaan secara konseptual, kemampuan menghafal, serta penerapan ajaran Islam dalam konteks kehidupan yang lebih luas. Perbedaan ini menunjukkan bahwa guru PAI tidak menggunakan satu ukuran keberhasilan yang seragam bagi seluruh peserta didik. Temuan ini mengindikasikan bahwa guru PAI menerapkan prinsip keadilan dalam pendidikan inklusif dengan menyesuaikan tujuan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan dan potensi peserta didik, tanpa menghilangkan esensi dan nilai dasar Pendidikan Agama Islam.

## **2. Respons guru terhadap ketidaksesuaian kurikulum PAI di kelas inklusi**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di sekolah inklusi tidak memandang kurikulum sebagai ketentuan yang bersifat kaku dan harus diterapkan secara seragam kepada seluruh peserta didik. Ketika tuntutan kurikulum PAI dirasakan tidak sepenuhnya sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK), guru merespons dengan melakukan penyesuaian yang bersifat fleksibel dan kontekstual. Beberapa guru menyampaikan bahwa kurikulum PAI tetap dijadikan acuan utama dalam pembelajaran, namun pencapaiannya pada PDBK dilakukan secara bertahap dan tidak disamakan dengan peserta didik reguler. Informan 2 menjelaskan bahwa perbedaan kecepatan pencapaian materi tidak dipandang sebagai kegagalan pembelajaran, melainkan sebagai bagian dari proses belajar peserta didik berkebutuhan khusus:

Proses pembelajaran tetap berjalan sesuai kurikulum yang ada, walaupun dalam pencapaiannya peserta didik berkebutuhan khusus sedikit lebih lambat dari yang lainnya. (Informan 2)

Selain penyesuaian tempo, guru juga melakukan penyederhanaan target dan pemilihan materi yang dianggap paling esensial bagi perkembangan religius peserta didik. Informan 4 menyatakan bahwa kurikulum tetap digunakan, namun disesuaikan dengan kemampuan peserta didik agar pembelajaran tetap bermakna dan tidak menimbulkan beban:

Biasanya saya menyesuaikan materi dan targetnya. Kurikulumnya tetap dipakai, tapi disederhanakan sesuai kemampuan siswa dan fokus ke hal yang paling penting serta bisa mereka lakukan.” (Informan 4)

Hasil wawancara menunjukkan bahwa sebagian guru secara sadar menempatkan prinsip pendidikan inklusif sebagai landasan utama dalam merespons ketidaksesuaian kurikulum. Informan 3 menegaskan bahwa dalam konteks kelas inklusi, kurikulum tidak seharusnya dipaksakan secara kaku kepada peserta didik:

Dalam pendidikan inklusi, prinsip utamanya adalah kurikulum harus menyesuaikan anak, bukan anak yang dipaksa mengikuti kurikulum secara kaku. (Informan 3)

Temuan ini menunjukkan bahwa respons guru terhadap ketidaksesuaian kurikulum PAI diwujudkan melalui praktik adaptasi dan fleksibilitas pembelajaran. Guru memosisikan kurikulum sebagai sarana untuk memfasilitasi keterlibatan dan perkembangan religius peserta didik berkebutuhan khusus, bukan sebagai tolok ukur tunggal keberhasilan akademik. Dengan demikian, penyesuaian kurikulum dipahami sebagai bagian integral dari praktik pendidikan inklusif dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam.

### **3. Strategi guru dalam menyikapi materi PAI yang bersifat abstrak bagi peserta didik berkebutuhan khusus**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di sekolah inklusi menghadapi tantangan ketika menyampaikan materi PAI yang bersifat abstrak dan menuntut kemampuan konsentrasi tinggi, seperti konsep keimanan, rukun iman, atau ajaran teologis tertentu. Materi-materi tersebut dinilai sulit dipahami oleh peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK), khususnya peserta didik dengan hambatan atensi, komunikasi, dan kognitif. Dalam menyikapi kondisi tersebut, guru tidak memaksakan penyampaian materi secara utuh, melainkan melakukan penyesuaian agar nilai inti pembelajaran tetap dapat diterima oleh peserta didik. Guru cenderung mengubah materi yang abstrak menjadi pengalaman yang lebih konkret dan dapat dirasakan secara langsung oleh peserta didik. Informan 1 menjelaskan bahwa materi keimanan disampaikan melalui pendekatan kontekstual dengan memanfaatkan lingkungan sekitar agar peserta didik dapat memahami nilai keagamaan melalui pengalaman nyata:

Materi yang sifatnya abstrak seperti rukun iman itu sangat sulit untuk anak autisme dan ADHD. Jadi saya buat jadi nyata. Misalnya tentang Allah Maha Pencipta, saya ajak mereka ke kebun, menyentuh daun atau melihat kucing, lalu saya sampaikan kalau itu ciptaan Allah. (Informan 1)

Pendekatan tersebut menunjukkan bahwa guru lebih menekankan pada pengenalan nilai dasar agama daripada pemahaman konseptual yang bersifat teoritis. Strategi ini dilakukan agar peserta didik tetap dapat merasakan makna pembelajaran agama tanpa harus memahami istilah teologis yang kompleks. Hal serupa juga disampaikan oleh Informan 3, yang menyatakan bahwa tidak semua materi PAI harus disampaikan secara lengkap apabila tidak relevan dengan kemampuan dan kebutuhan peserta didik. Informan tersebut menekankan pentingnya memilih materi yang paling bermanfaat bagi kemandirian dan perkembangan peserta didik:

Tidak semua materi harus dipaksakan tersampaikan. Yang penting itu materi yang paling berguna untuk kemandirian anak. Istilah-istilah teologis yang berat biasanya saya sederhanakan, lalu materinya saya pecah jadi bagian kecil supaya lebih mudah dipahami. (Informan 3)

Guru juga menyesuaikan strategi penyampaian materi berdasarkan jenis hambatan yang dimiliki peserta didik. Informan 4 menyampaikan bahwa ketika materi dirasa terlalu berat, fokus pembelajaran dialihkan pada pemahaman nilai utama dan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari, bukan pada detail materi:

Kalau materinya penting tapi berat, biasanya saya ambil inti paling pentingnya saja. Yang ditekankan itu nilai utamanya, bukan detailnya, supaya anak tetap paham dan tidak merasa gagal belajar. (Informan 4)

Temuan ini menunjukkan bahwa guru PAI menyikapi materi abstrak dalam pembelajaran inklusi dengan cara mengontekstualisasikan, menyederhanakan, dan memprioritaskan nilai esensial ajaran Islam. Strategi tersebut dilakukan agar PDBK tetap dapat mengakses pembelajaran PAI secara bermakna sesuai dengan kemampuan mereka, tanpa menghilangkan esensi nilai keagamaan yang diajarkan.

#### **4. Penyesuaian metode, strategi, dan kegiatan pembelajaran PAI di kelas inklusi**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di kelas inklusi melakukan berbagai penyesuaian metode, strategi, dan kegiatan pembelajaran agar materi PAI tetap dapat dipahami dan bermakna bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK), tanpa mengabaikan kebutuhan peserta didik reguler. Penyesuaian tersebut dilakukan dengan mempertimbangkan karakteristik, jenis hambatan, serta kebutuhan belajar masing-masing peserta didik. Guru menyesuaikan metode pembelajaran secara spesifik sesuai dengan kondisi peserta didik. Informan 1 menjelaskan bahwa anak dengan hambatan autisme membutuhkan struktur dan kepastian dalam pembelajaran, sementara anak dengan ADHD memerlukan aktivitas yang melibatkan gerak agar tetap fokus:

Untuk anak autis saya pakai gambar urutan wudu atau salat, karena mereka butuh tahu apa yang akan terjadi selanjutnya supaya tidak cemas. Kalau untuk anak ADHD, saya pakai lagu-lagu Islami yang ada gerakannya, jadi mereka tetap bergerak tapi masih dalam konteks belajar agama. (Informan 1)

Penyesuaian metode secara individual, guru juga berupaya menciptakan pembelajaran yang inklusif bagi seluruh peserta didik dalam satu kelas. Informan 2 menyampaikan bahwa penerapan diferensiasi pembelajaran menjadi strategi utama dalam mengakomodasi kebutuhan yang beragam:

Saya menerapkan diferensiasi pembelajaran dengan memvariasikan metode, strategi, kegiatan, dan penilaian. Jadi satu kelas tetap belajar bersama, tapi caranya bisa berbeda-beda sesuai kebutuhan anak. (Informan 2)

Hasil wawancara juga menunjukkan bahwa guru memanfaatkan media pembelajaran yang beragam untuk mendukung pemahaman peserta didik. Informan 3 menyebutkan penggunaan pendekatan multisensori sebagai strategi untuk menjangkau peserta didik dengan berbagai hambatan, tanpa mengurangi kebermaknaan pembelajaran bagi peserta didik reguler:

Metode multisensori itu penting, bisa lewat visual, audio, atau sentuhan. Anak reguler juga tetap bisa menikmati videonya, sementara anak berkebutuhan khusus terbantu karena materinya lebih mudah dipahami. (Informan 3)

Guru juga melibatkan peserta didik reguler melalui strategi tutor sebaya sebagai bagian dari pembelajaran PAI yang inklusif. Informan 1 menegaskan bahwa peserta didik reguler diarahkan untuk merangkul dan memberi contoh perilaku religius, bukan menjauhkan diri dari PDBK:

Anak-anak tipikal saya ajarkan untuk memberi contoh dan merangkul, bukan menjauhi. Ini membantu anak autis belajar bersosialisasi dalam lingkungan islami. (Informan 1)

Temuan ini menunjukkan bahwa penyesuaian metode dan strategi pembelajaran PAI di kelas inklusi dilakukan melalui pendekatan fleksibel, multisensori, dan

kolaboratif. Guru berupaya menjaga kebermaknaan pembelajaran bagi PDBK sekaligus mempertahankan keterlibatan peserta didik reguler, sehingga kelas inklusi dipandang sebagai ruang belajar bersama yang menghargai keberagaman kemampuan peserta didik.

##### **5. Bentuk pembelajaran PAI yang paling berdampak bagi peserta didik berkebutuhan khusus**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa bentuk pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) yang dinilai paling berdampak bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) adalah pembelajaran yang bersifat praktis, konkret, rutin, dan melibatkan pengalaman langsung. Guru memandang bahwa pembelajaran PAI akan lebih bermakna bagi PDBK ketika nilai-nilai agama dihadirkan melalui aktivitas keseharian, bukan melalui penjelasan verbal yang panjang atau abstrak. Pembelajaran berbasis rutinitas keagamaan menjadi salah satu bentuk aktivitas yang dianggap paling efektif. Informan 1 menjelaskan bahwa keterlibatan peserta didik dalam praktik ibadah bersama, meskipun belum sempurna, sudah merupakan proses pembelajaran yang bermakna:

Aktivitas yang paling kena itu justru rutinitas harian yang melibatkan fisik, seperti salat berjemaah. Walaupun anak ADHD kadang masih lari-lari kecil dan anak autis hanya diam melihat, keberadaan mereka di *shaf* itu sudah pembelajaran. (Informan 1)

Menurut guru, pembiasaan yang dilakukan secara konsisten membantu peserta didik memahami pola dan makna kegiatan keagamaan secara perlahan. Seiring waktu, peserta didik mulai mengenali isyarat religius dalam lingkungan sekolah, seperti merespons suara azan atau mengikuti alur kegiatan ibadah tanpa harus diperintah secara verbal. Selain praktik ibadah, penerapan nilai-nilai akhlak dalam kehidupan sehari-hari juga dinilai sebagai bentuk pembelajaran PAI yang berdampak kuat. Informan 2 menyatakan bahwa pembelajaran akhlak terpuji lebih mudah diserap oleh peserta didik dibandingkan materi konseptual:

Bentuk pembelajaran yang cepat diserap itu penerapan akhlak terpuji, seperti bersikap baik, saling menghargai, dan mencontohkan perilaku yang baik dalam keseharian. (Informan 2)

Temuan lain menunjukkan bahwa bagi sebagian PDBK, pembelajaran yang bersifat berulang, terstruktur, dan berbasis contoh nyata lebih bermakna dibandingkan variasi materi yang terlalu banyak. Informan 3 menegaskan bahwa pembiasaan, pengulangan, dan modeling menjadi kunci dalam pembelajaran PAI yang berdampak:

Untuk anak berkebutuhan khusus, pembelajaran yang paling bermakna itu pembiasaan dan contoh nyata. Dari pengulangan itulah mereka perlahan memahami dan mandiri. (Informan 3)

Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran PAI yang paling berdampak bagi PDBK adalah pembelajaran yang menekankan kehadiran, keterlibatan, dan pengalaman religius secara langsung. Guru memaknai keberhasilan pembelajaran bukan dari kesempurnaan pelaksanaan ibadah, melainkan dari partisipasi peserta didik dalam aktivitas keagamaan yang dilakukan secara konsisten dan penuh pendampingan.

## **6. Indikator keberhasilan pembelajaran PAI bagi peserta didik berkebutuhan khusus di kelas inklusi**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di sekolah inklusi tidak memaknai keberhasilan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) semata-mata dari aspek kognitif atau penguasaan materi. Keberhasilan pembelajaran lebih banyak dilihat dari perubahan perilaku, kemampuan regulasi diri, partisipasi dalam kegiatan keagamaan, serta munculnya sikap religius sederhana yang sesuai dengan kemampuan peserta didik. Guru menilai bahwa kemajuan kecil yang ditunjukkan oleh PDBK merupakan capaian pembelajaran yang signifikan. Informan 1 menyampaikan bahwa indikator keberhasilan pembelajaran PAI dapat dilihat dari kemampuan peserta didik menyesuaikan diri selama kegiatan keagamaan:

Indikator keberhasilan bagi saya itu transisi yang mulus. Anak ADHD bisa duduk tenang dua menit saat berdoa, anak autis tidak lagi *tantrum* saat dengar suara mengaji, atau mau menirukan satu kata seperti 'Alhamdulillah'. Buat saya itu sudah nilai A. (Informan 1)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran dipahami sebagai proses internalisasi nilai agama yang berlangsung secara bertahap, bukan sebagai hasil akhir yang harus dicapai secara seragam. Guru memandang bahwa kemampuan untuk berpartisipasi, meskipun dalam durasi atau bentuk yang terbatas, merupakan indikator penting dalam pembelajaran PAI di kelas inklusi. Pandangan serupa juga disampaikan oleh Informan 2, yang menekankan bahwa keberhasilan pembelajaran PAI dapat dilihat dari kemampuan peserta didik menerapkan nilai-nilai yang diajarkan dalam kehidupan sehari-hari, meskipun dilakukan secara perlahan:

Keberhasilan itu bisa dilihat ketika peserta didik mulai mampu menerapkan sedikit demi sedikit apa yang sudah dicontohkan oleh guru. (Informan 2)

Informan 3 menjelaskan bahwa indikator keberhasilan pembelajaran PAI bagi PDBK mencakup aspek kemandirian beribadah, perilaku sosial, serta rasa diterima dalam lingkungan kelas dan sekolah:

Keberhasilan bagi anak berkebutuhan khusus itu tidak harus dari pemahaman materi. Bisa dilihat dari kemandirian beribadah, akhlak yang baik, mau bekerja sama dengan teman, dan merasa diterima di lingkungan. (Informan 3)

Temuan ini menunjukkan bahwa guru PAI memaknai keberhasilan pembelajaran PAI secara holistik, dengan menempatkan aspek afektif, sosial, dan perilaku sebagai indikator utama. Keberhasilan pembelajaran tidak diukur dari kesempurnaan praktik ibadah atau capaian akademik, melainkan dari perkembangan religius dan sosial peserta didik sesuai dengan kemampuan maksimal yang mereka miliki.

## **7. Pemaknaan iman, ibadah, dan akhlak pada peserta didik berkebutuhan khusus di kelas inklusi**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di sekolah inklusi memaknai iman, ibadah, dan akhlak pada peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) secara berbeda dari pendekatan normatif yang berorientasi pada standar kognitif dan kesempurnaan praktik. Pemaknaan tersebut disesuaikan dengan kemampuan kognitif, sosial, dan komunikasi peserta didik, sehingga nilai-nilai keagamaan tetap dapat diinternalisasikan

secara bermakna. Dalam konteks keimanan, guru memaknai iman bukan sebagai pemahaman konsep teologis yang abstrak, melainkan sebagai rasa aman, nyaman, dan penerimaan peserta didik dalam lingkungan religius. Informan 1 menjelaskan bahwa iman pada PDBK tercermin dari sikap anak yang merasa tenang berada di masjid atau mengikuti kegiatan keagamaan di sekolah:

Kalau iman itu bagi mereka ya rasa nyaman. Anak mau berada di masjid atau di lingkungan sekolah saat kegiatan agama tanpa merasa tertekan, itu sudah bentuk iman.” (Informan 1)

Pemaknaan ibadah juga tidak diukur dari kesempurnaan gerakan atau ketepatan bacaan, melainkan dari usaha dan partisipasi peserta didik sesuai dengan kemampuannya. Guru memandang bahwa keterlibatan anak dalam rutinitas ibadah, meskipun sederhana, merupakan bentuk ibadah yang bernilai. Informan 3 menyampaikan bahwa kehadiran dan partisipasi peserta didik sudah menjadi capaian penting dalam pembelajaran PAI:

Untuk anak berkebutuhan khusus, ibadah itu bukan soal hafalan atau gerakan yang sempurna. Mereka hadir dan mau ikut praktik ibadah saja itu sudah pencapaian. (Informan 3)

Sementara itu, akhlak dimaknai sebagai perilaku sosial yang ditunjukkan peserta didik dalam interaksi sehari-hari. Guru menilai bahwa sikap seperti mau berbagi, melakukan kontak mata, menunggu giliran, atau menunjukkan pengendalian emosi merupakan bentuk akhlak yang perlu diapresiasi. Informan 1 mencontohkan bahwa perubahan perilaku kecil menjadi indikator penting dalam pembelajaran akhlak:

Akhlak itu kelihatan saat anak autisme mulai mau melakukan kontak mata atau mau berbagi mainan dengan temannya tanpa dipaksa. (Informan 1)

Pandangan serupa juga disampaikan oleh Informan 4, yang menegaskan bahwa iman, ibadah, dan akhlak pada PDBK perlu dilihat dari usaha dan perubahan positif yang muncul secara bertahap, bukan dari kesempurnaan praktik keagamaan:

Iman, ibadah, dan akhlak pada anak inklusi itu dilihat dari usaha dan perubahan kecil yang positif, bukan dari sempurna atau tidaknya praktik mereka. (Informan 4)

Temuan ini menunjukkan bahwa guru PAI memaknai iman, ibadah, dan akhlak secara humanis dan kontekstual, dengan menempatkan pengalaman religius, rasa aman, serta perilaku sosial sebagai inti pembelajaran PAI bagi PDBK. Pemaknaan tersebut memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus tetap merasakan kehadiran nilai-nilai agama dalam kehidupan mereka, sesuai dengan kemampuan dan kondisi masing-masing.

## **8. Transformasi makna mengajar, belajar, dan keberagamaan guru dalam konteks sekolah inklusi**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman mengajar Pendidikan Agama Islam (PAI) di kelas inklusi membawa perubahan signifikan dalam cara guru memaknai mengajar, belajar, dan keberagamaan. Guru tidak lagi memandang pembelajaran PAI semata-mata sebagai proses penyampaian materi dan pencapaian target kurikulum, melainkan sebagai praktik pendampingan, penerimaan, dan pembelajaran kemanusiaan. Perubahan makna mengajar terlihat dari cara guru merefleksikan

perannya di kelas inklusi. Informan 1 mengungkapkan bahwa sebelum mengajar di kelas inklusi, ia memandang pembelajaran agama sebagai aktivitas yang cenderung sakral dan kaku. Namun, setelah berinteraksi dengan peserta didik berkebutuhan khusus, pandangan tersebut mengalami perubahan:

Dulu saya pikir mengajar agama itu harus sakral dan kaku. Setelah menangani anak autis dan ADHD, saya sadar bahwa agama itu adalah kasih sayang. (Informan 1)

Guru mulai memaknai mengajar sebagai proses merespons kebutuhan emosional dan spiritual peserta didik, bukan sekadar mentransfer pengetahuan. Dalam konteks ini, guru menyadari bahwa peserta didik berkebutuhan khusus mungkin tidak selalu mampu memahami penjelasan verbal, tetapi dapat merasakan sikap, energi, dan perhatian yang diberikan oleh guru. Selain itu, makna belajar juga mengalami pergeseran. Belajar tidak lagi dipahami sebagai pencapaian hasil yang seragam atau kompetisi antar peserta didik, melainkan sebagai proses perkembangan individual. Informan 3 menegaskan bahwa setiap peserta didik memiliki titik awal dan capaian belajar yang berbeda, sehingga keberhasilan belajar perlu dilihat dari kemajuan personal masing-masing anak:

Setiap anak punya garis *start* dan *finish* yang berbeda. Belajar itu tentang progres individu, bukan tentang kompetisi antar siswa. (Informan 3)

Guru juga memaknai keberhasilan belajar secara lebih manusiawi. Keberhasilan tidak selalu diwujudkan dalam bentuk nilai akademik atau kelulusan formal, tetapi dapat tercermin dari kemampuan peserta didik menunjukkan regulasi diri, ketenangan, dan partisipasi dalam kegiatan keagamaan, meskipun dalam durasi yang singkat. Dalam aspek keberagaman, hasil wawancara menunjukkan bahwa guru memaknai keberagaman secara lebih personal dan kontekstual. Informan 3 menyampaikan bahwa keberagaman peserta didik di kelas inklusi justru menjadi sarana pembelajaran nilai-nilai empati, toleransi, dan keadilan, baik bagi peserta didik reguler maupun guru itu sendiri:

Keberagaman di kelas inklusi itu membuat kita sadar bahwa nilai manusia tidak bisa diseragamkan. Ketakwaan itu bentuknya bisa sangat personal dan unik bagi setiap individu. (Informan 3)

Pandangan serupa juga disampaikan oleh Informan 4, yang menyatakan bahwa pengalaman mengajar di kelas inklusi membuatnya memaknai keberagaman secara lebih manusiawi, dengan menekankan usaha dan perubahan positif dibandingkan kesempurnaan praktik keagamaan:

Saya jadi lebih sadar kalau keberagaman itu tidak selalu soal sempurna atau tidaknya ibadah, tapi soal usaha dan perubahan ke arah yang lebih baik. (Informan 4)

Temuan ini menunjukkan bahwa pengalaman mengajar PAI di sekolah inklusi mendorong terjadinya pergeseran makna pada diri guru, baik dalam memandang profesi keguruan, proses belajar, maupun keberagaman. Guru memaknai inklusi bukan sekadar kebijakan pendidikan, tetapi sebagai praktik keadilan yang menuntut kepekaan, kesabaran, dan ketulusan dalam mendampingi peserta didik sesuai dengan kondisi dan kemampuan mereka.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah inklusi ditandai oleh pemaknaan yang fleksibel, humanis, dan berorientasi pada kebermaknaan peserta didik berkebutuhan khusus. Guru PAI memaknai tujuan pembelajaran bukan sebagai pencapaian kognitif yang seragam, melainkan sebagai proses pembiasaan nilai religius, regulasi diri, dan pengalaman spiritual yang sesuai dengan kemampuan peserta didik (Zen dkk., 2023). Ketidaksesuaian kurikulum direspons melalui adaptasi target dan penyederhanaan materi, sementara materi PAI yang bersifat abstrak dikontekstualisasikan menjadi pengalaman konkret. Metode pembelajaran disesuaikan secara diferensiatif dan multisensori tanpa mengabaikan kebutuhan peserta didik reguler, dengan pembelajaran berbasis rutinitas dan praktik langsung dinilai paling berdampak (Filippatou dkk., 2025). Keberhasilan pembelajaran PAI dimaknai secara holistik melalui perubahan perilaku, partisipasi, dan kemandirian beribadah. Guru memaknai iman, ibadah, dan akhlak secara kontekstual dan humanis, serta mengalami pergeseran makna dalam memandang profesi mengajar, proses belajar, dan keberagaman dalam konteks keberagaman peserta didik (Alnahdi dkk., 2022).

Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa praktik pembelajaran PAI di sekolah inklusi tidak dapat dipahami hanya melalui pendekatan pedagogi normatif atau standar kurikulum semata (Florian, 2015). Oleh karena itu, pada bagian pembahasan, hasil penelitian ini akan dianalisis lebih lanjut dengan menggunakan kerangka Teori Pendidikan Inklusif (*Inclusive Pedagogy*), khususnya prinsip fleksibilitas, partisipasi, dan keadilan, untuk memahami bagaimana pemaknaan guru PAI mencerminkan praktik pendidikan inklusif dalam konteks pembelajaran agama (Pantić & Florian, 2015). Pembahasan ini juga akan menyoroti implikasi temuan terhadap pengembangan pembelajaran PAI yang lebih adil, bermakna, dan responsif terhadap keberagaman peserta didik di sekolah inklusi.

#### **A. Pemaknaan tujuan pembelajaran PAI dan keberagaman dalam perspektif pendidikan inklusif**

Berdasarkan Teori Pendidikan Inklusif, tujuan pembelajaran tidak dipahami sebagai target yang seragam bagi seluruh peserta didik, melainkan sebagai proses yang disesuaikan dengan keberagaman kemampuan dan kebutuhan belajar (Wu, 2010). Mel Ainscow menegaskan bahwa pendidikan inklusif berorientasi pada perluasan partisipasi dan pengurangan hambatan belajar, bukan pada penyamaan capaian akademik (Ainscow, 2005). Dalam kerangka ini, tujuan pembelajaran dipahami secara fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada pengalaman belajar peserta didik. Indikator: Mengacu pada teori Pendidikan Inklusif, pemaknaan tujuan pembelajaran PAI dalam penelitian ini dapat dijelaskan melalui beberapa indikator utama berikut.

- a. Tujuan pembelajaran tidak diseragamkan. Dalam perspektif pendidikan inklusif, tujuan pembelajaran disesuaikan dengan kemampuan peserta didik, bukan dipaksakan mengikuti standar yang sama. Ainscow menekankan bahwa keadilan dalam pendidikan tidak berarti memberikan hal yang sama kepada semua peserta didik, melainkan memberikan apa yang mereka butuhkan untuk dapat berpartisipasi secara bermakna. Temuan penelitian menunjukkan bahwa tujuan PAI bagi peserta didik berkebutuhan khusus lebih diarahkan pada pembiasaan nilai dan penguatan

- regulasi diri, berbeda dengan peserta didik reguler yang berorientasi pada penguasaan konsep dan praktik ibadah yang lebih kompleks. Hal ini menunjukkan adanya penyesuaian tujuan yang selaras dengan prinsip inklusi (Collins, 2012).
- b. Tujuan pembelajaran berorientasi pada partisipasi, bukan capaian akademik. Dalam teori pendidikan inklusif, keberhasilan pembelajaran diukur dari tingkat keterlibatan peserta didik dalam proses belajar (*participation*), bukan semata-mata dari hasil kognitif. Indikator ini tampak jelas dalam hasil penelitian, di mana guru memaknai tujuan PAI sebagai keterlibatan peserta didik dalam aktivitas keagamaan, seperti kehadiran dalam doa bersama, kemampuan mengikuti rutinitas ibadah, atau menampilkan respons religius sederhana. Pemaknaan ini sejalan dengan pandangan Ainscow bahwa partisipasi merupakan inti dari praktik pendidikan inklusif.
  - c. Tujuan pembelajaran dimaknai secara kontekstual dan humanis. Teori pendidikan inklusif menekankan pentingnya pengalaman belajar yang bermakna dan relevan dengan konteks kehidupan peserta didik. Dalam penelitian ini, tujuan PAI tidak dipahami sebagai penguasaan konsep teologis abstrak, melainkan sebagai pengalaman religius yang dapat dirasakan secara emosional dan sosial. Pemaknaan iman sebagai rasa aman, ibadah sebagai usaha dan keterlibatan, serta akhlak sebagai perilaku sosial sehari-hari menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran PAI dimaknai secara humanis dan sesuai dengan konteks peserta didik berkebutuhan khusus
  - d. Tujuan pembelajaran berorientasi pada pengurangan hambatan belajar. Salah satu prinsip utama pendidikan inklusif adalah mengidentifikasi dan mengurangi *barriers to learning*. Dalam konteks pembelajaran PAI, guru tidak memaknai tujuan pembelajaran sebagai tuntutan untuk mengatasi keterbatasan peserta didik, melainkan sebagai upaya menyesuaikan lingkungan dan strategi pembelajaran agar hambatan belajar dapat diminimalkan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran dirancang tanpa paksaan, tanpa tekanan akademik, dan tanpa tuntutan kesempurnaan praktik ibadah, sehingga peserta didik tetap dapat mengakses pembelajaran agama secara bermakna (Ainscow, 2005).

Secara keseluruhan, pemaknaan tujuan pembelajaran PAI dalam penelitian ini mencerminkan praktik pendidikan inklusif yang berorientasi pada fleksibilitas tujuan, partisipasi belajar, kebermaknaan pengalaman religius, dan pengurangan hambatan belajar. Pemaknaan ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI di sekolah inklusi tidak bertujuan menyeragamkan capaian, tetapi menghadirkan nilai-nilai keislaman secara adil dan manusiawi bagi seluruh peserta didik.

## **B. Fleksibilitas kurikulum dan strategi pembelajaran sebagai praktik pendidikan inklusif**

Dalam Teori Pendidikan Inklusif, kurikulum tidak dipahami sebagai perangkat yang bersifat kaku, melainkan sebagai sistem yang perlu disesuaikan untuk menghilangkan hambatan belajar dan memperluas partisipasi peserta didik (Cast. (2018). Mel Ainscow menegaskan bahwa praktik inklusi menuntut sekolah dan guru untuk menata ulang kurikulum, strategi, dan lingkungan belajar agar dapat diakses oleh seluruh peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus (Ainscow, 2005). Dengan demikian, fleksibilitas kurikulum merupakan indikator utama dari pedagogi inklusif

(Oecd, 2023). Indikator: Berdasarkan teori pendidikan inklusif, praktik fleksibilitas kurikulum dan strategi pembelajaran PAI dalam penelitian ini dapat dijelaskan melalui indikator-indikator berikut.

- a. Kurikulum diposisikan sebagai kerangka adaptif, bukan target kaku. Dalam perspektif inklusi, kurikulum berfungsi sebagai panduan umum yang dapat dimodifikasi sesuai konteks peserta didik. Ainscow menekankan bahwa penyesuaian kurikulum merupakan bentuk upaya sistemik untuk mengakomodasi keberagaman, bukan penurunan standar pendidikan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru PAI tetap menggunakan kurikulum sebagai acuan, namun menyesuaikan target, tempo, dan kedalaman materi bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Praktik ini mencerminkan pemahaman bahwa keadilan dalam pembelajaran dicapai melalui adaptasi, bukan keseragaman (Ledwaba & Sefotho, 2024).
- b. Penyesuaian kurikulum diarahkan untuk memperluas partisipasi belajar. Teori pendidikan inklusif menempatkan *participation* sebagai indikator kunci keberhasilan pembelajaran. Penyesuaian kurikulum dan strategi pembelajaran dilakukan agar peserta didik berkebutuhan khusus tetap dapat terlibat dalam proses pembelajaran PAI, meskipun dengan cara dan tempo yang berbeda. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penyederhanaan target dan pemilihan materi esensial memungkinkan peserta didik untuk tetap mengikuti pembelajaran tanpa tekanan akademik, sehingga partisipasi mereka dalam kegiatan keagamaan dapat terjaga (Östlund & Hanreddy, 2020).
- c. Strategi pembelajaran berorientasi pada pengurangan hambatan belajar (*barriers to learning*). Dalam kerangka pendidikan inklusif, hambatan belajar tidak dilekatkan pada individu peserta didik, melainkan pada sistem pembelajaran yang belum responsif. Praktik guru dalam menyesuaikan strategi seperti mengubah format penyampaian materi, mengatur durasi aktivitas, dan memilih pendekatan yang lebih sesuai menunjukkan upaya sadar untuk mengurangi hambatan belajar. Strategi ini selaras dengan prinsip inklusi yang menekankan penyesuaian lingkungan belajar agar peserta didik dapat mengakses pembelajaran secara bermakna ( Agency (2024).
- d. Diferensiasi strategi tanpa segregasi kelas. Florian dan Black-Hawkins menekankan bahwa pedagogi inklusif bukan tentang menyediakan pembelajaran yang terpisah, melainkan merancang pembelajaran yang dapat diikuti bersama oleh seluruh peserta didik melalui jalur belajar yang beragam. Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru PAI menerapkan diferensiasi strategi dan penilaian tanpa memisahkan peserta didik berkebutuhan khusus dari kelas reguler (Spratt & Florian, 2015). Praktik ini menegaskan bahwa fleksibilitas kurikulum dan strategi pembelajaran menjadi sarana untuk menciptakan ruang belajar bersama yang adil dan inklusif (Tomlinson dkk., 2003).

Secara keseluruhan, fleksibilitas kurikulum dan strategi pembelajaran PAI dalam penelitian ini mencerminkan praktik pendidikan inklusif yang berorientasi pada akses, partisipasi, dan pengurangan hambatan belajar. Temuan ini selaras dengan penelitian sebelumnya yang menegaskan pentingnya adaptasi kurikulum dan diferensiasi strategi dalam kelas inklusi. Akan tetapi, penelitian ini menunjukkan nilai tambah yang khas, yaitu bahwa fleksibilitas dalam pembelajaran PAI juga berfungsi untuk menjaga

kebermaknaan pengalaman religius peserta didik. Karena itu, kurikulum tidak digunakan sebagai alat seleksi akademik, melainkan sebagai sarana untuk memastikan bahwa seluruh peserta didik dapat terlibat dan memperoleh pengalaman belajar agama yang sesuai dengan kemampuan mereka.

### **C. Keberhasilan pembelajaran PAI dan transformasi paradigma penilaian dalam pendidikan inklusif**

Dalam Teori Pendidikan Inklusif, keberhasilan pembelajaran tidak diukur dari keseragaman capaian akademik, melainkan dari sejauh mana pembelajaran memungkinkan partisipasi, perkembangan individual, dan kebermaknaan pengalaman belajar bagi seluruh peserta didik (Jungjohann & Gebhardt, 2023). Mel Ainscow menegaskan bahwa sistem pendidikan inklusif perlu menggeser paradigma penilaian dari orientasi hasil kognitif menuju pengakuan atas proses dan perkembangan peserta didik (Ainscow, 2005). Pergeseran paradigma ini menjadi landasan penting dalam memahami indikator keberhasilan pembelajaran PAI di kelas inklusi. Indikator: Berdasarkan teori pendidikan inklusif, keberhasilan pembelajaran PAI dan perubahan paradigma penilaian dalam penelitian ini dapat dijelaskan melalui indikator-indikator berikut.

- a. Keberhasilan pembelajaran dimaknai secara individual dan kontekstual. Dalam pendidikan inklusif, keberhasilan belajar tidak dapat diseragamkan karena setiap peserta didik memiliki kemampuan, hambatan, dan titik perkembangan yang berbeda. Ainscow menekankan bahwa keberhasilan harus dilihat dari kemajuan individu, bukan perbandingan antar peserta didik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI menilai keberhasilan pembelajaran PDBK dari kemajuan kecil namun bermakna, seperti kemampuan mengikuti rutinitas ibadah, meningkatnya regulasi diri, dan munculnya respons religius sederhana. Pemaknaan ini mencerminkan paradigma penilaian yang kontekstual dan adil (Bain, 2023).
- b. Indikator keberhasilan berorientasi pada partisipasi dan keterlibatan. Teori pendidikan inklusif menempatkan *participation* sebagai indikator utama keberhasilan pembelajaran. Keberhasilan tidak diukur dari seberapa sempurna peserta didik memahami atau mempraktikkan materi, tetapi dari sejauh mana mereka dapat terlibat dalam proses pembelajaran (Joseph & Winberg, 2024). Temuan penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan peserta didik dalam doa bersama, praktik ibadah, dan aktivitas keagamaan sehari-hari dipandang sebagai capaian penting pembelajaran PAI. Orientasi ini menegaskan bahwa partisipasi merupakan inti dari keberhasilan belajar dalam konteks inklusi (Ziwen, 2023).
- c. Penilaian keberhasilan mencakup aspek afektif, perilaku, dan sosial. Dalam pedagogi inklusif, penilaian tidak dibatasi pada domain kognitif, melainkan mencakup perkembangan afektif dan sosial peserta didik. Florian dan Black-Hawkins menegaskan bahwa pedagogi inklusif menuntut pengakuan terhadap berbagai bentuk capaian belajar yang bermakna. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI menilai keberhasilan pembelajaran melalui indikator seperti perubahan perilaku, kemampuan bersosialisasi, kemandirian beribadah, dan sikap religius sederhana. Hal ini menunjukkan adanya pergeseran dari penilaian akademik semata menuju penilaian yang lebih holistik (Yao dkk., 2022).

d. Keberhasilan pembelajaran berfungsi sebagai penguatan penerimaan dan kepercayaan diri peserta didik. Dalam kerangka pendidikan inklusif, penilaian keberhasilan tidak hanya berfungsi untuk mengukur capaian, tetapi juga untuk membangun rasa diterima dan percaya diri peserta didik. Temuan penelitian menunjukkan bahwa ketika kemajuan kecil diapresiasi sebagai keberhasilan, peserta didik berkebutuhan khusus merasa lebih nyaman dan percaya diri dalam mengikuti pembelajaran PAI. Praktik ini sejalan dengan prinsip inklusi yang menempatkan pembelajaran sebagai ruang aman untuk bertumbuh, bukan sebagai arena seleksi (Skae dkk., 2020).

Secara keseluruhan, keberhasilan pembelajaran PAI dalam penelitian ini mencerminkan pergeseran paradigma penilaian yang selaras dengan teori pendidikan inklusif. Temuan ini sejalan dengan berbagai penelitian sebelumnya yang menempatkan perkembangan individual, partisipasi, dan keterlibatan peserta didik sebagai dasar penilaian di kelas inklusi (Carew dkk., 2020). Akan tetapi, penelitian ini menunjukkan kontribusi yang lebih khas, yakni bahwa dalam pembelajaran PAI, keberhasilan juga dimaknai melalui perubahan perilaku religius, kemandirian beribadah, dan pengalaman spiritual yang bermakna. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengonfirmasi pergeseran paradigma penilaian dalam pendidikan inklusif, tetapi juga memperluasnya ke arah pedagogi keagamaan yang lebih adil, humanis, dan kontekstual (Ediyanto & Kawai, 2023).

## Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di sekolah inklusi tidak dapat dilaksanakan dengan pendekatan yang seragam, tetapi menuntut pemaknaan guru yang fleksibel, humanis, dan kontekstual. Guru PAI memaknai tujuan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus bukan terutama sebagai pencapaian kognitif yang seragam, melainkan sebagai proses pembiasaan nilai-nilai religius, penguatan regulasi diri, partisipasi dalam aktivitas keagamaan, serta pengalaman spiritual yang bermakna sesuai dengan kemampuan peserta didik. Dalam praktiknya, pemaknaan tersebut tercermin melalui penyesuaian kurikulum, penyederhanaan materi yang abstrak, penggunaan strategi diferensiatif dan multisensori, serta penekanan pada pembelajaran yang konkret, rutin, dan berbasis pengalaman langsung. Keberhasilan pembelajaran juga dimaknai secara holistik, yakni melalui perubahan perilaku, keterlibatan dalam kegiatan keagamaan, tumbuhnya kemandirian beribadah, dan berkembangnya akhlak positif, bukan semata-mata melalui penguasaan akademik. Dengan demikian, temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran PAI di sekolah inklusi merupakan praktik pedagogi keagamaan yang berorientasi pada keadilan, partisipasi, dan kebermaknaan belajar. Selain itu, pengalaman mengajar di kelas inklusi turut mentransformasi cara guru memaknai mengajar, belajar, dan keberagaman menjadi lebih reflektif, empatik, dan berpusat pada nilai-nilai kemanusiaan.

## Daftar Pustaka

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109–124.

- <https://doi.org/10.1007/S10833-005-1298-4>
- Alnahdi, G. H., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation Of Inclusive Teaching Practices As A Potential Predictor For Students' Perception Of Academic, Social And Emotional Inclusion. *Frontiers In Psychology, 13*, 917676. <https://doi.org/10.3389/Fpsyg.2022.917676>
- Arbain Nurdin, Hendra, Khozin, Abdul Haris, Nurul Zainab, & Mohammad Zaini Yahaya. (2024). Developing The Islamic Religious Education Curriculum In Inclusive Schools Or Madrasah And Its Implementation: A Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Agama Islam, 21*(1), 94–110. <https://doi.org/10.14421/Jpai.V21i1.6907>
- Bain, K. (2023). Inclusive Assessment In Higher Education: What Does The Literature Tells Us On How To Define And Design Inclusive Assessments? *Journal Of Learning Development In Higher Education, (27)*. <https://doi.org/10.47408/Jldhe.Vi27.1014>
- Carew, M., Deluca, M., Groce, N., Fwaga, S., & Kett, M. (2020). The Impact Of An Inclusive Education Intervention On Learning Outcomes For Girls With Disabilities Within A Resource-Poor Setting. *African Journal Of Disability, 9*. <https://doi.org/10.4102/Ajod.V9i0.555>
- CAST. (2018). *Universal Design For Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: Author
- Collins, M. (2012). Index For Inclusion: Developing Learning And Participation In Schools. *Educational Psychology In Practice, 28*(4), 445–445. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.728810>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (Sixth Edition). Pearson.
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial Teacher Education For Inclusive Education: A Bibliometric Analysis Of Educational Research. *Sustainability, 12*(12), 4923. <https://doi.org/10.3390/Su12124923>
- Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The Measurement Of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education: An Empirical Study In East Java, Indonesia. *Cogent Education, 10*(2), 2229014. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2229014>
- European Agency For Development In Special Needs Education. (1997). *European Journal Of Special Needs Education, 12*(1), 89–91. <https://doi.org/10.1080/0885625970120109>
- Filippatou, D., Gerakini, A., & Androulakis, G. (2025). Psychoeducational Classroom Interventions Promoting Inclusion Of Special Educational Needs Students In Mainstream Classes: The Case Of The BATTIE Program. *Education Sciences, 15*(8), 958. <https://doi.org/10.3390/Educsci15080958>
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach To Individual Differences But Can It Help Reduce Educational Inequalities? *Scottish Educational Review, 47*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1163/27730840-04701003>
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024). Exploring Teachers' Agency In Inclusive Education: Secondary Education Teachers Navigating Their Projects In Responding To The Diversity In Students' Sociocultural Backgrounds. *Teaching And Teacher Education, 149*, 104731. <https://doi.org/10.1016/J.Tate.2024.104731>
- Iffah Khoiriyatul Muyassaroh, Sibawaihi, Sukiman, & Wahyu Nurrohman. (2025). A Phenomenological Study Of Islamic Religious Education Teachers' Experiences In Inclusive Classrooms At Sleman Elementary Schools. *INKLUSI, 12*(1), 31–44. <https://doi.org/10.14421/Ijds.120203>

- Indicators Of Inclusion In Education: A Framework For Analysis* (OECD Education Working Papers No. 300; OECD Education Working Papers, Vol. 300). (2023). <https://doi.org/10.1787/D94f3bd8-En>
- Joseph, A. A., & Winberg, C. (N.D.). *Inclusive Formative Assessment In Work-Integrated Learning From The Perspectives Of Students With Disabilities*.
- Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2023). Dimensions Of Classroom-Based Assessments In Inclusive Education. *International Journal Of Special Education (IJSE)*, 38(1), 131–144. <https://doi.org/10.52291/Ijse.2023.38.12>
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding And Applying Research Paradigms In Educational Contexts. *International Journal Of Higher Education*, 6(5), 26. <https://doi.org/10.5430/Ijhe.V6n5p26>
- Ledwaba, R. G., & Sefotho, M. M. (2024). Curriculum Adaptation For Learners With Diverse Learning Needs: A Case Of South African Inclusive Rural Schools. *South African Journal Of Education*, 44(4), 1–8. <https://doi.org/10.15700/Saje.V44n4a2510>
- Munadi, M. (2020). Preparation Of Islamic Religious Education Teachers In Secular Countries: A Study In Austria. *Dinamika Ilmu*, 219–239. <https://doi.org/10.21093/Di.V20i2.2483>
- Östlund, D., & Hanreddy, A. (2020). Alternate Curricula As A Barrier To Inclusive Education For Students With Intellectual Disabilities. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(3), 235–247. <https://doi.org/10.26822/Iejee.2020358217>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing Teachers As Agents Of Inclusion And Social Justice. *Education Inquiry*, 6(3), 273–311. <https://doi.org/10.3402/Edui.V6.27311>
- Roina Barokatin, Muhammad Nasir, & Fathul Jannah. (2023). Strategi Pembelajaran Guru Pendidikan Agama Islam Pada Anak Berkebutuhan Khusus (Autis) Di Sekolah Dasar. *Inspiratif Pendidikan*, 12(2), 793–801. <https://doi.org/10.24252/Ip.V12i2.45655>
- Skae, V. A., Brown, B. J. L., & Wilmot, P. D. (2020). Teachers' Engagement With Learners In Inclusive Foundation Phase Classrooms. *South African Journal Of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/Sajce.V10i1.873>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning To Action. Supporting Each Individual In The Context Of 'Everybody.' *Teaching And Teacher Education*, 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/J.Tate.2015.03.006>
- Suharjo, S., Hanani, S., & Jasmienti, J. (2020). Implementation Of Islamic Religious Education Learning For Children With Special Needs At Al-Azhar Elementary School Kota Bukittinggi. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 17(2), 217–228. <https://doi.org/10.14421/Jpai.2020.172-08>
- Sulthon, S. (2019). Model Pelayanan Pendidikan Inklusi Di Madrasah: Studi Kasus Di Madrasah Ibtidaiyah Ibtidaul Falah Dawe-Kudus. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 10(2), 151–172. <https://doi.org/10.14421/Al-Bidayah.V10i2.161>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction In Response To Student Readiness, Interest, And Learning Profile In Academically Diverse Classrooms: A Review Of Literature. *Journal For The Education Of The Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher Self-Efficacy And Inclusive Education Practices: Rethinking Teachers' Engagement With Inclusive Practices. *Teaching And Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/J.Tate.2022.103802>
- Wu, X. (2010). *Universal Design For Learning: A Collaborative Framework For*

*Designing Inclusive Curriculum. 1.*

- Yao, X., Liu, C., Xin, W., & Chen, X. (N.D.). *Much More Than Just Being Present: Participation Of Children With Intellectual Disabilities In Mainstream Schools.*
- Zen, S., Ropo, E., & Kupila, P. (2023). Constructing Inclusive Teacher Identity In A Finnish International Teacher Education Programme: Indonesian Teachers' Learning And Post-Graduation Experiences. *Heliyon*, 9(6), E16455. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16455>
- Ziwen, W. (N.D.). *Social Participation For Students With Special Needs In Inclusive Schools: A Scoping Review.*