Tadabbur: Jurnal Peradaban Islam
Vol. 8, No. 2, 161-179, 2026

Inklusi Fisik dan Individualisasi Pembelajaran PAI: Studi Multisitus pada Lima Sekolah Dasar Inklusif di Banda Aceh

Harmaini
Sekolah Tinggi Agama Islam Tgk. Chiek Pante Kulu Banda Aceh, Indonesia
e-mail: harmaini@staipantekulu.ac.id

Zulfatmi
Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh, Indonesia
e-mail: zulfatmi.budiman@ar-raniry.ac.id

Salma Hayati
Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh, Indonesia
e-mail: salma.hayati@ar-raniry.ac.id

DOI: 10.22373/tadabbur.v8i2.1148

Abstract

This study examines the individualization of Islamic Religious Education (*Pendidikan Agama Islam* [PAI]) in five inclusive public primary schools in Banda Aceh, Indonesia. It focuses on the relationships between classroom placement, instructional adaptations, written planning, and institutional support. A qualitative multisite field design was employed, with data collected in November-December 2021 through semi-structured interviews, non-participant observations, and document analysis. Data were analyzed within and across schools. Regular classrooms were the primary learning setting in all five schools, while two schools also provided situational support outside the classroom. Teachers adapted instruction by selecting materials according to students' abilities, providing additional guidance, adjusting learning media, extending assessment time, and reducing the number of test items. One school used written individualized planning that specified learning activities, selected indicators, methods, and teaching aids. Assessment adaptations primarily involved assistance, time, and task load, while teachers reported using questions of the same difficulty level. The findings show variation in how instructional adaptations were practiced and documented. The study contributes a comparative account of the relationships between classroom access, instructional responsiveness, and written planning in inclusive Islamic Religious Education. Its practical implications concern aligning learning materials, individual targets, support, and assessment through collaboration among teachers, school leaders, assistants, and families.

Keywords: *Inclusive Education; Islamic Religious Education; Individualized Education Program; Pedagogical Inclusion; Pedagogical Adaptation*

A. Pendahuluan

Kehadiran peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler merupakan salah satu indikator paling terlihat dari penyelenggaraan pendidikan inklusif. Namun, belajar dalam ruang yang sama tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa peserta didik telah memperoleh kurikulum yang dapat diakses, dukungan yang sesuai, dan kesempatan belajar yang setara. Pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan akses dan penempatan, tetapi juga dengan partisipasi, keterlibatan dalam pembelajaran, perkembangan akademik dan sosial, serta rasa memiliki dalam lingkungan sekolah.[1] Karena itu, keberhasilan inklusi perlu dinilai tidak hanya berdasarkan tempat peserta didik belajar, tetapi juga berdasarkan bagaimana pembelajaran dirancang untuk merespons keragaman kemampuan dan kebutuhan mereka.

Prinsip tersebut sejalan dengan Pasal 24 *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD), yang menegaskan kewajiban negara untuk menyediakan akomodasi yang layak dan dukungan individual dalam sistem pendidikan umum.[2] Dalam konteks Indonesia, Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 mengatur penyediaan akomodasi melalui penyesuaian kurikulum, dukungan pendidik dan tenaga kependidikan, sarana-prasarana, serta layanan yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik penyandang disabilitas.[3] Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 selanjutnya memperkuat kewajiban satuan pendidikan dalam menyediakan akomodasi yang layak dan dukungan kelembagaan.[4] Meskipun regulasi terakhir tersebut diterbitkan setelah pengumpulan data penelitian ini, substansinya relevan sebagai konteks kebijakan mutakhir untuk membaca kualitas praktik pedagogis di sekolah inklusif.

---

[1] Committee on the Rights of Persons with Disabilities, "General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education" (Geneva: United Nations, 2016), https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive; UNESCO, "Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education-All Means All" (Paris: UNESCO, 2020), https://doi.org/10.54676/JJNK6989.

[2] United Nations, "Convention on the Rights of Persons with Disabilities" (New York: United Nations, 2006), https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities.

[3] Pemerintah Republik Indonesia, "Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 Tentang Akomodasi Yang Layak Untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas" (2020), https://peraturan.bpk.go.id/Details/132596/pp-no-13-tahun-2020.

[4] Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi Republik Indonesia, "Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 Tentang Akomodasi Yang Layak Untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas Pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, Dan Pendidikan Tinggi" (2023), https://peraturan.bpk.go.id/Details/285711/permendikbudriset-no-48-tahun-2023.

Persoalan tersebut memiliki arti khusus dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Pembelajaran PAI tidak hanya menuntut penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pemahaman nilai, pembentukan sikap, kemampuan membaca teks keagamaan, serta pelaksanaan praktik ibadah. Tuntutan tersebut dapat menghadirkan hambatan yang berbeda bagi peserta didik dengan kondisi sensorik, fisik, intelektual, komunikasi, atau perkembangan tertentu. Penyampaian materi dan pemberian target yang seragam karena itu belum tentu menghasilkan akses belajar yang setara. Pembelajaran huruf hijaiyah, surah pendek, salat, wudu, akidah, dan akhlak, misalnya, dapat memerlukan tujuan, tahapan, media, waktu, bantuan, dan bentuk evaluasi yang disesuaikan dengan profil kemampuan peserta didik. Penelitian pada sekolah dasar inklusif juga menunjukkan bahwa pembelajaran agama membutuhkan kerja sama antara guru PAI, guru kelas, guru pendamping, dan keluarga.[5]

Secara konseptual, inklusi mempunyai cakupan yang lebih luas daripada sekadar penempatan peserta didik penyandang disabilitas di kelas reguler. Göransson dan Nilholm menunjukkan bahwa konsep inklusi berkembang dari pengertian berbasis penempatan menuju pemenuhan kebutuhan akademik dan sosial seluruh peserta didik.[6] Florian dan Black-Hawkins menegaskan bahwa pedagogi inklusif perlu memperluas kesempatan belajar bagi semua peserta didik tanpa mengabaikan perbedaan individual.[7] Berdasarkan perspektif tersebut, artikel ini membedakan tiga dimensi praktik: penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di kelas reguler, adaptasi pembelajaran yang dilaporkan atau diamati, serta dokumentasi perencanaan pembelajaran. Ketiganya digunakan untuk membaca variasi individualisasi pembelajaran PAI dan dapat hadir secara bersamaan pada satu sekolah. Dokumentasi perencanaan digunakan untuk menelaah bagaimana penyesuaian pembelajaran dirumuskan secara tertulis.

Salah satu perangkat yang dapat menghubungkan penempatan fisik dengan individualisasi pembelajaran adalah Program Pembelajaran Individual (PPI), atau *Individualized Education Program* (IEP). PPI umumnya memuat kemampuan awal, kebutuhan belajar, tujuan individual, materi, strategi, bentuk dukungan, dan evaluasi

[5] Hakiman, Bambang Sumardjoko, and Waston, "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School," *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20, no. 12 (2021): 139–58, https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.9.

[6] Kerstin Göransson and Claes Nilholm, "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education," *European Journal of Special Needs Education* 29, no. 3 (2014): 265–80, https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545.

[7] Lani Florian and Kristine Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy," *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–28, https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

perkembangan peserta didik berkebutuhan khusus.[8] Penelitian di sekolah dasar inklusif Indonesia menunjukkan bahwa penerapan PPI belum selalu berlangsung secara konsisten, terutama pada tahap asesmen, penyusunan program, pelaksanaan, dan evaluasi.[9] Kajian yang lebih baru juga menekankan pentingnya kompetensi guru, kolaborasi antarpihak, sumber daya pendukung, dan pemantauan dalam pelaksanaan PPI.[10] Karena itu, keberadaan PPI tidak cukup dinilai dari tersedianya dokumen, tetapi dari keterhubungan antara kebutuhan peserta didik, tujuan pembelajaran, strategi, dukungan, dan pemantauan perkembangannya.

Dalam pembelajaran PAI, individualisasi memungkinkan kompetensi keagamaan dijabarkan menjadi sasaran yang realistis dan dapat dipantau. Sasaran tersebut dapat berupa pengenalan huruf hijaiyah, pembacaan atau penghafalan surah sesuai kemampuan, pelaksanaan tahapan wudu dan salat, serta perkembangan pemahaman dan sikap keagamaan. PPI juga dapat mengurangi ketergantungan pembelajaran pada keputusan spontan guru karena target, bentuk dukungan, dan evaluasi dirumuskan secara lebih eksplisit. Namun, PPI tidak seharusnya diperlakukan semata-mata sebagai dokumen administratif. Tujuan PPI perlu dirumuskan berdasarkan kemampuan awal dan kebutuhan peserta didik agar perkembangan belajarnya dapat dipantau.[11] Nilainya terletak pada kemampuannya menjaga relevansi, kesinambungan, koordinasi, dan akuntabilitas pembelajaran individual.

Sejumlah penelitian telah membahas pembelajaran PAI bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Hadi menemukan modifikasi kurikulum, metode, media, waktu, dan pendampingan dalam pembelajaran PAI bagi peserta didik autistik di sekolah inklusif.[12] Suharjo, Hanani, dan Jasmienti menyoroti penggunaan kelas inklusif,

[8] N. D. Khoeriah, "Individualized Educational Program Dalam Implementasi Pendidikan Inklusif," *Inclusive: Journal of Special Education* 3, no. 1 (2017): 41–49, https://doi.org/10.30999/jse.v3i1.151.

[9] Siti Masyithoh, "Implementasi Program Pendidikan Yang Diindividualkan (PPI) Di SD Inklusif Di Wilayah Jakarta Selatan," *JMIE: Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education* 5, no. 2 (2021): 277–94, https://doi.org/10.32934/jmie.v5i2.362.

[10] Ghufron Faza and Rahmi Fitrika, "Implementation of IEP (Individualized Educational Program) Program in Indonesia: Literature Analysis and Implications for Inclusive Education," *Journal of Education Research* 5, no. 4 (2024): 5762–67, https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1875.

[11] Muhammed Akif Karal, Neslihan Unluol-Unal, and Sema Tan, "Enhancing the Quality of IEP Goals Using an Interactive Feedback Procedure," *Exceptionality Education International* 32, no. 1 (2022): 77–89, https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/14600.

[12] Rizali Hadi, "Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pada Anak Berkebutuhan Khusus Autistik Di Sekolah Inklusi SDN Benua Anyar Kota Banjarmasin," *Tarbiyah Islamiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2017): 1–12, https://doi.org/10.18592/jtipai.v7i1.1798.

dukungan guru pendamping, metode, media, dan penyesuaian evaluasi.[13] Hakiman, Sumardjoko, dan Waston menunjukkan pentingnya kolaborasi guru kelas, guru PAI, guru pendamping, dan orang tua dalam pembelajaran agama bagi peserta didik autistik.[14] Wardhani dan Khadavi membahas strategi multisensori, pembiasaan keagamaan, diferensiasi pembelajaran, dan program individual dalam pendidikan Islam bagi peserta didik berkebutuhan khusus.[15] Kajian mengenai PPI di Indonesia juga telah membahas komponen program, tahapan penyusunan, kendala penerapan, dan pentingnya kolaborasi.[16] Tinjauan sistematis Nurdin dan kolega menunjukkan bahwa pengembangan pembelajaran PAI pada sekolah inklusif mencakup penyederhanaan materi, penerapan pendekatan individual, serta penilaian berdasarkan kemampuan dasar peserta didik.[17]

Penelitian terdahulu telah menjelaskan strategi pembelajaran, kolaborasi pendidik, dan pelaksanaan program individual bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Persoalan yang perlu ditelaah lebih lanjut ialah bagaimana penyesuaian materi, bantuan belajar, evaluasi, dan perencanaan tertulis saling berhubungan dalam praktik sekolah. Dalam pembelajaran PAI, penyesuaian materi menurut kemampuan peserta didik menimbulkan kebutuhan untuk menyelaraskan target belajar dan cara penilaiannya. Demikian pula, penyediaan tempat belajar perlu diperiksa bersama kesempatan peserta didik mengikuti kegiatan sesuai tingkat kelasnya. Penelitian ini membandingkan hubungan tersebut pada lima sekolah dasar inklusif di Banda Aceh.

Individualisasi pembelajaran PAI melibatkan keputusan mengenai materi yang diprioritaskan, cara penyampaian, bentuk bantuan, dan evaluasi sesuai kemampuan peserta didik. Penyesuaian tersebut dapat dilakukan langsung selama pembelajaran maupun dirumuskan dalam perencanaan tertulis. Hubungan antara kedua bentuk penyesuaian ini menjadi perhatian penelitian karena memperlihatkan bagaimana kebutuhan peserta didik ditangani dalam praktik kelas dan pengelolaan pembelajaran.

---

[13] Suharjo, Silfia Hanani, and Jasmienti, "Implementation of Islamic Religious Education Learning for Children with Special Needs at Al-Azhar Elementary School Kota Bukittinggi," *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 17, no. 2 (2020): 217–28, https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-08.

[14] Hakiman, Sumardjoko, and Waston, "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School."

[15] M. K. Wardhani and M. J. Khadavi, "Forming Religious Character through Habit: Inclusive Islamic Education for Students with Special Needs in a Special School Context," *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education* 5, no. 1 (2025): 83–94, https://doi.org/10.14421/hjie.2025.51-07.

[16] Faza and Fitrika, "Implementation of IEP (Individualized Educational Program) Program in Indonesia: Literature Analysis and Implications for Inclusive Education."

[17] Arbain Nurdin et al., "Developing the Islamic Religious Education Curriculum in Inclusive Schools or Madrasah and Its Implementation: A Systematic Literature Review," *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 21, no. 1 (June 30, 2024): 94–110, https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.6907.

Penyesuaian pembelajaran dapat dibedakan antara dukungan untuk mengakses kegiatan belajar dan perubahan terhadap materi atau target yang dipelajari. Dalam kajian penyesuaian di kelas reguler, akomodasi dibedakan dari modifikasi yang mengubah apa yang dipelajari peserta didik.[18] Pembedaan ini membantu membaca tambahan waktu atau bantuan pengerjaan secara terpisah dari penyederhanaan materi. Dalam evaluasi, perhatian diarahkan pada kompetensi yang dinilai serta bentuk dukungan yang diberikan.[19]

Kontribusi penelitian ini bersifat empiris-komparatif, yaitu menjelaskan variasi hubungan antara penempatan, penyesuaian pembelajaran, evaluasi, dan perencanaan tertulis pada lima sekolah dasar inklusif. Perbandingan difokuskan pada dua persoalan: hubungan antara penyederhanaan materi dan dukungan evaluasi, serta respons kelembagaan terhadap hambatan akses ruang kelas. Kedua persoalan tersebut memperlihatkan bagaimana individualisasi pembelajaran PAI berlangsung melalui keputusan pedagogis dan pengaturan layanan sekolah.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis bentuk penempatan, penyesuaian pembelajaran, dan evaluasi PAI bagi peserta didik berkebutuhan khusus pada lima sekolah dasar inklusif di Banda Aceh; dan (2) membandingkan keterhubungan antara praktik penyesuaian tersebut, dokumentasi perencanaan, dan dukungan kelembagaan dalam individualisasi pembelajaran.

B. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain penelitian lapangan multisitus. Penelitian dilaksanakan pada November-Desember 2021 di lima sekolah dasar negeri penyelenggara pendidikan inklusif di Kota Banda Aceh. Lokasi dipilih secara purposif dari 19 sekolah dasar negeri yang tercantum dalam Keputusan Wali Kota Banda Aceh Nomor 231 Tahun 2014, dengan mempertimbangkan pengalaman sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif. Kelima sekolah disamarkan sebagai Sekolah A, B, C, D, dan E. Desain multisitus digunakan untuk

[18] Angela Page et al., "Making Reasonable Adjustments for Students With Disability in Australian Mainstream Classrooms: A Scoping Review," *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* 48, no. 1 (2024): 46–63, https://doi.org/10.1017/jsi.2024.1.

[19] Mari Quanbeck et al., "A Summary of the Research on the Effects of K-12 Test Accommodations: 2023," NCEO Report 451 (Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes, 2025), https://publications.ici.umn.edu/nceo/nceo-reports/451/summary-of-research-2023.

membandingkan penempatan peserta didik, penyesuaian pembelajaran PAI, perencanaan tertulis, dan dukungan kelembagaan antarsekolah.

Informan penelitian terdiri atas empat kepala sekolah, tiga guru kelas, lima guru PAI, dan lima operator sekolah. Kelima guru PAI berasal dari masing-masing sekolah, satu orang pada setiap lokasi. Informan dipilih berdasarkan keterlibatan dan pengetahuan mereka mengenai layanan pendidikan inklusif. Kepala sekolah memberikan perspektif pengelolaan dan dukungan kelembagaan, guru kelas menjelaskan kebutuhan peserta didik serta pengaturan pembelajaran, sedangkan guru PAI memberikan informasi mengenai perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran agama. Operator sekolah menjadi sumber informasi administratif untuk melengkapi gambaran layanan pada setiap lokasi. Peserta didik berkebutuhan khusus menjadi fokus pengamatan dalam kegiatan pembelajaran. Data administratif tahun 2021 mencatat 110 peserta didik berkebutuhan khusus, terdiri atas 17 peserta didik di Sekolah A, 45 di Sekolah B, 23 di Sekolah C, 4 di Sekolah D, dan 21 di Sekolah E.

Tabel 1. Sumber data pendukung temuan yang disajikan menurut sekolah

Sekolah	Sumber wawancara yang teridentifikasi	Fokus data/pengamatan
A	Guru PAI	Penyesuaian materi dan metode pembelajaran PAI
B	Kepala sekolah dan guru PAI	Dukungan kelembagaan, layanan keluar kelas, dan evaluasi
C	Kepala sekolah dan guru PAI	Pembelajaran PAI, layanan keluar kelas, pemilihan media, dan perencanaan tertulis
D	Guru PAI, guru kelas yang juga orang tua peserta didik, dan operator	Penempatan, hambatan akses ruang kelas, identifikasi kebutuhan, dan data administratif
E	Guru kelas dan guru PAI	Bimbingan pembelajaran, evaluasi, dan kendala praktik ibadah

Sumber: *Wawancara yang dirujuk dalam penyajian temuan, November-Desember 2021.*

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi nonpartisipan, dan dokumentasi. Wawancara menggunakan pedoman yang dibedakan menurut peran informan. Pertanyaan kepada kepala sekolah mencakup penerimaan peserta didik, fasilitas, dukungan layanan, dan pelatihan guru. Pertanyaan kepada guru PAI mencakup kurikulum, penyesuaian materi, perencanaan, metode, media, dan evaluasi. Wawancara

guru kelas menggali pengaturan kelas, identifikasi kebutuhan peserta didik, pendampingan, dan kendala pelaksanaan layanan.

Observasi dilakukan secara nonpartisipan terhadap pembelajaran PAI dan pengaturan layanan peserta didik berkebutuhan khusus. Pengamatan mencakup kegiatan peserta didik, interaksi dengan guru dan pendamping, penggunaan metode dan media, serta penempatan di dalam maupun di luar kelas. Pengamatan lintas sekolah berlangsung pada 22 November-3 Desember 2021. Hasil pengamatan dicatat setelah kegiatan, kemudian dikembangkan menjadi catatan lapangan. Dokumentasi mencakup profil sekolah, data guru dan peserta didik, perangkat pembelajaran, PPI yang tersedia, rapor, dan dokumentasi kegiatan. Wawancara, observasi, dan dokumentasi digunakan secara saling melengkapi untuk memahami praktik pembelajaran pada setiap sekolah.

Analisis data dilakukan melalui reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan.[20] Data setiap sekolah dikelompokkan menurut penempatan peserta didik, penyesuaian materi, metode dan media, evaluasi, perencanaan tertulis, serta dukungan kelembagaan. Selanjutnya, temuan dibandingkan antarsekolah untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, dan hubungan antarunsur pembelajaran. Sebagai contoh, keterangan mengenai penyederhanaan materi dibandingkan dengan penjelasan guru tentang pelaksanaan evaluasi dan komponen dokumen perencanaan. Informasi mengenai hambatan mobilitas dibandingkan dengan pengaturan ruang kelas dan penempatan peserta didik. Hasil pembandingan tersebut digunakan untuk menjelaskan hubungan antara keputusan pembelajaran dan dukungan kelembagaan.

Perbandingan menggunakan tiga dimensi analitis, yaitu penempatan di kelas reguler, adaptasi pembelajaran, dan dokumentasi perencanaan. Dimensi penempatan mencakup pengaturan kelas dan layanan keluar kelas; adaptasi mencakup penyesuaian materi, bantuan, media, dan evaluasi; sedangkan dokumentasi mencakup komponen pembelajaran yang dirumuskan secara tertulis. Ketiga dimensi tersebut dianalisis secara berkaitan untuk menjelaskan variasi individualisasi pembelajaran PAI.

Kredibilitas data diperiksa melalui triangulasi sumber dan teknik. Informasi kepala sekolah, guru kelas, guru PAI, dan operator sekolah dibandingkan sesuai lingkup keterangannya, kemudian dicocokkan dengan hasil observasi dan dokumentasi.

[20] Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2014).

Perbandingan dilakukan untuk memeriksa kesesuaian antara penjelasan informan, praktik pembelajaran, dan perangkat yang digunakan.

Penelitian dilaksanakan berdasarkan surat pengantar dari Pascasarjana Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh dan izin penelitian dari Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Kota Banda Aceh. Sebelum pengumpulan data, peneliti memperoleh izin dari kepala sekolah serta berkoordinasi dengan guru kelas dan guru Pendidikan Agama Islam mengenai pelaksanaan wawancara dan observasi pembelajaran. Identitas sekolah disamarkan menggunakan kode A-E, sedangkan kutipan wawancara disajikan berdasarkan peran informan.

C. Hasil dan Pembahasan

Penempatan di Kelas Reguler dan Layanan Situasional di Luar Kelas

Tabel 2. Cakupan layanan dan praktik individualisasi pembelajaran PAI

Sekolah	Data administratif peserta didik	Pengaturan layanan	Penyesuaian dan perencanaan pembelajaran
Sekolah A	17	Kelas reguler	Penyesuaian materi menurut kemampuan; PPI tertulis tidak ditemukan
Sekolah B	45	Kelas reguler dan layanan keluar kelas situasional	Tambahan waktu dan bimbingan evaluasi; PPI tertulis tidak ditemukan
Sekolah C	23	Kelas reguler dan layanan keluar kelas situasional	Modifikasi materi dan perencanaan tertulis melalui PPI
Sekolah D	4	Kelas reguler	Perhatian tambahan dan penyesuaian penempatan; PPI tertulis tidak ditemukan
Sekolah E	21	Kelas reguler	Bimbingan tambahan, tambahan waktu, atau pengurangan jumlah soal; PPI tertulis tidak ditemukan
Total	**110**	**Lima sekolah**	**Penyesuaian berlangsung dalam berbagai bentuk; PPI tertulis ditemukan pada satu sekolah**

Sumber: *Data administratif sekolah dan hasil wawancara, observasi, serta dokumentasi, November-Desember 2021.*

Kelima sekolah menggunakan kelas reguler sebagai pengaturan utama pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Dua sekolah juga memberikan bantuan di luar kelas pada kondisi tertentu. Pada Sekolah C, observasi tanggal 29 November 2021 pukul 08.40 mencatat seorang peserta didik meninggalkan kelas PAI bersama pendamping ketika pembelajaran masih berlangsung.[21] Di sekolah tersebut, perpustakaan, musala, balai sekolah, dan ruang lain digunakan ketika peserta didik membutuhkan suasana yang lebih tenang karena sekolah belum memiliki ruang sumber khusus.[22] Pada Sekolah B, kepala sekolah juga menjelaskan bahwa peserta didik dapat dibawa sementara ke musala atau ruang unit kesehatan sekolah (UKS) apabila kondisi di kelas reguler tidak lagi mendukung keterlibatan belajarnya.[23]

Layanan keluar kelas pada Sekolah B dan C berlangsung secara situasional ketika peserta didik memerlukan suasana belajar berbeda. Sekolah memanfaatkan ruang yang tersedia dengan bantuan pendamping atau guru yang bertugas. Pengaturan tersebut memperlihatkan respons langsung terhadap kebutuhan peserta didik selama pembelajaran.[24] Secara konseptual, pengaturan layanan pendidikan inklusif mencakup pembelajaran di kelas reguler serta kombinasi layanan kelas reguler dan layanan di luar kelas.[25]

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kelima sekolah telah menyediakan akses fisik ke kelas reguler, tetapi tingkat respons pedagogisnya berbeda. Göransson dan Nilholm membedakan konsepsi inklusi yang berhenti pada penempatan dari konsepsi yang menekankan pemenuhan kebutuhan akademik dan sosial peserta didik.[26] Dengan kerangka tersebut, penempatan di kelas reguler dapat dipahami sebagai prasyarat penting, tetapi bukan bukti yang cukup bahwa inklusi pedagogis telah tercapai.

Bentuk Penyesuaian Pembelajaran PAI

Penyesuaian pembelajaran dilakukan melalui pemilihan materi sesuai kemampuan, perhatian dan bimbingan tambahan, penyesuaian media, perpanjangan waktu, serta pengurangan jumlah soal. Pada Sekolah A, B, D, dan E, penyesuaian

[21] Observasi pembelajaran PAI, Sekolah C, 29 November 2021.
[22] Wawancara dengan Kepala Sekolah C, 26 November 2021.
[23] Wawancara dengan Kepala Sekolah B, 19 November 2021.
[24] Wawancara dengan Kepala Sekolah B, 19 November 2021; wawancara dengan Kepala Sekolah C, 26 November 2021; observasi pembelajaran PAI di Sekolah C, 29 November 2021.
[25] Irdamurni, *Pendidikan Inklusif: Solusi Dalam Mendidik Anak Berkebutuhan Khusus* (Jakarta: Prenada Media Group, 2019).
[26] Göransson and Nilholm, "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education."

terutama dijelaskan melalui praktik pembelajaran, sedangkan Sekolah C juga memiliki perencanaan tertulis melalui PPI.

Di Sekolah A, guru PAI menjelaskan bahwa kurikulum tertulis tetap sama dengan kelas reguler, tetapi materi untuk peserta didik berkebutuhan khusus disesuaikan dengan kemampuan individual.[27] Di Sekolah E, guru kelas melaporkan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh bimbingan tambahan dan dapat menerima pengurangan jumlah soal atau tambahan waktu ketika evaluasi.[28] Praktik serupa juga ditemukan pada Sekolah B, yang memberikan waktu lebih panjang serta bimbingan tambahan ketika peserta didik mengerjakan evaluasi.[29]

Di Sekolah D, guru PAI menjelaskan bahwa kurikulum reguler tetap digunakan dengan perhatian tambahan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Penyesuaian juga terjadi pada penempatan seorang peserta didik dengan hambatan mobilitas. Peserta didik tersebut mengikuti kegiatan di kelas yang lebih rendah karena mengalami kesulitan mengakses ruang kelasnya di lantai atas setelah pembelajaran daring. Kasus ini memperlihatkan hubungan antara akses ruang belajar dan pengaturan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus.[30]

Guru PAI menggunakan ceramah, tanya jawab, diskusi, dan demonstrasi sesuai materi yang diajarkan. Di Sekolah A, pemilihan metode terutama didasarkan pada materi pembelajaran. Pada Sekolah C, kepala sekolah menjelaskan bahwa pemilihan media juga mempertimbangkan respons peserta didik terhadap bunyi dan kemampuan mempertahankan perhatian.[31] Perencanaan pembelajaran di sekolah tersebut mencantumkan gambar, kartu huruf, video, dan buku Iqra sebagai alat bantu kegiatan PAI.

Penyesuaian tersebut memperlihatkan respons guru terhadap perbedaan kemampuan peserta didik dalam penggunaan materi, bantuan belajar, dan evaluasi. Pada empat sekolah, respons ini belum dituangkan dalam PPI tertulis. Dengan demikian, perbedaan antarsekolah terletak pada bentuk penyesuaian dan dokumentasinya,

[27] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah A, 3 Desember 2021.
[28] Wawancara dengan Guru Kelas Sekolah E, 2 Desember 2021.
[29] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah B, 23 November 2021.
[30] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah D, 30 November 2021; observasi di Sekolah D, 3 Desember 2021.
[31] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah A, 3 Desember 2021; wawancara dengan Kepala Sekolah C, 26 November 2021.

sementara perhatian terhadap kebutuhan peserta didik muncul dalam berbagai praktik kelas.

Florian dan Black-Hawkins menekankan bahwa pedagogi inklusif tidak cukup hanya dengan memberikan kegiatan tambahan kepada sebagian peserta didik, tetapi perlu memperluas kesempatan belajar yang tersedia bagi seluruh kelas.[32] Dalam konteks penelitian ini, tambahan waktu, pengurangan soal, atau pengulangan materi belum dengan sendirinya menunjukkan individualisasi yang utuh. Penyesuaian tersebut menjadi lebih kuat ketika dihubungkan dengan kemampuan awal, target belajar, bentuk bantuan, dan indikator perkembangan peserta didik.

Temuan ini sejalan dengan penelitian Hadi, Suharjo et al., dan Hakiman et al., yang menunjukkan pentingnya modifikasi materi, penggunaan metode konkret, media pembelajaran, dan kolaborasi guru dalam pembelajaran agama bagi peserta didik berkebutuhan khusus.[33] Perbedaannya, penelitian ini menunjukkan bahwa unsur-unsur tersebut dapat hadir dalam praktik kelas tanpa selalu terintegrasi ke dalam perencanaan individual yang terdokumentasi.

Perencanaan Pembelajaran melalui PPI

Sekolah C memiliki perencanaan tertulis yang disebut PPI oleh sekolah dan digunakan untuk merumuskan penyesuaian kegiatan pembelajaran PAI. Guru PAI menjelaskan bahwa materi kurikulum reguler dipilih dan disederhanakan menurut kemampuan peserta didik. Sebagai contoh, peserta didik kelas tinggi yang belum mengenal huruf hijaiyah tetap memperoleh pembelajaran pengenalan huruf.[34] Penyesuaian ini menempatkan kemampuan aktual peserta didik sebagai pertimbangan pemilihan materi.

> Guru PAI Sekolah C menjelaskan: "Misalnya ada ABK yang belum bisa mengenal huruf hijaiyah, maka materi yang ditetapkan pada ABK tersebut tetap pada mengenal huruf-huruf tersebut, meskipun ABK sudah kelas enam."[35]

[32] Florian and Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

[33] Hadi, "Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pada Anak Berkebutuhan Khusus Autistik Di Sekolah Inklusi SDN Benua Anyar Kota Banjarmasin"; Suharjo, Hanani, and Jasmienti, "Implementation of Islamic Religious Education Learning for Children with Special Needs at Al-Azhar Elementary School Kota Bukittinggi"; Hakiman, Sumardjoko, and Waston, "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School."

[34] Dokumentasi PPI, Sekolah C, 2021; wawancara dengan Guru PAI Sekolah C, 29 November 2021.

[35] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah C, 29 November 2021.

Keterangan tersebut memperlihatkan bahwa tingkat kelas tidak selalu menjadi satu-satunya dasar pemilihan materi. Penguasaan keterampilan prasyarat, dalam hal ini pengenalan huruf hijaiyah, menjadi pertimbangan penetapan kegiatan belajar. Dengan demikian, penyesuaian berlangsung pada isi pembelajaran yang diberikan kepada peserta didik.

Dokumen perencanaan memuat program satu semester pada aspek kemandirian dan berbahasa. Aspek kemandirian mencakup praktik wudu dan salat melalui demonstrasi dengan gambar. Aspek berbahasa meliputi menyimak dan menceritakan kembali kisah Nabi Muhammad, membaca huruf hijaiyah dan buku Iqra, serta membaca, menghafal, dan menulis surah pendek. Sejumlah kegiatan dilengkapi indikator, metode, dan alat pembelajaran seperti video, kartu huruf, buku Iqra, serta alat tulis.[36]

Tabel 3. Komponen kegiatan pembelajaran PAI dalam dokumen perencanaan Sekolah C

Aspek	Kegiatan/materi	Indikator yang tercantum	Metode dan alat
Kemandirian	Praktik wudu dan salat	Tidak dirinci pada kolom tersendiri	Demonstrasi dan gambar
Menyimak	Kisah Nabi Muhammad	Materi menyimak mencakup kelahiran dan mukjizat Nabi Muhammad	Video, laptop, dan proyektor
Berbicara	Menceritakan kembali kisah Nabi Muhammad	Menceritakan kembali kelahiran dan mukjizat Nabi Muhammad	Demonstrasi dan media konkret/semikonkret
Membaca	Huruf hijaiyah, Iqra 3-4, dan surah pendek	Melafalkan huruf, membaca Iqra, dan menghafal surah yang ditentukan	Demonstrasi, kartu huruf, dan buku Iqra
Menulis	Huruf hijaiyah dan surah pendek	Menulis huruf dan surah yang ditentukan	Demonstrasi, kartu huruf, buku Iqra, dan alat tulis

Sumber: *Dokumentasi perencanaan pembelajaran PAI Sekolah C, 2021.*

Tabel 3 memperlihatkan bahwa dokumen mengorganisasikan kegiatan PAI menurut keterampilan yang dikembangkan. Pada aspek berbahasa, materi dihubungkan dengan indikator dan alat pembelajaran, sedangkan kegiatan ibadah disajikan melalui praktik dan demonstrasi. Susunan tersebut memperlihatkan bentuk konkret perencanaan tertulis yang digunakan di Sekolah C.

[36] Dokumentasi PPI dan perangkat pembelajaran PAI, Sekolah C, 2021.

Pada evaluasi, guru PAI Sekolah C menjelaskan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus memperoleh soal dengan tingkat kesulitan yang sama dan mendapat bantuan pendamping.[37] Sekolah B memberikan tambahan waktu serta bimbingan, sedangkan Sekolah E mengurangi jumlah soal yang harus diselesaikan.[38] Temuan tersebut menunjukkan bahwa penyesuaian evaluasi dilakukan melalui bantuan, waktu, dan beban pengerjaan.

> Guru PAI Sekolah B menyatakan: "Saat evaluasi kesulitan soal yang diberikan terhadap murid ABK sama, tetapi pada murid ABK akan diberikan waktu lebih lama dalam menyelesaikan soal yang saya berikan, bahkan harus saya bimbing dan arahkan lagi murid tersebut dalam menyelesaikannya."[39]

Temuan ini memperlihatkan bahwa penyesuaian materi dan evaluasi belum dapat diasumsikan berjalan selaras. Pemilihan materi menurut kemampuan peserta didik merupakan penyesuaian terhadap isi pembelajaran. Sementara itu, tambahan waktu dan bantuan saat mengerjakan soal merupakan dukungan dalam pelaksanaan evaluasi.[40] Karena itu, hubungan antara penyederhanaan materi dan evaluasi perlu dianalisis pada tingkat target belajar: apakah peserta didik dinilai atas kompetensi reguler yang sama atau atas target individual yang telah disesuaikan.

Temuan Sekolah C memperlihatkan perencanaan tertulis yang menyebutkan kegiatan, sejumlah indikator, metode, dan alat pembelajaran. Dalam penelitian Karal, Unluol-Unal, dan Tan, kualitas penulisan tujuan PPI dinilai melalui fungsi keterampilan, generalisasi, konteks pembelajaran, dan keterukuran.[41] Perspektif tersebut membantu memperjelas arah pengembangan dokumen: kegiatan yang telah dirumuskan dapat dilengkapi dengan target personal dan kriteria pencapaian yang dapat diamati.

Penempatan, Adaptasi, dan Dukungan Perencanaan Individual

Perbandingan lima sekolah memperlihatkan hubungan antara penempatan di kelas reguler, adaptasi pembelajaran, dan perencanaan tertulis. Penempatan di kelas reguler menjadi pengaturan utama pada seluruh sekolah. Adaptasi dilakukan dalam bentuk pemilihan materi, bantuan belajar, penyesuaian media, tambahan waktu, dan

[37] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah C, 29 November 2021.

[38] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah B, 23 November 2021; wawancara dengan Guru PAI Sekolah E, 02 Desember 2021.

[39] Wawancara dengan Guru PAI Sekolah B, 23 November 2021.

[40] Quanbeck et al., "A Summary of the Research on the Effects of K-12 Test Accommodations: 2023."

[41] Karal, Unluol-Unal, and Tan, "Enhancing the Quality of IEP Goals Using an Interactive Feedback Procedure."

pengurangan jumlah soal. Pada Sekolah C, sebagian perencanaan tersebut dituangkan melalui PPI.

Temuan ini menunjukkan bahwa individualisasi berlangsung melalui praktik kelas dan perencanaan pembelajaran. Guru dapat memberikan penyesuaian langsung ketika peserta didik menghadapi kesulitan, sedangkan dokumen tertulis merumuskan kegiatan, indikator, metode, dan alat yang digunakan. Hubungan antara penyesuaian langsung dan perencanaan tertulis menjadi unsur penting dalam pengelolaan pembelajaran PAI inklusif.

Data lapangan juga menunjukkan bahwa sekolah belum memiliki guru pembimbing khusus (GPK) berlatar belakang pendidikan khusus. Sekolah C, misalnya, menggunakan guru piket dan pendamping ketika peserta didik perlu keluar dari kelas karena belum tersedia GPK maupun ruang sumber.[42] Sekolah B juga dilaporkan belum memiliki GPK dengan latar belakang pendidikan luar biasa.[43]

Respons kelembagaan juga terlihat dalam penanganan hambatan akses ruang kelas. Sekolah B memindahkan kelas ke lantai dasar agar peserta didik dengan hambatan mobilitas tetap belajar bersama kelompok kelasnya. Pada Sekolah D, seorang peserta didik mengikuti kegiatan di kelas yang lebih rendah karena kesulitan mengakses kelas di lantai atas. Perbedaan ini memperlihatkan bahwa pengaturan ruang belajar berkaitan dengan kesempatan peserta didik mengikuti pembelajaran pada tingkat kelasnya.[44]

Pada Sekolah B, perubahan lokasi kelas mempertahankan kelompok belajar peserta didik. Pada Sekolah D, respons yang diberikan mengubah lingkungan kelas yang diikuti seorang peserta didik. Perbedaan ini menunjukkan bahwa penanganan hambatan fisik berkaitan dengan pengaturan partisipasi dalam pembelajaran. Tinjauan Page dan kolega mengidentifikasi fleksibilitas sistem dan kepemimpinan sekolah sebagai unsur dalam pelaksanaan penyesuaian di kelas reguler.[45] Dalam penelitian ini, perbandingan kedua sekolah memperlihatkan bentuk keputusan kelembagaan yang berbeda dalam merespons hambatan akses.

[42] Wawancara dengan Kepala Sekolah C, 26 November 2021.
[43] Wawancara dengan Kepala Sekolah B, 19 November 2021.
[44] Wawancara dengan Kepala Sekolah B, 19 November 2021; wawancara dengan Guru PAI Sekolah D, 30 November 2021; observasi di Sekolah D, 3 Desember 2021.
[45] Page et al., "Making Reasonable Adjustments for Students With Disability in Australian Mainstream Classrooms: A Scoping Review."

Keterbatasan GPK dan ruang sumber menempatkan guru kelas, guru PAI, guru piket, serta pendamping sebagai pelaksana utama dukungan belajar. Kondisi ini memperlihatkan pentingnya pembagian peran dalam penyusunan dan pelaksanaan perencanaan individual. Pemetaan kemampuan, penentuan materi prioritas, pencatatan bantuan, dan evaluasi perkembangan dapat menjadi bagian dari kerja bersama tersebut. Kebutuhan tersebut sejalan dengan penelitian Efendi dan kolega yang menekankan penguatan pemahaman guru, kelengkapan catatan perkembangan peserta didik, serta penyediaan tenaga dan sarana pendukung dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif. [46]

Secara praktis, pembagian dukungan dapat dihubungkan dengan kegiatan PAI yang ditargetkan. Pada pembelajaran membaca Al-Qur'an, guru dapat menetapkan keterampilan prioritas dan mengoordinasikan bantuan pendamping. Sebagai pembanding pada jenjang SMP, Husniah dan kolega melaporkan penggunaan latihan berulang dengan pendekatan individual dalam pembelajaran membaca Al-Qur'an bagi peserta didik dengan ADHD, disertai kendala konsentrasi, keterbatasan media audiovisual, dan ketersediaan pengajar yang kompeten.[47] Pada praktik ibadah, koordinasi diperlukan dalam pemberian contoh, bantuan, dan pencatatan keterampilan yang dapat dilakukan peserta didik. Penelitian Hakiman, Sumardjoko, dan Waston pada peserta didik autistik menunjukkan pentingnya kolaborasi guru PAI, guru kelas, pendamping, dan orang tua dalam kurikulum adaptif, pelaksanaan, evaluasi, serta pembiasaan ibadah.[48] Dalam konteks pembelajaran PAI di Aceh, Hayati, Nurasiah, dan Bahri juga melaporkan keterlibatan guru PAI, orang tua, dan tokoh masyarakat dalam kegiatan keagamaan di SDIT Al-Markaz Al Islamiyah Lhokseumawe.[49] Temuan penelitian ini memperlihatkan kebutuhan menghubungkan pembagian peran tersebut dengan perencanaan dan evaluasi PAI.

---

[46] Mohammad Efendi et al., "Inclusive Education for Student with Special Needs at Indonesian Public Schools," *International Journal of Instruction* 15, no. 2 (April 1, 2022): 967–80, https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a.

[47] Lu'Lu' Husniah, Cucu Surahman, and Elan Sumarna, "Implementation of the Ummi Method in Learning to Read the Qur'an for Students with Special Needs ADHD," *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education* 11, no. 1 (May 6, 2024): 69–82, https://doi.org/10.17509/t.v11i1.69789.

[48] Hakiman, Bambang Sumardjoko, and Waston, "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School," International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 20, no. 12 (2021): 139–58, https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.9.

[49] Cut Intan Hayati, Nurasiah Nurasiah, and Saiful Bahri, "Integrasi Nilai-Nilai Kearifan Lokal Dalam Pembelajaran PAI Di SDIT Al-Markaz Al Islamiyah Kota Lhokseumawe," *Desultanah: Journal Education and Social Science* 2, no. 2 (September 30, 2024): 50–64, https://doi.org/10.69548/d-jess.v2i2.34.

Perbandingan lima sekolah memperlihatkan bahwa individualisasi PAI berlangsung pada beberapa unsur yang tidak selalu disesuaikan dengan cara sama. Materi dapat dipilih menurut kemampuan, sementara evaluasi tetap menggunakan soal yang sama dengan dukungan pengerjaan. Demikian pula, hambatan akses dapat ditangani melalui perubahan lokasi kelas atau perubahan kelas yang diikuti peserta didik. Kontribusi penelitian ini terletak pada penjelasan hubungan tersebut: individualisasi perlu dibaca melalui keterhubungan materi, target, dukungan, evaluasi, dan pengaturan layanan, di samping keberadaan dokumen perencanaan.

D. Penutup

Penelitian ini menunjukkan bahwa kelas reguler menjadi pengaturan utama pembelajaran PAI pada lima sekolah dasar inklusif di Banda Aceh. Sekolah B dan C juga menyediakan layanan keluar kelas secara situasional. Penyesuaian pembelajaran dilakukan melalui pemilihan materi menurut kemampuan, bimbingan tambahan, penggunaan media, perpanjangan waktu, dan pengurangan jumlah soal.

Sekolah C memiliki dokumen perencanaan yang disebut PPI, yang memuat kegiatan, sejumlah indikator, metode, dan alat pembelajaran. Pada empat sekolah lainnya, penyesuaian terutama berlangsung dalam praktik kelas. Perbedaan tersebut memperlihatkan variasi dokumentasi individualisasi, sementara kebutuhan peserta didik direspons melalui berbagai bentuk bantuan. Praktik evaluasi menunjukkan bahwa penyesuaian juga dilakukan melalui waktu dan beban pengerjaan, sedangkan tingkat kesulitan soal tetap disamakan sebagaimana dilaporkan guru.

Temuan ini memperjelas hubungan antara akses ke kelas reguler, penyesuaian pembelajaran, dan perencanaan tertulis. Penguatan individualisasi PAI dapat diarahkan pada pencatatan kemampuan awal, perumusan target, pemilihan dukungan, serta penyelarasan materi dan evaluasi. Pelaksanaannya memerlukan kerja sama guru PAI, guru kelas, pimpinan sekolah, pendamping, dan keluarga.

Penelitian terbatas pada lima sekolah yang dipilih secara purposif dengan data November-Desember 2021. Fokus penelitian adalah praktik dan perencanaan pembelajaran, sehingga perubahan hasil belajar serta kesinambungan pelaksanaan PPI belum dinilai secara longitudinal. Penelitian lanjutan dapat menelaah pelaksanaan target individual, kesesuaian evaluasi, serta pengalaman peserta didik dan keluarga.

DAFTAR PUSTAKA

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. "General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education." Geneva: United Nations, 2016. https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive.

Efendi, Mohammad, Rizqi Fajar Pradipta, Dimas Arif Dewantoro, Umi Safiul Ummah, Ediyanto Ediyanto, and Mohd Hanafi Mohd Yasin. "Inclusive Education for Student with Special Needs at Indonesian Public Schools." *International Journal of Instruction* 15, no. 2 (April 1, 2022): 967–80. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a.

Faza, Ghufron, and Rahmi Fitrika. "Implementation of IEP (Individualized Educational Program) Program in Indonesia: Literature Analysis and Implications for Inclusive Education." *Journal of Education Research* 5, no. 4 (2024): 5762–67. https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1875.

Florian, Lani, and Kristine Black-Hawkins. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–28. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

Göransson, Kerstin, and Claes Nilholm. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29, no. 3 (2014): 265–80. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545.

Hadi, Rizali. "Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pada Anak Berkebutuhan Khusus Autistik Di Sekolah Inklusi SDN Benua Anyar Kota Banjarmasin." *Tarbiyah Islamiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam* 7, no. 1 (2017): 1–12. https://doi.org/10.18592/jtipai.v7i1.1798.

Hakiman, Bambang Sumardjoko, and Waston. "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20, no. 12 (2021): 139–58. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.9.

Hayati, Cut Intan, Nurasiah Nurasiah, and Saiful Bahri. "Integrasi Nilai-Nilai Kearifan Lokal Dalam Pembelajaran PAI Di SDIT Al-Markaz Al Islamiyah Kota Lhokseumawe." *Desultanah: Journal Education and Social Science* 2, no. 2 (September 30, 2024): 50–64. https://doi.org/10.69548/d-jess.v2i2.34.

Husniah, Lu'Lu', Cucu Surahman, and Elan Sumarna. "Implementation of the Ummi Method in Learning to Read the Qur'an for Students with Special Needs ADHD." *TARBAWY: Indonesian Journal of Islamic Education* 11, no. 1 (May 6, 2024): 69–82. https://doi.org/10.17509/t.v11i1.69789.

Irdamurni. *Pendidikan Inklusif: Solusi Dalam Mendidik Anak Berkebutuhan Khusus*. Jakarta: Prenada Media Group, 2019.

Karal, Muhammed Akif, Neslihan Unluol-Unal, and Sema Tan. "Enhancing the Quality of IEP Goals Using an Interactive Feedback Procedure." *Exceptionality Education International* 32, no. 1 (2022): 77–89. https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/14600.

Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi Republik Indonesia.

Permendikbudristek Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Menengah, dan Pendidikan Tinggi (2023). https://peraturan.bpk.go.id/Details/285711/permendikbudriset-no-48-tahun-2023.

Khoeriah, N. D. "Individualized Educational Program Dalam Implementasi Pendidikan Inklusif." *Inclusive: Journal of Special Education* 3, no. 1 (2017): 41–49. https://doi.org/10.30999/jse.v3i1.151.

Masyithoh, Siti. "Implementasi Program Pendidikan Yang Diindividualkan (PPI) Di SD Inklusif Di Wilayah Jakarta Selatan." *JMIE: Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education* 5, no. 2 (2021): 277–94. https://doi.org/10.32934/jmie.v5i2.362.

Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3rd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2014.

Nurdin, Arbain, Hendra, Khozin, Abdul Haris, Nurul Zainab, and Mohammad Zaini Yahaya. "Developing the Islamic Religious Education Curriculum in Inclusive Schools or Madrasah and Its Implementation: A Systematic Literature Review." *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 21, no. 1 (June 30, 2024): 94–110. https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.6907.

Page, Angela, Megan Barr, Tess Rendoth, Laura Roche, Judith Louise Foggett, Carl Leonard, and Jill Duncan. "Making Reasonable Adjustments for Students With Disability in Australian Mainstream Classrooms: A Scoping Review." *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* 48, no. 1 (2024): 46–63. https://doi.org/10.1017/jsi.2024.1.

Pemerintah Republik Indonesia. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Details/132596/pp-no-13-tahun-2020.

Quanbeck, Mari, Virginia A. Ressa, Linda Goldstone, Darrell Peterson, Andrew R. Hinkle, and Kristin K. Liu. "A Summary of the Research on the Effects of K-12 Test Accommodations: 2023." NCEO Report 451. Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes, 2025. https://publications.ici.umn.edu/nceo/nceo-reports/451/summary-of-research-2023.

Suharjo, Silfia Hanani, and Jasmienti. "Implementation of Islamic Religious Education Learning for Children with Special Needs at Al-Azhar Elementary School Kota Bukittinggi." *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 17, no. 2 (2020): 217–28. https://doi.org/10.14421/jpai.2020.172-08.

UNESCO. "Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education-All Means All." Paris: UNESCO, 2020. https://doi.org/10.54676/JJNK6989.

United Nations. "Convention on the Rights of Persons with Disabilities." New York: United Nations, 2006. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities.

Wardhani, M. K., and M. J. Khadavi. "Forming Religious Character through Habit: Inclusive Islamic Education for Students with Special Needs in a Special School Context." *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education* 5, no. 1 (2025): 83–94. https://doi.org/10.14421/hjie.2025.51-07.