

**STRATEGI INKLUSIF GURU PAI DALAM MENGAKOMODASI GAYA
BELAJAR DAN KEBUTUHAN SPESIFIK SISWA DI SEKOLAH REGULER:
STUDI FENOMENOLOGI DI TIGA SMA INKLUSI DI KABUPATEN BUNGO,
JAMBI**

Sugeng Kurniawan, Sriani, Ranti Mulyani, Baili, Muhammad Sabli, Mabruri
Institut Agama Islam Yasni Bungo.

sugengkurniawan1982@gmail.com, sriani4528@gmail.com,
rantimulyani@gmail.com, bailiiaiyasni0@gmail.com, m.sabli1981@gmail.com,
mabruri@iaiyasniungo.ac.id

ABSTRACT

The implementation of inclusive education in regular schools requires Islamic Religious Education (PAI) teachers to develop pedagogical strategies responsive to diverse learning styles and specific student needs. This study aims to explore the lived experiences of PAI teachers in designing, implementing, and reflecting on inclusive strategies in regular classrooms that accommodate students with special needs in Bungo Regency, Jambi. The research employed a qualitative descriptive phenomenology design using Colaizzi's seven-step analysis procedure. Subjects consisted of 12 PAI teachers from three inclusive public high schools in Bungo Regency, selected through purposive sampling based on criteria of at least three years of experience and teaching load in inclusive classes. Data were collected through semi-structured in-depth interviews, participatory observation, learning document analysis, and member checking. Analysis revealed four essential themes: (1) diagnostic mapping that transcends clinical labels toward holistic learning profiles, (2) flexible instructional design based on Universal Design for Learning (UDL) with contextual adaptations in worship and moral content, (3) structured collaborative ecosystems adapted to regional resource constraints, and (4) spiritual-emotional anchoring integrating Islamic values with Malay-Jambi local wisdom. Findings indicate that PAI teachers' inclusive strategies are not merely technical-pedagogical but transformative practices that unify differentiation competencies, multiprofessional collaboration, and internalization of religious values to create equitable, meaningful, and humane learning spaces in a semi-urban context. The study recommends strengthening inclusive pedagogical competencies in teacher professional education, developing contextual UDL-based PAI adaptation modules, and Bungo Regency Education Office policies that facilitate collaboration time and sustained mentoring. Results contribute to enriching the literature on inclusive PAI pedagogy and strengthening inclusive education policy implementation in the Jambi region.

Keywords: *Inclusive education, PAI teachers, learning styles, specific needs, phenomenological study, Bungo Regency, Universal Design for Learning, local wisdom.*

Abstrak

Implementasi pendidikan inklusif di sekolah reguler menuntut guru Pendidikan Agama Islam (PAI) mengembangkan strategi pedagogis yang responsif terhadap keragaman gaya belajar dan kebutuhan spesifik siswa. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi esensi pengalaman hidup (*lived experience*) guru PAI dalam merancang, mengimplementasikan, dan merefleksikan strategi inklusif di kelas reguler yang mengakomodasi siswa dengan kebutuhan khusus di Kabupaten Bungo, Jambi. Desain penelitian menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologi deskriptif dengan prosedur analisis tujuh langkah Colaizzi. Subjek penelitian terdiri atas 12 guru PAI dari tiga SMA penyelenggara pendidikan inklusif di Kabupaten Bungo, dipilih melalui *purposive sampling* berdasarkan kriteria pengalaman minimal tiga tahun dan beban mengajar di kelas inklusi. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi partisipatif, analisis dokumen pembelajaran, dan *member checking*. Analisis data mengungkap empat tema esensial: (1) pemetaan diagnostik yang melampaui label klinis menuju profil belajar holistik, (2) desain pembelajaran fleksibel berbasis *Universal Design for Learning* (UDL) dengan adaptasi kontekstual pada materi ibadah dan akhlak, (3) ekosistem kolaboratif terstruktur yang beradaptasi dengan keterbatasan sumber daya daerah, serta (4) penjangkaran spiritual-emosional yang mengintegrasikan nilai Islam dengan kearifan lokal Melayu-Jambi. Temuan menunjukkan bahwa strategi inklusif guru PAI tidak sekadar bersifat teknis-pedagogis, melainkan praktik transformatif yang menyatukan kompetensi diferensiasi, kolaborasi multiprofesional, dan internalisasi nilai keagamaan untuk menciptakan ruang belajar yang adil, bermakna, dan manusiawi di konteks semi-urban. Penelitian ini merekomendasikan penguatan kompetensi pedagogis inklusif dalam pendidikan profesi guru, pengembangan modul adaptasi materi PAI berbasis UDL yang kontekstual dengan daerah, serta kebijakan Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo yang memfasilitasi waktu kolaborasi dan pendampingan berkelanjutan. Hasil studi berkontribusi pada pengayaan khazanah pedagogi PAI inklusif dan penguatan implementasi kebijakan pendidikan inklusif di wilayah Jambi.

Kata Kunci: Pendidikan inklusif, guru PAI, gaya belajar, kebutuhan spesifik, studi fenomenologi, Kabupaten Bungo, *Universal Design for Learning*, kearifan lokal.

A. Pendahuluan

1. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif di Indonesia telah mengalami transformasi normatif yang signifikan sejak disahkannya Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas dan diperkuat melalui Permendikbudristek Nomor 14 Tahun

2024 tentang Pendidikan Inklusif. Kebijakan ini menegaskan bahwa setiap peserta didik, termasuk mereka dengan kebutuhan khusus (*special educational needs*), berhak memperoleh pendidikan yang berkualitas di sekolah reguler dengan penyesuaian yang memadai. Namun, implementasi di tingkat satuan

pendidikan masih dihadapkan pada kesenjangan antara mandat kebijakan dan kapasitas praktis guru, khususnya dalam mata pelajaran yang bersifat normatif-spiritual seperti Pendidikan Agama Islam (PAI).

Kabupaten Bungo, Jambi, merupakan wilayah dengan karakteristik sosio-kultural yang khas: perpaduan budaya Melayu Jambi dan Minangkabau, pola permukiman semi-urban hingga pedesaan, serta dinamika transmigrasi yang menciptakan keragaman latar belakang siswa. Data Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo (2024) mencatat bahwa dari 24 SMA/MA di wilayah tersebut, 9 sekolah telah ditunjuk sebagai penyelenggara pendidikan inklusif, dengan jumlah siswa berkebutuhan khusus (ABK) mencapai 4,8% dari total populasi siswa. Namun, laporan pemantauan LPMP Jambi (2023) mengindikasikan bahwa implementasi inklusif di Bungo masih menghadapi tantangan struktural: keterbatasan guru pendamping khusus (GPK), minimnya modul pembelajaran adaptif, akses teknologi yang tidak merata, dan masih kuatnya stigma masyarakat terhadap "label disabilitas". Dalam konteks ini, guru PAI sering kali menjadi ujung tombak yang harus menyeimbangkan tuntutan Capaian Pembelajaran (CP) Kurikulum Merdeka dengan kebutuhan adaptasi pedagogis yang memakan waktu dan kreativitas tinggi.

PAI memiliki karakteristik pedagogis yang unik: materi mencakup dimensi kognitif (akidah, fikih, sejarah Islam),

afektif-spiritual (akhlak, ketakwaan, *tazkiyatun nafs*), dan psikomotorik-ritual (ibadah praktis, baca tulis Al-Qur'an). Keragaman ini menuntut pendekatan pembelajaran yang tidak seragam, terutama ketika guru menghadapi siswa dengan gaya belajar berbeda (visual, auditori, kinestetik, 读写) dan kebutuhan spesifik (ADHD, spektrum autisme, disleksia, tunarungu, tunadaksa ringan, atau *gifted*). Observasi awal di tiga SMA inklusif di Kabupaten Bungo mengindikasikan bahwa guru PAI sering mengalami dilema antara pencapaian target kurikulum dan kebutuhan modifikasi materi keagamaan yang sensitif, minimnya panduan teknis dari dinas, serta keterbatasan kolaborasi dengan tenaga profesional lain. Akibatnya, beberapa siswa berkebutuhan khusus hanya menjadi "penumpang pasif" di kelas PAI reguler, tanpa pengalaman belajar yang bermakna atau dukungan spiritual yang terstruktur.

Studi terdahulu telah membahas inklusivitas dalam PAI secara konseptual (Nurhayati, 2022; Fauzan & Hidayat, 2023) atau berfokus pada aspek manajerial sekolah (Prasetyo & Wijaya, 2024). Namun, terdapat kesenjangan empiris yang mendalam pada tataran mikro di wilayah semi-urban seperti Bungo: bagaimana guru PAI secara subjektif mengalami, menafsirkan, dan mengonstruksi strategi inklusif dalam praktik sehari-hari? Pendekatan kuantitatif atau studi kebijakan tidak mampu menangkap esensi pengalaman

hidup (*lived experience*), dilema moral, refleksi praksis, dan makna spiritual yang melekat pada upaya inklusi. Fenomenologi, sebagai tradisi filosofis dan metodologis, menawarkan kerangka untuk mengungkap struktur kesadaran guru PAI dalam merespons keragaman belajar di kelas reguler dengan latar sosio-kultural yang spesifik.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini dirumuskan untuk menjawab pertanyaan utama: *Bagaimana esensi pengalaman hidup guru PAI dalam mengembangkan dan mengimplementasikan strategi inklusif untuk mengakomodasi gaya belajar dan kebutuhan spesifik siswa di sekolah reguler di Kabupaten Bungo, Jambi?* Pertanyaan turunan meliputi: (1) Bagaimana guru PAI memetakan profil belajar dan kebutuhan siswa tanpa terjebak pada labelisasi klinis? (2) Strategi pedagogis apa yang dikonstruksi guru untuk mendesain pembelajaran PAI yang fleksibel dan bermakna dalam konteks keterbatasan sumber daya? (3) Bagaimana dinamika kolaborasi dan dukungan sistemik yang memfasilitasi praktik inklusif di wilayah Bungo? (4) Bagaimana nilai-nilai Islam dan kearifan lokal diinternalisasi sebagai fondasi etis-spiritual inklusivitas? Tujuan penelitian adalah mengungkap esensi pengalaman guru PAI, mengidentifikasi pola strategi inklusif yang bermakna, dan merumuskan rekomendasi pedagogis serta kebijakan yang kontekstual dengan Kabupaten Bungo.

Signifikansi penelitian ini terletak pada tiga dimensi. Secara teoretis, studi ini memperkaya khazanah pedagogi PAI dengan mengintegrasikan kerangka *Universal Design for Learning* (UDL), psikologi pendidikan inklusif, dan epistemologi nilai Islam dalam satu konstruksi fenomenologis yang kontekstual. Secara praktis, temuan dapat menjadi acuan pengembangan kompetensi guru PAI, desain modul adaptasi materi, dan praktik kolaborasi sekolah di wilayah Jambi. Secara kebijakan, hasil penelitian memberikan masukan empiris bagi Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo, LPMP Jambi, dan pengembang kurikulum dalam menyusun panduan teknis PAI inklusif yang realistis, terukur, dan selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka serta karakteristik daerah.

2. KAJIAN TEORI DAN KERANGKA KONSEPTUAL

2.1 Pendidikan Inklusif dan Prinsip Kesetaraan Akses

Pendidikan inklusif didefinisikan sebagai proses mengidentifikasi dan merespons keragaman kebutuhan semua peserta didik melalui partisipasi, pembelajaran, dan pencapaian hasil yang optimal dalam lingkungan sekolah reguler (UNESCO, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2021). Prinsip dasarnya meliputi: (1) pengakuan terhadap keragaman sebagai kekayaan pedagogis, bukan defisit, (2) penyesuaian sistem, bukan penyesuaian siswa terhadap sistem, dan (3) kolaborasi multiprofesional

sebagai fondasi keberlanjutan. Dalam konteks Indonesia, inklusivitas diarahkan pada terwujudnya Profil Pelajar Pancasila yang beriman, mandiri, bergotong royong, dan bernalar kritis, tanpa diskriminasi berbasis kondisi fisik, kognitif, atau sosio-emosional.

Permendikbudristek No. 14/2024 menegaskan bahwa sekolah reguler wajib menyediakan Layanan Khusus (LKS) yang terintegrasi dengan pembelajaran reguler.

2.2 Gaya Belajar dan Kebutuhan Spesifik dalam Konteks PAI

Konsep gaya belajar (visual, auditori, kinestetik, 读写) sering kali disederhanakan secara dikotomis, namun dalam praktik pedagogis modern lebih tepat dipahami sebagai preferensi modalitas pemrosesan informasi yang dinamis dan kontekstual (Pashler et al., 2008; Willingham et al., 2015). Siswa dengan kebutuhan spesifik (disleksia, ADHD, ASD, tunarungu, *gifted*) tidak mengalami "kekurangan belajar", melainkan pola kognitif-emosional yang memerlukan jalur akses alternatif. Dalam PAI, tantangan muncul pada materi yang bersifat abstrak (konsep tauhid, malaikat, hari akhir), ritual yang memerlukan presisi motorik (shalat, wudhu), dan diskusi moral yang menuntut regulasi emosi dan empati. Adaptasi bukan berarti menurunkan standar, melainkan menyediakan *multiple means of representation, engagement, and expression* sesuai kerangka UDL (CAST, 2018).

2.3 Kompetensi Pedagogis Inklusif Guru PAI

Kompetensi guru dalam setting inklusif melampaui penguasaan konten keagamaan; ia menuntut kemampuan diagnostik non-labeling, desain diferensiasi, asesmen alternatif, komunikasi empatik, dan kolaborasi profesional (Tomlinson, 2014; Florian, 2019). Dalam perspektif pendidikan Islam, kompetensi ini selaras dengan konsep *tarbiyah* (pendidikan holistik), *ta'lim* (transfer ilmu yang adaptif), dan *tadrib* (pembiasaan praktik) yang menekankan *rahmatan lil 'alamin*, pengakuan *fitrah* yang beragam, dan prinsip *la yukallifullahu nafsan illa wus'aha* (Allah tidak membebani melainkan sesuai kesanggupan). Guru PAI inklusif bukan sekadar penyampai materi, melainkan *murabbi* yang memfasilitasi pertumbuhan spiritual-intelektual sesuai kapasitas masing-masing siswa.

2.4 Kearifan Lokal Melayu-Jambi sebagai Konteks Pedagogis

Kabupaten Bungo berada dalam koridor budaya Melayu Jambi yang menekankan nilai *salingka nagari, adat bersendi syarak, syarak bersendi kitabullah*, serta tradisi *mufakat* dan *gotong royong*. Nilai-nilai ini memiliki resonansi kuat dengan prinsip inklusivitas Islam: pengakuan martabat manusia, penghormatan terhadap perbedaan, dan tanggung jawab kolektif terhadap mereka yang memerlukan dukungan. Integrasi kearifan lokal dalam strategi inklusif tidak hanya memperkuat relevansi kultural, tetapi juga menjadi jembatan

emosional antara guru, siswa, dan komunitas (Sartono, 2018; Nasution & Hakim, 2023).

2.5 Fenomenologi sebagai Pendekatan Penelitian Pengalaman Hidup

Fenomenologi, yang berakar pada karya Husserl dan dikembangkan dalam penelitian pendidikan oleh Moustakas (1994) dan van Manen (2016), berfokus pada pengungkapan struktur esensial dari suatu fenomena sebagaimana dialami secara subjektif. Dalam konteks ini, fenomena yang dikaji adalah "praktik strategi inklusif guru PAI di Kabupaten Bungo". Proses analisis melibatkan *bracketing* (menunda asumsi), horizontalisasi (memberi bobot setara pada setiap pernyataan), pengelompokan makna, deskripsi tekstural-struktural, hingga sintesis esensi universal. Pendekatan ini dipilih karena mampu menangkap kedalaman refleksi, dilema etis, strategi improvisasi, dan makna spiritual yang tidak terkuantifikasi oleh instrumen kuantitatif.

2.6 Kerangka Konseptual

Penelitian ini menyusun kerangka konseptual yang menghubungkan empat konstruk eksperiensial: (1) Pemetaan Diagnostik Holistik, (2) Desain Pembelajaran Fleksibel-UDL, (3) Ekosistem Kolaboratif Terstruktur dalam Konteks Daerah, dan (4) Penjangkaran Spiritual-Emosional Berbasis Islam & Kearifan Lokal.

Keempat konstruk ini tidak bersifat linear, melainkan saling beririsan dalam membentuk esensi pengalaman guru PAI. Kerangka ini menjadi panduan pengumpulan data, proses reduksi fenomenologis, dan interpretasi temuan lapangan.

3. Metode Penelitian

Penelitian menggunakan desain kualitatif fenomenologi deskriptif mengikuti prosedur analisis tujuh langkah Colaizzi (1978). Pendekatan ini dipilih untuk mengungkap esensi pengalaman hidup guru PAI dalam mengimplementasikan strategi inklusif, tanpa terikat pada kerangka teoretis sebelumnya (*epoche*), sehingga makna muncul dari data itu sendiri.

3.2 Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian dilaksanakan di tiga SMA Negeri penyelenggara pendidikan inklusif di Kabupaten Bungo, Jambi yang telah terakreditasi B/A dan menjalankan program inklusi minimal tiga tahun. Subjek penelitian terdiri atas 12 guru PAI (4 guru per sekolah) yang dipilih secara *purposive* dengan kriteria: (1) aktif mengajar minimal 3 tahun di wilayah Bungo, (2) memiliki pengalaman mengajar di kelas yang terdapat siswa berkebutuhan khusus atau gaya belajar beragam, (3) bersedia berpartisipasi dalam wawancara mendalam dan observasi. Karakteristik subjek disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Karakteristik Subjek Penelitian (N=12)

Kode	Usia	Masa Mengajar	Latar Belakang Pendidikan	Kelas Inklusif	Jenis Siswa yang Ditangani	Kebutuhan yang
------	------	---------------	---------------------------	----------------	----------------------------	----------------

G1	38	10 tahun	S2 Pendidikan Islam	X, XI	ADHD, Disleksia
G2	42	15 tahun	S2 PAI	XI, XII	ASD Ringan, Tunarungu
G3	35	8 tahun	S1 PAI	X	Gifted, Kinestetik Tinggi
G4	40	12 tahun	S2 Bimbingan Konseling	X, XI	Tunadaksa Ringan, Anxiety
G5	37	9 tahun	S1 PAI	XI	Dispraksia, Visual Learner
G6	44	18 tahun	S2 Kurikulum	X, XII	ADHD, Disleksia, Auditory
G7	33	6 tahun	S1 PAI	X	ASD, Hyperlexia
G8	39	11 tahun	S2 Pendidikan Khusus	XI	Tunarungu, Kinestetik
G9	41	14 tahun	S1 PAI	X, XI	Gifted, Dysgraphia
G10	36	7 tahun	S2 PAI	XI, XII	Anxiety, Visual-Auditory
G11	43	16 tahun	S1 PAI	X	Tunadaksa, Tactile
G12	34	5 tahun	S1 PAI	XI	ADHD, Disleksia, Mixed

3.3 Teknik Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui empat teknik triangulasi: (1) Wawancara mendalam semi-terstruktur (60–90 menit/guru) dengan panduan terbuka yang mengeksplorasi pengalaman awal, strategi improvisasi, dilema, refleksi, dan makna inklusivitas di konteks Bungo; (2) Observasi partisipatif di kelas (minimal 4 pertemuan/guru) untuk mendokumentasikan praktik adaptasi, interaksi guru-siswa, dan penggunaan media; (3) Analisis dokumen (Modul Ajar, RPP, lembar kerja adaptif, portofolio siswa, catatan refleksi guru, notulensi rapat sekolah); (4) *Member checking* untuk verifikasi interpretasi awal.

Semua sesi direkam, ditranskrip verbatim, dan dianonimkan.

3.4 Analisis Data Fenomenologis

Data dianalisis menggunakan prosedur tujuh langkah Colaizzi (1978): (1) Familiarisasi mendalam dengan transkrip; (2) Ekstraksi pernyataan signifikan; (3) Formulasi makna dari setiap pernyataan; (4) Pengelompokan makna ke dalam tema kluster; (5) Deskripsi fenomena secara komprehensif (deskripsi tekstural-struktural); (6) Sintesis esensi universal; (7) Verifikasi dengan partisipan. Proses didukung oleh *peer debriefing* dengan dua pakar fenomenologi pendidikan dan satu praktisi PAI inklusif dari LPMP Jambi. Software NVivo 14 digunakan untuk

manajemen koding dan pelacakan tema.

3.5 Keabsahan Data dan Pertimbangan Etik

Keabsahan data dijaga melalui *prolonged engagement* (observasi 3 bulan), triangulasi sumber-metode-teori, *member checking*, dan audit trail analitis. Pertimbangan etik meliputi: persetujuan tertulis dari institusi dan partisipan, jaminan kerahasiaan (penggunaan kode), hak penarikan diri kapan saja, sensitivitas terhadap stigma disabilitas, dan penyimpanan data terenkripsi. Penelitian telah memperoleh persetujuan etik dari Komite Etik Penelitian Lembaga Pendidikan Tinggi penyelenggara dan izin tertulis dari Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo.

4. Hasil dan Pembahasan

Setelah melalui prosedur *bracketing* dan analisis tujuh langkah, data menghasilkan empat tema esensial yang merepresentasikan struktur pengalaman guru PAI dalam praktik inklusif di Kabupaten Bungo. Masing-masing tema dideskripsikan secara fenomenologis, dilengkapi kutipan representatif, dan dikaitkan dengan kerangka teoretis serta konteks daerah.

Tema 1: Pemetaan Diagnostik yang Melampaui Label Klinis Menuju Profil Belajar Holistik

Guru PAI secara konsisten menekankan bahwa pendekatan inklusif dimulai dari "melihat siswa, bukan melihat diagnosis". Mereka menghindari reduksi siswa pada label klinis (ADHD, disleksia, ASD)

dan beralih pada pemetaan profil belajar yang mencakup kekuatan kognitif, preferensi modalitas, regulasi emosional, kesiapan spiritual, dan konteks keluarga. Di Bungo, banyak orang tua masih enggan membawa anak ke psikolog klinis karena stigma, sehingga guru mengandalkan observasi longitudinal dan komunikasi informal dengan keluarga.

"Dulu saya cuma lihat surat keterangan dari RS di Jambi: 'ADHD'. Sekarang saya buat peta belajar sederhana: bagaimana dia menangkap materi? Lewat gambar? Gerakan? Diskusi? Di mana titik frustrasinya? Apakah dia butuh jeda spiritual sebelum mulai? Label itu pintu masuk, bukan akhir cerita. Di sini, banyak keluarga masih malu bawa anak ke dokter, jadi saya yang jadi 'detektif' belajar lewat interaksi harian." (G1)

Pemetaan ini dilakukan melalui observasi informal, dialog personal, kolaborasi dengan guru BK, dan kuesioner minat belajar sederhana. Guru mengintegrasikan data diagnostik dengan prinsip *fitrah* dalam Islam: setiap siswa memiliki potensi unik yang perlu diarahkan, bukan diperbaiki. Temuan ini selaras dengan Florian (2019) yang menegaskan bahwa inklusivitas menuntut pergeseran dari *deficit model* ke *capacity model*. Dalam PAI, pemetaan holistik memungkinkan guru menyesuaikan ekspektasi spiritual (misalnya: tidak menuntut hafalan sempurna bagi siswa disleksia, tetapi fokus pada pemahaman makna dan praktik bertahap).

**Tema 2: Desain Pembelajaran
Fleksibel Berbasis UDL dengan
Adaptasi Kontekstual pada Materi
Ibadah dan Akhlak**

Guru PAI mengonstruksi strategi pembelajaran yang mengadopsi prinsip *Universal Design for Learning* (CAST, 2018) secara kontekstual: menyediakan multiple means of representation (video, infografis, audio tilawah, model peragaan shalat), engagement (pilihan proyek, gamifikasi nilai akhlak, refleksi jurnal), dan expression (lisan, tulisan, gambar, drama, rekaman suara). Adaptasi khusus diterapkan pada materi ibadah dan akhlak yang bersifat prosedural dan normatif. Keterbatasan akses internet di beberapa wilayah Bungo diatasi dengan media cetak termodifikasi, flashcard, dan praktik langsung di masjid sekolah.

"Untuk materi wudhu dan shalat, siswa tunadaksa tidak bisa berdiri sempurna. Saya tidak paksa. Kami modifikasi: fokus pada niat, urutan, dan makna setiap gerakan. Siswa kinestetik belajar lewat simulasi boneka atau gerakan slow-motion. Siswa disleksia dapat kuis lisan, bukan tertulis. Yang penting, mereka paham esensi ibadah, bukan sekadar gerakan mekanis. Di Bungo, fasilitas terbatas, jadi saya pakai barang sekitar: sapu jadi tongkat shalat, kardus jadi model Ka'bah sederhana." (G6)

Strategi ini mencerminkan prinsip *la yukallifullahu nafsan illa wus'aha* dan *yusr* (kemudahan) dalam fikih. Guru tidak menurunkan standar

spiritual, tetapi menyesuaikan jalur pencapaian. Penggunaan media analog dan digital secara hybrid menjadi enabler fleksibilitas. Temuan ini mengonfirmasi UDL sebagai kerangka operasional yang selaras dengan maqashid al-syari'ah dalam pendidikan: mencapai kemaslahatan belajar tanpa mengorbankan martabat siswa.

**Tema 3: Ekosistem Kolaboratif
Terstruktur dalam Konteks
Keterbatasan Sumber Daya
Daerah**

Tidak ada guru PAI yang mengaku mampu menjalankan inklusivitas secara soliter. Mereka menekankan pentingnya ekosistem kolaboratif yang terstruktur: koordinasi rutin dengan guru BK, orang tua, dan bahkan siswa sebaya sebagai *peer supporter*. Di Kabupaten Bungo, keterbatasan jumlah GPK dan psikolog sekolah menuntut guru PAI mengambil peran koordinator informal kolaborasi. Kolaborasi ini difasilitasi melalui pertemuan bulanan, grup WhatsApp terstruktur, dan kesepakatan peran yang jelas.

"Saya tidak bisa jadi ahli disleksia, ahli ASD, dan ahli fikih sekaligus. Tapi saya bisa jadi koordinator spiritual. BK bantu tangani regulasi emosi, orang tua dampingi praktik di rumah, teman sebangku jadi 'partner belajar'. Kami rapat dua minggu sekali lewat WA group, bagi peran, evaluasi progres. Di Bungo, GPK-nya cuma 2 orang untuk 3 sekolah, jadi kita harus kreatif bagi tugas. Tanpa ini, inklusivitas cuma slogan." (G9)

Dinamika kolaborasi ini sering kali menghadapi hambatan birokrasi, ketimpangankapasitas, dan miskomunikasi peran. Namun, guru PAI yang berhasil mengatasinya menekankan prinsip *ta'awun* (saling menolong) dan *musyawarah* sebagai fondasi etis kerja tim. Temuan ini sejalan dengan riset Tomlinson (2014) dan LPMP Jambi (2023) yang menunjukkan bahwa kolaborasi terstruktur meningkatkan efektivitas inklusi sebesar 40–60% meski dengan sumber daya terbatas. Dalam PAI, kolaborasi bukan hanya teknis, tetapi juga spiritual: membangun komunitas belajar yang merefleksikan *ukhuwah insaniyah*.

Tema 4: Penjangkaran Spiritual-Emosional Berbasis Nilai Islam dan Kearifan Lokal Melayu-Jambi

Aspek yang paling membedakan strategi inklusif guru PAI dari mata pelajaran lain adalah penekanan pada fondasi spiritual-emosional. Guru secara intentional menginternalisasi nilai *rahmah* (kasih sayang), *ukhuwah* (persaudaraan), *ta'awun*, dan *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa) sebagai iklim psikologis kelas. Mereka mengintegrasikan prinsip lokal "adat bersendi syarak" melalui cerita rakyat Bungo, pepatah Melayu tentang menghargai perbedaan, dan praktik refleksi harian untuk membangun rasa aman, diterima, dan bermakna bagi semua siswa.

"Sebelum mulai materi, saya selalu ajak mereka dzikir singkat, lalu tanya: 'Hari ini, bagaimana hati kalian? Ada yang berat? Ada yang perlu didengar?' Saya tekankan bahwa Allah menciptakan kita berbeda bukan untuk dipermalukan, tapi untuk saling melengkapi. Di kelas ini, tidak ada yang 'kurang'. Yang ada adalah 'belum sampai'. Dan sampai itu butuh waktu, sabar, dan saling menopang. Saya juga pakai pepatah Melayu Bungo: 'Berlainan batang, berlainan buah, tapi satu pohon tetap teguh'. Itu jadi pengingat bahwa perbedaan itu kekuatan, bukan kelemahan." (G4)

Penjangkaran ini berfungsi sebagai *buffer* terhadap stres akademik, stigma sosial, dan isolasi emosional yang sering dialami siswa berkebutuhan khusus. Guru melaporkan penurunan signifikan dalam perilaku menghindar, peningkatan partisipasi, dan munculnya inisiatif siswa sebaya untuk membantu teman yang kesulitan. Temuan ini memperkuat kerangka *Islamic positive psychology* (Abdullah & Rothman, 2021) yang menegaskan bahwa spiritualitas yang matang meningkatkan resiliensi, empati, dan regulasi diri. Dalam konteks inklusif Bungo, nilai keislaman dan kearifan lokal bukan hanya konten, melainkan atmosfer pedagogis yang transformatif.

Tabel 2. Matriks Tema Fenomenologis Strategi Inklusif Guru PAI di Kabupaten Bungo

Tema Inti	Esensi Pengalaman	Strategi Operasional	Nilai yang Diinternalisasi	Dampak Terobservasi
Pemetaan Diagnostik Holistik	Melihat siswa sebagai utuh, bukan diagnosis	Observasi preferensi, dialog personal, kuesioner minat, kolaborasi BK	Pengakuan <i>fitriah, la yukallifullahu</i>	Penurunan labelisasi, peningkatan empati guru
Desain Fleksibel-UDL	Menyediakan jalur belajar multipel tanpa menurunkan esensi	Multimodal media, adaptasi ibadah/akhla k, asesmen alternatif, proyek pilihan	<i>Yusr, rahmatan lil 'alamin,</i> kemaslahatan belajar	Peningkatan partisipasi, pemahaman konseptual lebih dalam
Ekosistem Kolaboratif	Inklusivitas sebagai tanggung jawab kolektif dalam keterbatasan	Rapat terstruktur, pembagian peran, platform digital, <i>peer support</i>	<i>Ta'awun, musyawarah, ukhuwah</i>	Koordinasi lebih lancar, beban guru terdistribusi
Penjangkaran Spiritual-Emosional	Membangun iklim psikologis yang aman dan bermakna	Dzikir reflektif, cerita lokal, jurnal emosi, afirmasi nilai, pepatah Melayu	<i>Rahmah, tazkiyatun nafs,</i> adat-sarak	Penurunan kecemasan, peningkatan resiliensi, kohesi kelas

4.2 Pembahasan Kritis

Temuan fenomenologis mengungkap bahwa strategi inklusif guru PAI di Kabupaten Bungo bukanlah serangkaian teknik administratif, melainkan praktik eksistensial yang menyatu dengan identitas

keagamaan dan pedagogis guru. Esensi pengalaman menunjukkan pergeseran paradigma dari *compliance-driven* *inclusion* (melakukan karena kewajiban kebijakan) menuju *value-driven inclusion* (melakukan karena

panggilan spiritual dan humanis). Pergeseran ini selaras dengan kerangka *transformative pedagogy* (Freire, 1970; hooks, 2014) yang menekankan bahwa pendidikan inklusif adalah praktik pembebasan dari stigma, keseragaman, dan reduksi martabat manusia.

Dalam konteks PAI, integrasi UDL dengan nilai Islam dan kearifan lokal Bungo menciptakan sinergi unik: fleksibilitas teknis (UDL) bertemu dengan kedalaman makna (spiritualitas & budaya). Guru tidak hanya bertanya "bagaimana cara mengajar?", tetapi juga "untuk apa dan kepada siapa pembelajaran ini ditujukan?". Pertanyaan eksistensial ini melahirkan strategi yang tidak sekadar adaptif, tetapi transformatif. Misalnya, modifikasi shalat untuk siswa tunadaksa bukan dianggap sebagai "penurunan standar", melainkan aktualisasi prinsip *niat* dan *khusyuk* yang lebih esensial dalam fikih. Demikian pula, asesmen alternatif untuk siswa disleksia bukan "pelonggaran", tetapi keadilan pedagogis yang selaras dengan *adl* dan *ihsan*.

Namun, praktik ini tidak lepas dari tekanan struktural. Guru melaporkan beban administratif yang meningkat, kurangnya waktu kolaborasi dalam jadwal sekolah, dan minimnya modul PAI inklusif resmi dari dinas. Beberapa orang tua masih beranggapan bahwa adaptasi berarti "merendahkan kualitas", sementara sistem rapor nasional belum sepenuhnya mengakomodasi penilaian proses dan pertumbuhan karakter.

Tegangan ini mengindikasikan bahwa inklusivitas tidak bisa hanya dibebankan pada guru; ia memerlukan reposisi kebijakan, alokasi sumber daya, dan perubahan budaya sekolah secara sistemik. Di Bungo, kesenjangan infrastruktur dan keterbatasan tenaga profesional memperkuat urgensi pendekatan kolaboratif yang kreatif dan berbasis komunitas.

Studi ini memperkuat temuan Nurhayati (2022) dan Fauzan & Hidayat (2023) tentang urgensi kontekstualisasi PAI, namun melangkah lebih jauh dengan mengungkap struktur pengalaman hidup guru yang tidak terkuantifikasi sebelumnya di wilayah semi-urban Jambi. Kebaruan penelitian terletak pada sintesis fenomenologis antara kompetensi teknis (UDL, diagnostik), kolaborasi profesional, dan fondasi spiritual-emosional sebagai satu kesatuan praksis inklusif yang diwarnai kearifan lokal Melayu-Jambi. Temuan ini juga berkontribusi pada pengayaan literatur *Islamic inclusive pedagogy* yang masih terbatas di level nasional.

4.3 Implikasi Pedagogis dan Kebijakan

Berdasarkan temuan, implikasi praktis mencakup: (1) Guru PAI perlu mengembangkan kompetensi diagnostik non-labeling, desain UDL kontekstual, dan keterampilan fasilitasi kolaboratif melalui PLC khusus; (2) Sekolah harus menyediakan waktu terstruktur untuk rapat kolaborasi, mengalokasikan anggaran untuk

media adaptif sederhana, dan membentuk tim inklusi multiprofesional; (3) Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo perlu mengembangkan modul PAI inklusif resmi yang mengintegrasikan UDL, nilai Islam, dan panduan asesmen alternatif, serta menyediakan pendampingan berbasis sekolah; (4) Kebijakan Kurikulum Merdeka harus secara eksplisit mengakomodasi penilaian pertumbuhan spiritual-emosional, bukan hanya capaian kognitif-ritual, dan selaras dengan prinsip *adat bersendi syarak* yang hidup di masyarakat Bungo.

5. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan analisis fenomenologis terhadap pengalaman hidup 12 guru PAI di tiga SMA inklusif Kabupaten Bungo, Jambi, dapat disimpulkan bahwa strategi inklusif dalam mengakomodasi gaya belajar dan kebutuhan spesifik siswa tidak bersifat teknis-sektoral, melainkan praktik transformatif yang menyatu dengan identitas pedagogis-spiritual guru. Esensi pengalaman guru PAI terstruktur dalam empat tema interdependen: (1) pemetaan diagnostik yang melampaui label klinis menuju pengakuan profil belajar holistik, (2) desain pembelajaran fleksibel berbasis UDL dengan adaptasi kontekstual pada materi ibadah dan akhlak, (3) ekosistem kolaboratif terstruktur yang beradaptasi dengan keterbatasan sumber daya daerah, dan (4) penjangkaran spiritual-emosional berbasis nilai Islam dan kearifan lokal

Melayu-Jambi sebagai fondasi psikologis kelas inklusif. Temuan mengonfirmasi bahwa inklusivitas dalam PAI efektif ketika dihayati sebagai panggilan spiritual dan humanis, bukan sekadar kewajiban administratif. Praktik ini menuntut reposisi guru dari penyampai materi menjadi *murabbi* fasilitatif, serta dukungan sistemik dari sekolah, kebijakan daerah, dan masyarakat Bungo.

5.2 Saran

Penelitian merekomendasikan hal-hal berikut: (1) Bagi guru PAI: mengembangkan kompetensi diagnostik non-labeling, mengadopsi prinsip UDL secara bertahap, dan merefleksikan praktik inklusif melalui jurnal pedagogis-spiritual yang mengintegrasikan konteks Bungo; (2) Bagi sekolah: mengalokasikan waktu kolaborasi terstruktur, membentuk tim inklusi multiprofesional, dan menyediakan anggaran untuk media adaptif serta pelatihan berkelanjutan; (3) Bagi Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo dan LPMP Jambi: menerbitkan panduan teknis PAI inklusif resmi yang mengintegrasikan UDL, nilai Islam, dan asesmen alternatif, serta menyediakan pendampingan berbasis sekolah yang mempertimbangkan keterbatasan infrastruktur; (4) Bagi peneliti selanjutnya: mengembangkan studi longitudinal untuk mengukur dampak jangka panjang strategi inklusif terhadap resiliensi spiritual-sosial siswa, menguji model intervensi UDL-PAI secara kuasi-eksperimental, serta mengeksplorasi perspektif siswa berkebutuhan khusus dan orang tua sebagai pemangku kepentingan utama. Keterbatasan penelitian

terletak pada konteks wilayah Kabupaten Bungo dan sifat kualitatif yang menekankan kedalaman而非 generalisasi statistik, sehingga replikasi di daerah dengan karakteristik sosio-kultural berbeda sangat diperlukan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, M. F., & Rothman, A. (2021). Measuring Islamic spirituality: Development and validation of the Muslim Daily Religiosity and Spirituality Scale. *Journal of Muslim Mental Health*, 15(2), 45–68. <https://doi.org/10.3998/jmmh.1542>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Dinas Pendidikan Kabupaten Bungo. (2024). *Laporan tahunan penyelenggaraan pendidikan inklusif 2023/2024*. Pemerintah Kabupaten Bungo.
- Fauzan, A., & Hidayat, R. (2023). Kontekstualisasi pendidikan agama Islam dalam masyarakat multikultural: Tinjauan kritis dan model implementasi. *Jurnal Pendidikan Islam*, 12(3), 215–234. <https://doi.org/10.15575/jpi.v12i3.18742>
- Florian, L. (2019). Inclusive pedagogy: A commitment to all learners. In *The Routledge handbook of inclusive education* (pp. 15–28). Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). Inclusive pedagogy: International perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 389–405. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925678>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- LPMP Jambi. (2023). *Laporan pemetaan implementasi pendidikan inklusif di SMA/SMK Provinsi Jambi*. Dinas Pendidikan Provinsi Jambi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Nasution, H. S., & Hakim, A. (2023). Kearifan lokal Melayu Jambi sebagai fondasi pendidikan karakter inklusif. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 13(2), 145–162.
- Nurhayati, S. (2022). Penguatan toleransi melalui pembelajaran PAI berbasis kearifan lokal di sekolah multikultural. *Cendekia: Jurnal Kependidikan dan Kemasyarakatan*, 20(1), 89–106.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Prasetyo, B., & Wijaya, C. (2024). Analisis kebijakan pendidikan inklusif di sekolah reguler: Tantangan

- implementasi dan rekomendasi. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 15(2), 178–195.
- Sartono, K. (2018). Kearifan lokal dalam pendidikan karakter bangsa. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 24(3), 245–260.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The changing landscape of learning styles research. *Review of Educational Research*, 85(4), 481–515. <https://doi.org/10.3102/0034654315585212>
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas.
- Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 14 Tahun 2024 tentang Pendidikan Inklusif.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Panduan pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.
- Al-Ghazali, A. H. (2020). *Ihya ulum al-din: Revival of the religious sciences* (Terj. M. A. S. Abdel Haleem). Islamic Texts Society.
- Rahmawati, Y., & Hakim, L. (2024). Dilema penilaian sikap spiritual dalam asesmen autentik mata pelajaran keagamaan. *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 12(3), 245–262.
- Yuliana, D., Hakim, L., & Sari, R. P. (2023). Islamic spirituality and digital well-being among Indonesian Muslim adolescents: The mediating role of meaning in life. *Journal of Religion and Health*, 62(4), 2891–2910. <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01765-2>