

Model Akhlaq-Inklusif dalam Pendidikan Nilai PAI bagi Peserta Didik Disabilitas: Kajian Pustaka Integratif

Aditiya Pratama Masyhuri¹, Muh Nursikin²

^{1,2}Program Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Islam Negeri Salatiga, Indonesia

Email: adit7pm@gmail.com, ayabnursikin@gmail.com

Abstrak

Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi peserta didik disabilitas memerlukan lebih dari sekadar penyederhanaan materi atau penggantian media. Pembelajaran harus menjamin akses, partisipasi bermakna, internalisasi nilai, dan relasi sosial yang menghormati martabat setiap peserta didik. Artikel ini bertujuan merumuskan model pendidikan nilai PAI berbasis inklusi sosial yang dapat digunakan lintas ragam disabilitas. Penelitian menggunakan kajian pustaka integratif dengan menelaah artikel jurnal tentang PAI bagi anak berkebutuhan khusus, pedagogi inklusif, Universal Design for Learning, diferensiasi, partisipasi sosial, asesmen otentik, teknologi aksesibel, serta kolaborasi sekolah-keluarga. Literatur dipilih berdasarkan relevansi langsung, keteraksesan teks, mutu sumber, dan kemutakhiran; sumber terbit 2020-2025 diprioritaskan, sedangkan karya terdahulu digunakan secara terbatas sebagai landasan teoretis. Analisis tematik menghasilkan enam komponen model AKHLAQ-Inklusif: Aksesibilitas bermakna, Kebutuhan individual terpetakan, Habitiasi nilai Islam, Lingkungan belajar partisipatif, Asesmen otentik, dan Qudwah atau keteladanan. Model ini menghubungkan nilai rahmah, keadilan, ta'awun, amanah, dan kemandirian dengan media multimodal, pembelajaran berdiferensiasi, praktik ibadah aksesibel, teman sebaya suportif, portofolio perkembangan, dan budaya sekolah anti-diskriminasi. Kajian menyimpulkan bahwa keberhasilan PAI inklusif tidak cukup dinilai dari penguasaan pengetahuan agama, tetapi juga dari meningkatnya kemandirian ibadah, partisipasi, penerimaan sosial, dan perilaku bernilai. Model perlu diuji melalui studi lapangan dan penelitian pengembangan pada sekolah inklusif, madrasah, dan sekolah luar biasa.

Kata kunci: *Pendidikan Agama Islam, Pendidikan Nilai, Disabilitas, Inklusi Sosial, Pedagogi Inklusif*

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki mandat untuk mengembangkan pengetahuan keagamaan sekaligus membentuk orientasi moral, kebiasaan ibadah, tanggung jawab sosial, dan kemandirian peserta didik. Karena itu, PAI tidak dapat direduksi menjadi penyampaian konsep akidah, fikih, Al-Qur'an, sejarah, dan akhlak secara verbal. Substansinya terletak pada proses yang memungkinkan peserta didik memahami, mengalami, mempraktikkan, dan merefleksikan nilai Islam dalam kehidupan. Mandat tersebut berlaku bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki hambatan sensorik, intelektual, fisik, komunikasi, perilaku, atau kombinasi beberapa hambatan.

Perspektif inklusi menempatkan hambatan belajar bukan semata-mata pada kondisi individual, melainkan juga pada kurikulum, media, bahasa guru, pengaturan ruang, evaluasi, sikap teman sebaya, dan budaya kelembagaan. Ainscow (2020) menegaskan bahwa inklusi dan keadilan menuntut perubahan sistem agar keberagaman tidak menghasilkan peminggiran. Temuan internasional juga menunjukkan bahwa partisipasi, relasi teman sebaya, kesejahteraan, dan capaian akademik peserta didik berkebutuhan khusus dipengaruhi oleh kualitas lingkungan inklusif, bukan hanya oleh penempatan mereka di kelas reguler (Dalgaard

et al., 2022; Kuutti et al., 2022). Dengan demikian, kehadiran fisik di kelas belum dapat disebut inklusi apabila peserta didik tetap pasif, tidak mempunyai peran, atau dinilai dengan cara yang tidak dapat diakses.

Konteks Indonesia memperlihatkan peluang sekaligus tantangan. Implementasi pendidikan inklusif di sekolah umum masih dipengaruhi oleh kesiapan guru, sarana, pemahaman terhadap kebutuhan fungsional, dan dukungan kebijakan sekolah (Efendi et al., 2022; Wardany & Ulfa, 2022). Keyakinan dan sikap guru juga menentukan apakah diferensiasi dipandang sebagai bagian dari tanggung jawab profesional atau sebagai beban tambahan (Dignath et al., 2022). Pada PAI, tantangan menjadi lebih kompleks karena pembelajaran melibatkan teks, simbol, bahasa Arab, hafalan, praktik gerak, interaksi sosial, dan penilaian perilaku. Setiap ragam disabilitas memerlukan jalur akses yang berbeda, tetapi tetap membutuhkan kesempatan yang setara untuk bertumbuh secara spiritual dan sosial.

Sejumlah penelitian nasional telah memetakan strategi PAI untuk peserta didik tunanetra, tunarungu, tunagrahita, autisme, tunadaksa, dan hambatan sosial-emosional. Pembelajaran bagi tunanetra membutuhkan audio, Braille, media taktil, penjelasan verbal yang eksplisit, dan praktik berulang (Bela et al., 2023; Husna & Andini, 2023; Risma, 2023; Walid & Nadaa, 2024). Peserta didik tunarungu memerlukan bahasa isyarat, teks, visualisasi, dan demonstrasi yang dapat diamati secara jelas (Jabar et al., 2022; Jaya, 2018). Peserta didik dengan disabilitas intelektual membutuhkan instruksi sederhana, analisis tugas, pengulangan, penguatan positif, dan target yang konkret (Farhani et al., 2025; Sari et al., 2023; Ulfa et al., 2023; Wahyuni et al., 2024). Sementara itu, anak autisme membutuhkan struktur, konsistensi, dukungan visual, pengelolaan sensori, dan kolaborasi intensif dengan keluarga (Hakiman et al., 2021; Hidayat et al., 2023; Rahmawati et al., 2020).

Kajian-kajian tersebut telah memperkaya praktik adaptasi, tetapi sebagian besar masih berfokus pada satu jenis disabilitas atau daftar metode pembelajaran. Literatur mutakhir mengarahkan pendidikan inklusif pada rancangan yang lebih proaktif melalui Universal Design for Learning (UDL), diferensiasi, partisipasi sosial, dan asesmen otentik. UDL menuntut beragam cara representasi, keterlibatan, serta ekspresi hasil belajar sejak awal desain pembelajaran (Ewe & Galvin, 2023; Rusconi & Squillaci, 2023; Sewell et al., 2022). Diferensiasi membantu guru mempertahankan tujuan inti sambil menyesuaikan konten, proses, produk, dan dukungan (Strogilos et al., 2023). Dalam konteks PAI, prinsip-prinsip tersebut perlu dipadukan dengan habituasi nilai, keteladanan, fikh kemudahan, dan budaya sosial yang menjunjung martabat manusia.

Kajian sistematis terbaru mengenai PAI bagi anak berkebutuhan khusus menunjukkan pola inovasi pada dimensi pedagogis, struktural, dan budaya-komunal, tetapi juga menegaskan bahwa perbandingan efektivitas strategi, asesmen otentik, dan dampak jangka panjang masih terbatas (Arif et al., 2025; Fitriani et al., 2025). Dengan demikian, terdapat celah konseptual antara adaptasi teknis menurut jenis disabilitas dan pendidikan nilai yang membentuk partisipasi sosial. Artikel ini mengisi celah tersebut dengan menawarkan model lintas-disabilitas yang menyatukan akses, kebutuhan individual, pembiasaan, lingkungan partisipatif, asesmen, dan keteladanan.

Penelitian ini bertujuan: (1) menyintesis kebutuhan pendidikan nilai PAI pada berbagai ragam disabilitas; (2) merumuskan komponen model AKHLAQ-Inklusif; dan (3) menjabarkan strategi operasional yang dapat diterapkan pada materi akidah, ibadah, Al-Qur'an, akhlak, dan sejarah Islam. Kebaruan artikel terletak pada penempatan PAI sebagai ekosistem pendidikan nilai berbasis inklusi sosial, bukan sekadar pembelajaran agama yang dimodifikasi secara individual.

METODE

Penelitian menggunakan kajian pustaka integratif. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan penggabungan temuan empiris, kajian konseptual, dan rekomendasi praktis untuk membangun kerangka baru pada bidang yang sumbernya heterogen. Kajian integratif sesuai untuk tujuan perumusan model, selama prosedur penelusuran, pemilihan, pengodean, dan sintesis dijelaskan secara transparan (Snyder, 2019).

Penelusuran dilakukan secara terarah melalui portal jurnal terbuka, indeks ilmiah, dan laman penerbit. Kombinasi kata kunci Indonesia dan Inggris mencakup: pendidikan agama Islam/Islamic religious education, disabilitas/children with special needs, inclusive education, inclusive pedagogy, Universal Design for Learning, differentiated instruction, authentic assessment, assistive technology, peer participation, visual impairment, hearing impairment, intellectual disability, autism, dan physical disability. Artikel terbit 2020-2025 diprioritaskan. Sumber sebelum 2020 digunakan secara selektif apabila menjadi rujukan dasar atau membahas konteks PAI-disabilitas yang belum tergantikan oleh penelitian lebih baru.

Kriteria inklusi meliputi: artikel jurnal yang dapat diakses; membahas PAI, pendidikan Islam, atau strategi pendidikan inklusif yang dapat ditransfer ke PAI; memuat implikasi pedagogis, sosial, asesmen, teknologi, atau kelembagaan; serta memiliki informasi bibliografis yang dapat diverifikasi. Artikel yang hanya menyebut disabilitas secara umum tanpa implikasi pendidikan, karya duplikat, dan tulisan tanpa identitas publikasi yang memadai tidak digunakan sebagai sumber utama. Dokumen peraturan dan laporan lembaga internasional dipakai untuk memperkuat konteks hak, bukan dihitung sebagai artikel jurnal.

Analisis dilaksanakan melalui empat tahap (Tabel 1). Pertama, ekstraksi informasi mengenai ragam disabilitas, hambatan fungsional, strategi, media, asesmen, peran guru, dukungan keluarga, dan hasil pendidikan nilai. Kedua, pengodean terbuka untuk menemukan pola lintas-sumber. Ketiga, pengelompokan kode ke dalam tema aksesibilitas, kebutuhan individual, habituasi nilai, partisipasi sosial, asesmen, dan keteladanan. Keempat, sintesis interpretatif untuk merumuskan model AKHLAQ-Inklusif serta matriks implementasinya. Konsistensi sintesis dijaga dengan membedakan temuan penelitian terdahulu dari usulan konseptual penulis dan dengan menghindari klaim efektivitas yang belum diuji secara empiris.

Tabel 1. Kriteria pemilihan dan fokus analisis literatur

Aspek	Kriteria/Fokus
Rentang publikasi	Prioritas 2020-2025; sumber sebelumnya hanya untuk teori dasar atau konteks PAI-disabilitas yang masih relevan.
Jenis sumber	Artikel jurnal yang dapat diakses; regulasi dan laporan resmi digunakan sebagai konteks pendukung.

Aspek	Kriteria/Fokus
Fokus substansi	PAI/pendidikan Islam bagi disabilitas, pedagogi inklusif, UDL, diferensiasi, partisipasi sosial, asesmen otentik, teknologi aksesibel, dan kolaborasi.
Unit ekstraksi	Ragam hambatan, kebutuhan akses, strategi, media, indikator nilai, evaluasi, peran keluarga/teman sebaya, dan dukungan sekolah.
Bentuk sintesis	Analisis tematik dan perumusan model konseptual lintas-disabilitas.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pendidikan Nilai PAI: Dari Akses Materi menuju Partisipasi Bermakna

Sintesis literatur menunjukkan bahwa pembelajaran PAI inklusif memiliki dua lapis tujuan. Lapis pertama adalah akses terhadap materi, yaitu kemampuan peserta didik menerima informasi, memahami instruksi, dan menunjukkan hasil belajar melalui format yang sesuai. Lapis kedua adalah partisipasi bermakna, yaitu kesempatan untuk memiliki peran, mengambil keputusan, berinteraksi, beribadah, dan mengalami penerimaan sosial. Banyak praktik berhenti pada lapis pertama: peserta didik diberi audio, gambar, atau soal yang disederhanakan, tetapi tidak dilibatkan dalam diskusi, kepemimpinan kelompok, atau kegiatan keagamaan sekolah. Padahal, partisipasi dan relasi sebaya merupakan unsur penting dalam pengalaman inklusif (Kuutti et al., 2022; Opişan & Ghimpe, 2022).

PAI memberi dasar normatif yang kuat bagi inklusi sosial melalui nilai karamah insanियah, rahmah, keadilan, ta'awun, ukhuwah, amanah, dan ihsan. Nilai-nilai tersebut tidak cukup didefinisikan. Peserta didik perlu menyaksikan konsistensi antara materi dan budaya sekolah. Pembelajaran tentang kasih sayang kehilangan makna apabila ejekan terhadap disabilitas dibiarkan; pembelajaran tentang keadilan menjadi kontradiktif apabila hanya satu bentuk ujian yang digunakan; dan pembelajaran tentang tolong-menolong menjadi paternalistik apabila bantuan membuat peserta didik semakin bergantung. Oleh karena itu, pendidikan nilai perlu ditata sebagai pengalaman sosial yang setara, aman, dan mendorong kemandirian.

Penelitian PAI pada berbagai konteks menunjukkan bahwa praktik langsung, media yang aksesibel, habituasi, dan keterlibatan keluarga membantu nilai agama bergerak dari pengetahuan menuju kebiasaan (Anwar, 2021; Hasanah et al., 2024; Mahfud et al., 2023; Putra et al., 2021). Namun, pembiasaan harus disertai refleksi agar peserta didik memahami alasan moral di balik rutinitas. Praktik salam, kebersihan, sedekah, doa, dan ibadah perlu dihubungkan dengan makna penghormatan, tanggung jawab, rasa syukur, dan hubungan dengan orang lain.

Peta Kebutuhan Fungsional Lintas-Disabilitas

Ragam disabilitas tidak dapat diperlakukan sebagai kategori homogen. Strategi yang tepat ditentukan oleh hambatan fungsional, kekuatan, cara komunikasi, pengalaman belajar,

dan dukungan yang tersedia. Pemetaan berikut merangkum pola literatur, tetapi keputusan pembelajaran tetap memerlukan asesmen individual (Tabel 2).

Tabel 2. Kebutuhan akses dan strategi pendidikan nilai PAI menurut hambatan fungsional

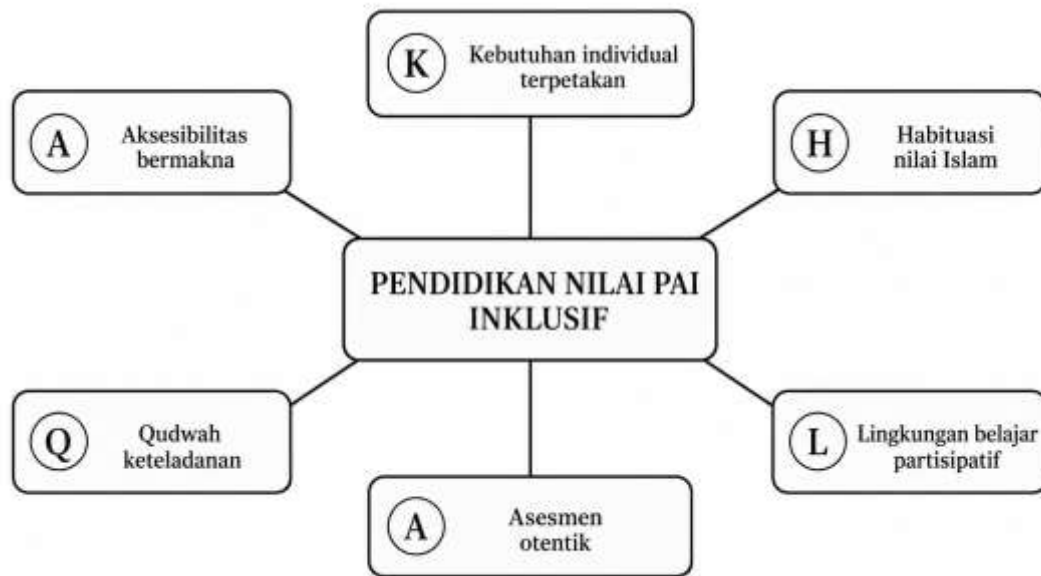
Hambatan fungsional	Kebutuhan akses	Strategi PAI	Nilai yang dikuatkan
Penglihatan	Audio, Braille, taktil, orientasi ruang, deskripsi verbal eksplisit.	Audio doa/tilawah; model taktil wudu dan salat; label Braille; praktik dengan bimbingan gerak yang etis; aplikasi pembaca layar.	Kemandirian, ketekunan, disiplin, partisipasi ibadah.
Pendengaran/ komunikasi/ lisan	Bahasa isyarat, teks, visual yang jelas, posisi wajah, waktu pemrosesan.	Video berteks; kartu konsep; demonstrasi gerak; papan urutan ibadah; istilah agama dalam bahasa isyarat; respons tertulis/visual.	Keadilan komunikasi, penghargaan, ukhuwah.
Intelektual	Instruksi singkat, konkret, pengulangan, analisis tugas, penguatan positif.	Ceramah mikro; kartu bergambar; praktik bertahap; target perilaku sederhana; rutinitas konsisten; evaluasi berbasis kinerja.	Tanggung jawab, adab harian, kebersihan, kemandirian dasar.
Autisme/ sensori	Prediktabilitas, visual schedule, bahasa literal, ruang tenang, transisi bertahap.	Social story; jadwal visual ibadah; role-play terbimbing; pilihan respons; pengelolaan rangsangan; penguatan spesifik.	Kontrol diri, keteraturan, empati, adab interaksi.
Fisik/motorik	Akses ruang, waktu tambahan, alat bantu, modifikasi gerak, penghormatan otonomi.	Praktik rukhsah; alat bantu wudu; posisi salat sesuai kemampuan; akses kursi roda; tugas nonmotorik yang setara.	Martabat, kemudahan syariat, percaya diri, amanah.
Emosi/ perilaku/ perhatian	Struktur singkat, pilihan, jeda, regulasi emosi, umpan balik konsisten.	Microlearning; kontrak kelas; jurnal akhlak; mediasi konflik; isyarat visual; penguatan positif; refleksi singkat.	Sabar, musyawarah, tanggung jawab, pengendalian diri.

Bukti pada pembelajaran PAI memperkuat kebutuhan diferensiasi tersebut. Studi mengenai tunanetra menekankan audio, Braille, taktil, dan demonstrasi (Bela et al., 2023; Farkhan et al., 2022; Husna & Andini, 2023; Widopuspito et al., 2022). Penelitian tunarungu menunjukkan pentingnya visualisasi dan bahasa isyarat (Jabar et al., 2022; Jaya, 2018). Pada disabilitas intelektual, pembelajaran lebih efektif ketika materi disederhanakan secara

fungsional dan dipraktikkan berulang (Farhani et al., 2025; Sofia et al., 2021; Ulfa et al., 2023; Wahyuni et al., 2024). Pada autisme dan hambatan sosial-emosional, instruksi terstruktur, dukungan visual, dan hubungan guru-keluarga menjadi kunci (Hakiman et al., 2021; Hidayat et al., 2023; Khoshimov, 2024).

Model AKHLAQ-Inklusif

Model AKHLAQ-Inklusif dirumuskan sebagai kerangka perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pendidikan nilai PAI. Model ini bukan akronim yang menggantikan metode, melainkan enam lensa yang harus diperiksa secara bersamaan. Apabila satu komponen hilang, inklusi mudah berubah menjadi penempatan administratif atau bantuan sesaat.



Gambar 1. Struktur model AKHLAQ-Inklusif dalam pendidikan nilai PAI
Tabel 3. Komponen, indikator, dan risiko implementasi model AKHLAQ-Inklusif

Komponen	Makna operasional	Indikator praktik	Risiko yang dihindari
Aksesibilitas bermakna	Materi, komunikasi, ruang, waktu, teknologi, dan evaluasi dapat dijangkau serta digunakan secara nyata.	Format multimodal; ruang ibadah aksesibel; instruksi jelas; pilihan cara merespons.	Akses simbolik yang tersedia tetapi tidak dapat dipakai.
Kebutuhan individual terpetakan	Keputusan didasarkan pada profil fungsi, kekuatan, preferensi, target nilai, dan dukungan keluarga.	Asesmen awal; target realistis; catatan perkembangan; akomodasi personal.	Generalisasi berdasarkan label disabilitas.

Komponen	Makna operasional	Indikator praktik	Risiko yang dihindari
Habituaasi nilai Islam	Nilai dialami secara berulang, konsisten, dan direfleksikan.	Rutinitas ibadah; adab harian; penguatan; refleksi makna.	Hafalan nilai tanpa perubahan perilaku.
Lingkungan belajar partisipatif	Peserta didik memiliki peran sosial, suara, dan kesempatan berkontribusi.	Peer buddy dua arah; kerja kelompok berbasis peran; proyek ta'awun.	Peserta didik menjadi objek bantuan atau penonton.
Asesmen otentik	Capaian dinilai melalui pengetahuan, praktik, sikap, kemandirian, dan partisipasi.	Observasi; rubrik praktik; portofolio; rekaman; laporan rumah-sekolah.	Ujian tertulis tunggal dan nilai belas kasihan.
Qudwah/keteladanan	Guru dan budaya sekolah konsisten dengan nilai keadilan, rahmah, dan penghormatan martabat.	Bahasa non-diskriminatif; bantuan yang meminta persetujuan; anti-bullying; ekspektasi positif.	Kontradiksi antara materi akhlak dan perlakuan sehari-hari.

Strategi Operasional Model

Desain proaktif berbasis UDL dan diferensiasi. Guru memulai dari tujuan nilai dan merancang beberapa cara untuk menerima informasi, terlibat, dan menunjukkan hasil belajar. Prinsip ini lebih baik daripada menunggu kegagalan kemudian memberi tugas terpisah. Kajian UDL menunjukkan manfaat desain fleksibel, tetapi implementasinya tetap memerlukan kompetensi guru, dukungan kolaborasi, dan perhatian terhadap konteks (Ewe & Galvin, 2023; Rusconi & Squillaci, 2023; Sewell et al., 2022). Diferensiasi mempertahankan substansi nilai sambil menyesuaikan kompleksitas bahasa, tahapan tugas, waktu, media, dan bentuk produk (Strogilos et al., 2023).

Media multimodal dan teknologi aksesibel. Media dipilih berdasarkan hambatan, bukan tren. Audio, Braille, model taktil, video berteks, kartu visual, papan komunikasi, aplikasi pembaca layar, dan benda konkret dapat digunakan secara kombinatorik. Teknologi harus diuji bersama pengguna agar tidak menambah beban kognitif atau ketergantungan. Pengalaman guru tunanetra memperlihatkan bahwa bahan taktil efektif ketika terintegrasi dengan penjelasan, tujuan, dan kesempatan eksplorasi, bukan sekadar menjadi objek pajangan (Phutane et al., 2022). Pada PAI, teknologi audio dan aplikasi ramah netra dapat memperluas latihan mandiri di rumah (Walid & Nadaa, 2024).

Habituaasi yang reflektif. Rutinitas salam, doa, kebersihan, adab meminta bantuan, berbagi, dan ibadah dilaksanakan konsisten dengan target yang dapat diamati. Setelah aktivitas, guru mengajak peserta didik menamai nilai, perasaan, pilihan, dan dampaknya. Langkah refleksi penting agar pengulangan tidak berubah menjadi kepatuhan mekanis. Studi

PAI inklusif menekankan keterkaitan pembiasaan, keteladanan, praktik langsung, dan penguatan keluarga (Anwar, 2021; Hasanah et al., 2024; Mahfud et al., 2023).

Peer-buddy learning dan proyek ta'awun. Teman sebaya diposisikan sebagai mitra, bukan penjaga. Peran harus bergilir dan setiap peserta didik berkontribusi sesuai kekuatan. Dalam proyek akhlak, peserta didik tunanetra dapat menyiapkan narasi audio, peserta didik tunarungu mengembangkan poster visual, peserta didik dengan hambatan motorik menjadi koordinator urutan, dan peserta didik lain membantu dokumentasi. Relasi sebaya yang baik meningkatkan keterlibatan, tetapi perlu difasilitasi agar tidak menghasilkan isolasi terselubung atau bantuan yang mengurangi otonomi (Kuutti et al., 2022; Oprişan & Ghimpe, 2022).

Praktik ibadah aksesibel dan fikh kemudahan. Praktik wudu, salat, membaca Al-Qur'an, dan doa perlu memperhatikan keselamatan, kemampuan, dan prinsip rukhsah. Modifikasi gerak bukan pengurangan nilai ibadah. Guru menjelaskan bahwa kemudahan syariat merupakan bentuk keadilan, sehingga peserta didik tidak merasa kurang religius karena menggunakan kursi, bantuan air, alat komunikasi, atau format bacaan yang berbeda. Studi PAI pada tunanetra dan disabilitas intelektual menunjukkan bahwa latihan langsung, pendampingan individual, dan pemantauan rumah-sekolah meningkatkan kemandirian ibadah (Bela et al., 2023; Farhani et al., 2025; Wahyuni et al., 2024).

Asesmen otentik dan portofolio perkembangan. Penilaian menggabungkan pemahaman konsep, keterampilan praktik, kebiasaan, sikap sosial, dan kemandirian. Bukti dapat berbentuk observasi, rekaman audio/video yang aksesibel, produk visual, demonstrasi, catatan perilaku, dan laporan keluarga. Kriteria keberhasilan harus tetap jelas; penyesuaian dilakukan pada cara menunjukkan capaian, bukan dengan menghapus tujuan inti. Dengan demikian, guru menghindari dua ekstrem: tuntutan identik yang tidak adil dan pemberian nilai tanpa bukti perkembangan.

Kolaborasi ekosistem. PAI inklusif memerlukan guru PAI, guru kelas, guru pendamping khusus, tenaga layanan disabilitas, keluarga, dan teman sebaya. Kolaborasi menentukan konsistensi bahasa, media, pembiasaan, dan dukungan perilaku. Kajian menunjukkan bahwa keterbatasan kompetensi, fasilitas, dan dukungan orang tua masih menjadi hambatan utama, sedangkan kerja sama sekolah-keluarga memperkuat keberlanjutan pembelajaran (Fitriani et al., 2025; Lubis et al., 2022; Wardany & Ulfa, 2022).

Penerapan pada Ruang Lingkup Materi PAI

Tabel 4. Contoh implementasi AKHLAQ-Inklusif pada materi PAI

Materi	Tujuan nilai	Pilihan representasi/aktivitas	Bukti asesmen
Akidah	Rasa aman, syukur, pengenalan kebesaran Allah, penghormatan terhadap diri.	Cerita audio/visual; benda alam; pertanyaan konkret; pilihan respons lisan, gambar, simbol, atau alat komunikasi.	Menceritakan kembali makna; memilih perilaku syukur; jurnal/refleksi sederhana.

Materi	Tujuan nilai	Pilihan representasi/aktivitas	Bukti asesmen
Al-Qur'an dan hadis	Cinta Al-Qur'an, ketekunan, adab terhadap sumber ilmu.	Braille Arab/Latin; murattal; teks besar; bahasa isyarat; tahapan talqin-tikrar; aplikasi pembaca layar.	Hafalan, pelafalan sesuai kemampuan, identifikasi makna, kebiasaan latihan.
Fikih/ibadah	Kebersihan, tertib, kemandirian, penerimaan rukhsah.	Model taktil; demonstrasi; analisis tugas; visual schedule; praktik dengan alat bantu dan modifikasi gerak.	Rubrik urutan; praktik nyata; kemampuan menyiapkan alat; meminta bantuan secara tepat.
Akhlaq	Empati, amanah, jujur, tolong-menolong, kontrol diri.	Social story; role-play; proyek ta'awun; mediasi konflik; contoh konkret; kartu emosi/adab.	Observasi perilaku; portofolio; refleksi; umpan balik teman dan keluarga.
Sejarah Islam	Identitas, keteladanan, keberanian moral, penghargaan pada keberagaman.	Cerita naratif; peta taktil; garis waktu visual; drama aksesibel; podcast kelompok.	Produk audio/visual; retelling; menghubungkan teladan dengan situasi sehari-hari.

Kondisi Pendukung, Risiko, dan Indikator Keberhasilan

Implementasi model bergantung pada tiga kondisi. Pertama, kompetensi guru dalam memahami disabilitas, merancang variasi akses, memberi bantuan secara etis, dan menilai perkembangan. Pelatihan guru tidak cukup berupa pengenalan kategori disabilitas; guru perlu berlatih membuat instruksi, media, rubrik, dan aktivitas kolaboratif. Kajian tentang keyakinan guru dan UDL menunjukkan bahwa perubahan praktik membutuhkan pengembangan profesional yang berkelanjutan dan refleksi terhadap pandangan mengenai keberagaman (Dignath et al., 2022; Rusconi & Squillaci, 2023).

Kedua, sekolah memerlukan kebijakan yang mencegah inklusi semu. Inklusi semu terjadi ketika peserta didik hadir tetapi tidak mempunyai akses, peran, atau standar perkembangan yang jelas. Bentuk lain adalah bantuan berlebihan, nilai belas kasihan, atau kegiatan keagamaan yang tidak menyediakan komunikasi dan mobilitas. Budaya sekolah perlu mengatur anti-bullying, bantuan yang meminta persetujuan, akses ruang ibadah, kolaborasi keluarga, dan pengadaan media yang benar-benar digunakan. Keberlanjutan pendidikan

inklusif dipengaruhi oleh sikap, sumber daya, dan tata kelola, bukan hanya komitmen individual guru (Efendi et al., 2022; Shutaleva et al., 2023).

Ketiga, peserta didik disabilitas perlu dilibatkan dalam evaluasi pembelajaran. Guru dapat menanyakan media mana yang mudah digunakan, bantuan seperti apa yang nyaman, aktivitas apa yang membuat mereka berperan, dan hambatan apa yang masih muncul. Partisipasi ini menggeser pendekatan dari 'mengajar untuk' menjadi 'merancang bersama'. Pada tahap lanjut, sekolah dapat menggunakan indikator keberhasilan berupa akses materi, kemandirian ibadah, frekuensi partisipasi, kualitas relasi sebaya, perilaku bernilai, rasa aman, dan keberlanjutan kebiasaan di rumah.

Secara teoretis, AKHLAQ-Inklusif mempertemukan pedagogi inklusif, UDL, pendidikan nilai Islam, dan pendekatan ekologis. Model ini menolak anggapan bahwa strategi inklusif cukup berupa daftar metode per jenis ketunaan. Fokusnya adalah hubungan antara tujuan nilai, profil peserta didik, desain akses, pengalaman sosial, bukti perkembangan, dan keteladanan institusi. Secara praktis, model dapat digunakan sebagai daftar periksa modul ajar, bahan supervisi, kerangka pelatihan guru, atau dasar pengembangan instrumen evaluasi PAI inklusif.

Kajian ini memiliki keterbatasan. Pertama, sumber PAI-disabilitas masih didominasi penelitian kualitatif berskala kecil dan laporan dari satu lembaga, sehingga generalisasi efektivitas strategi belum dapat dilakukan. Kedua, kualitas pelaporan instrumen dan hasil tidak seragam. Ketiga, model belum diuji pada praktik kelas. Penelitian selanjutnya perlu melakukan validasi ahli, uji keterbacaan guru, studi kasus lintas sekolah, penelitian tindakan kelas, dan penelitian pengembangan media serta rubrik asesmen. Perbandingan pengalaman peserta didik menurut jenis sekolah, gender, tingkat dukungan, dan konteks keluarga juga diperlukan.

KESIMPULAN

Pendidikan nilai PAI bagi peserta didik disabilitas harus bergerak dari adaptasi materi menuju ekosistem inklusi sosial. Aksesibilitas merupakan syarat awal, tetapi tujuan akhirnya adalah partisipasi bermakna, internalisasi nilai, kemandirian, penerimaan sosial, dan penghormatan terhadap martabat peserta didik. Sintesis literatur memperlihatkan bahwa kebutuhan pembelajaran berbeda menurut hambatan fungsional; karena itu, guru perlu memetakan profil individual dan menyediakan beragam cara representasi, keterlibatan, praktik, serta ekspresi hasil belajar. Model AKHLAQ-Inklusif memuat enam komponen yang saling bergantung: Aksesibilitas bermakna, Kebutuhan individual terpetakan, Habitiasi nilai Islam, Lingkungan belajar partisipatif, Asesmen otentik, dan Qudwah. Strategi operasionalnya mencakup UDL dan diferensiasi, media multimodal, praktik ibadah aksesibel, social story, teman sebaya suportif, portofolio perkembangan, serta kolaborasi sekolah-keluarga. Model ini dapat digunakan sebagai kerangka awal pengembangan modul, supervisi, pelatihan guru, dan evaluasi PAI inklusif, tetapi efektivitasnya perlu diuji secara empiris pada sekolah inklusif, madrasah, dan sekolah luar biasa.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anwar, R. N. (2021). Management of Islamic religious education learning in children with special needs. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 539–548. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i1.971>
- Arif, M., Hassan, H. B., Sakdiyah, N. H., & Umah, F. (2025). Implementation of Islamic religious education for children with special needs: A systematic literature review 2020–2025. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman*, 14(2). <https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v14i2.2060>
- Bela, M. R. W. A. T., Rizqita, A. J., Putri, L. A., Sunardi, S., Aprilia, I. D., Sensus, A. I., Hernawati, T., & Putri, N. L. (2023). The impact of Islamic religious education learning on the awareness of prayer of visually impaired students in class IV in an inclusive elementary school. *Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 23(1), 31–37. <https://doi.org/10.17509/jassi.v23i1.66519>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Ediyanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive education for students with special needs at Indonesian public schools. *International Journal of Instruction*, 15(2), 967–980. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15253a>
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), Article 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Farhani, A., Lusita, E. N., Anggraini, H., & Royyan, M. (2025). Pendekatan Pendidikan Agama Islam bagi peserta didik tunagrahita di Sekolah Luar Biasa Ulaka Penda Jakarta Selatan. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(4), 926–933. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v3i4.1752>
- Farkhan, A., Azahra, S., Ramadan, W., Sukma, B. M., & Husna, D. (2022). Pembelajaran Pendidikan Agama Islam pada anak berkebutuhan khusus tunanetra. *Instructional Development Journal*, 5(3), 172–178. <https://doi.org/10.24014/idj.v5i3.20004>
- Fitriani, E., Ariyani, D., Kholis, N., Asrohah, H., Rahmania, E. W., & Bachtiyar, M. (2025). Innovative strategies for learning Islamic religious education for children with special

- needs: A systematic literature review. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 17(2), 1061–1076. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v17i2.5353>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hakiman, H., Sumardjoko, B., & Waston, W. (2021). Religious instruction for students with autism in an inclusive primary school. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 139–158. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.9>
- Hasanah, M., Afifah, N., Kuliayatun, K., Norliana, N., & Arba'iyah, A. (2024). Methods of Islamic religious education for children with special needs in Muslim families in Banjarmasin, Indonesia. *Journal of ICSAR*, 8(1), 115–126. <https://doi.org/10.17977/um005v8i1p115>
- Hidayat, L. A., Rahmatullah, A. S., & Aziz, A. N. (2023). Strengthening the psychological aspects of autistic children through Islamic learning methodology. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 5(1), 606–626. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v5i1.2272>
- Husna, D., & Andini, A. (2023). Islamic religious education strategy for children with visual impairments. *Tarbiyah: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 12(1), 37–46. <https://doi.org/10.18592/tarbiyah.v12i1.8908>
- Isroani, F. (2019). Pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. *Quality: Journal of Empirical Research in Islamic Education*, 7(1), 50–65. <https://doi.org/10.21043/quality.v7i1.5180>
- Iswati, I., & Rohaningsih, C. (2021). Pembelajaran PAI melalui pendekatan humanistik pada anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. *Al-I'tibar: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 81–91. <https://doi.org/10.30599/jpia.v8i2.1093>
- Jabar, I. A. A., Rasyid, M., & Rachmah, H. (2022). Implementasi metode Iqro' dalam pembelajaran huruf hijaiyah pada anak berkebutuhan khusus tunarungu kelas VI di SLB Negeri Cicendo Kota Bandung. *Bandung Conference Series: Islamic Education*, 2(1), 193–198. <https://doi.org/10.29313/bcsied.v2i1.2428>
- Jaisyurohman, R. A., Wibawa, Z. T., Sari, L. I., & Alamsyah, D. (2021). Implementasi Pendidikan Agama Islam bagi siswa tunanetra. *ALSYS: Jurnal Keislaman dan Ilmu Pendidikan*, 1(1), 178–188. <https://ejournal.yasin-alsys.org/index.php/alsys/article/view/33>
- Jaya, F. (2018). Strategi pembelajaran Pendidikan Agama Islam pada anak berkebutuhan khusus tunarungu di SLB ABC Taman Pendidikan Islam Medan. *Tazkiya: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2). <https://doi.org/10.30829/taz.v7i2.385>
- Khashimov, M. (2022). Systematic literature review: Inclusive education's impact on the academic performance of social and emotional barriers. *Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 22(1). <https://doi.org/10.17509/jassi.v22i1.63226>
- Khoshimov, M. (2024). Islamic religious education for children with social emotional barriers. *Jurnal Asesmen dan Intervensi Anak Berkebutuhan Khusus*, 24(1). <https://doi.org/10.17509/jassi.v24i1.71340>

- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Lubis, S. A., Budianti, Y., & Zulpadlan, Z. (2022). Strategi pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus. *Refleksi Edukatika: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 12(2), 174–182. <https://doi.org/10.24176/re.v12i2.6400>
- Mahfud, C., Rohani, I., Nuryana, Z., Baihaqi, M., & Munawir. (2023). Islamic education for disabilities: A new model for developing Islamic parenting in the Integrated Blind Orphanage of Aisyiyah. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 13(1), 115–142. <https://doi.org/10.18326/ijims.v13i1.115-142>
- Mansir, F. (2021). Paradigma pendidikan inklusi dalam perspektif pendidikan Islam: Dinamika pada sekolah Islam. *Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.19109/tadrib.v7i1.6604>
- Mirrota, D. D., Hasan, M. S., & Ainiyah, Q. (2024). Increasing understanding of the Islamic religion through interactive methods for children with special needs. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(2), 285–300. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i2.998>
- Muchtar, Z., & Ali, M. (2025). Inclusive Islamic education learning for students with intellectual disabilities in secondary schools. *Al Ulya: Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 121–134. <https://doi.org/10.32665/alulya.v10i1.4146>
- Nuha, U. (2024). Strategi pembelajaran Pendidikan Agama Islam untuk peserta didik penyandang disabilitas sensorik netra di SLB Negeri Seduri Mojokerto. *JICN: Jurnal Intelektual dan Cendekiawan Nusantara*, 1(4), 5719–5726. <https://jicnusantara.com/index.php/jicn/article/view/971>
- Oprişan, E., & Ghimpe, T. V. (2022). Creativity as a support for social inclusion in children with special educational needs. *Review of Psychopedagogy*, 11(1), 72–78. <https://doi.org/10.56663/rop.v11i1.43>
- Pandia, W. S. S., Lee, S., & Khan, S. (2024). The fundamentals of Islamic religious education in inclusive schools meet special needs children's PAI issues. *Assyfa Journal of Islamic Studies*, 2(1), 77–86. <https://doi.org/10.61650/ajis.v2i1.322>
- Phutane, M., Wright, J., Castro, B. V., Shi, L., Stern, S. R., Lawson, H. M., & Azenkot, S. (2022). Tactile materials in practice: Understanding the experiences of teachers of the visually impaired. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 15(3), Article 17. <https://doi.org/10.1145/3508364>
- Putra, P. H., Herningrum, I., & Alfian, M. (2021). Pendidikan Islam untuk anak berkebutuhan khusus: Kajian tentang konsep, tanggung jawab, dan strategi implementasinya. *Fitrah: Journal of Islamic Education*, 2(1), 80–95. <https://doi.org/10.53802/fitrah.v2i1.55>

- Rahmawati, R., Firdaus, A. H., & Selamat. (2020). Implementasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam pada anak autisme di Sekolah Luar Biasa Negeri Ciamis. *Bestari*, 17(1), 19–42. <https://riset-iaid.net/index.php/bestari/article/view/474>
- Risma, E. A. S. (2023). Pembelajaran anak berkebutuhan khusus tunanetra melalui metode tasmi' (talqin), tafahum, tiktir, dan murajaah. *Paramurobi: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 6(1), 181–189. <https://doi.org/10.32699/paramurobi.v6i1.4728>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning training course on the development of teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), Article 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Salabi, A. S. (2023). Promoting inclusive education: Enhancing the quality and addressing challenges in teaching Islamic religious education to children with special needs. *Idarah: Jurnal Pendidikan dan Kependidikan*, 6(2), 213–226. <https://doi.org/10.47766/idarrah.v6i2.417>
- Salsabila, U. H., Husna, L. I., Nasekha, D., & Pratiwi, A. (2023). Penggunaan media dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Lentera: Kajian Keagamaan, Keilmuan, dan Teknologi*, 22(1), 11–21. <https://doi.org/10.29138/lentera.v22i1.998>
- Salsabila, U. H., Yuniarto, A., Satriafitri, N., Vikasari, D. P., & Marfu'ah, D. H. (2022). Optimasi teknologi pendidikan untuk anak berkebutuhan khusus dalam pembelajaran PAI di SLB Islam Qothrunnada. *At-Tajdid: Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam*, 6(2), 173–182. <https://doi.org/10.24127/att.v6i2.2366>
- Sari, P. R., Istinganah, I., Alwatasi, U., Yusro, W., & Husna, D. (2023). Pembelajaran Pendidikan Agama Islam terhadap anak tunagrahita. *TSAQOFAH: Jurnal Penelitian Guru Indonesia*, 3(2), 184–193. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v3i2.869>
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Shofiyah, N. A. (2022). Pendidikan Agama Islam dalam pembinaan mental spiritual pada anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 4(5), 6675–6690. <https://doi.org/10.31004/jpdk.v4i5.7500>
- Shutaleva, A., Martyshev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of inclusive education in schools and higher education: Teachers and students with special educational needs. *Sustainability*, 15(4), Article 3011. <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sofia, M. N., Rasyidah, N., & Tari, T. (2021). Pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus tunagrahita. *Nusantara: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 3(3), 459–477. <https://doi.org/10.36088/nusantara.v3i3.1513>

- Strogilos, V., Lim, L., & Buhari, N. B. M. (2023). Differentiated instruction for students with special educational needs in mainstream classrooms: Contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 850–866. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>
- Ulfa, M., Salminawati, & Dahlan, Z. (2023). Learning management of Islamic religious education for children with intellectual disabilities: Multicase study. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 28(2), 178–190. <https://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/tadib/article/view/22075>
- Walid, M., & Nadaa, F. Q. (2024). Implementasi strategi pembelajaran PAI menggunakan aplikasi Jieshuo pada anak berkebutuhan khusus tunanetra kelas VII di SLB Negeri 1 Kota Blitar. *Al-Madrasah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 8(2). <https://doi.org/10.35931/am.v8i2.3457>
- Wahyuni, S. I., Ramayanti, D., Zulfikri, Sari, A. K., & Haruna, D. (2024). Effective strategies for Islamic religious education for children with special needs at SLBN 1 Padang Panjang, West Sumatera, Indonesia. *Unisia*, 42(2). <https://doi.org/10.20885/unisia.vol42.iss2.art23>
- Wardany, O. F., & Ulfa, D. A. (2022). Kesiapan guru dalam penyelenggaraan kelas inklusi di MI NW Lendang Penyongkok, Lombok. *JPK: Jurnal Pendidikan Khusus*, 18(2). <https://doi.org/10.21831/jpk.v18i2.48322>
- Widopuspito, A., Akhmad, F., Sukmaningtias, E., & Dinayah, I. T. (2022). Karakteristik dan metode pembelajaran Pendidikan Agama Islam anak berkebutuhan khusus tunanetra. *PESHUM: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Humaniora*, 1(2), 38–44. <https://doi.org/10.56799/peshum.v1i2.41>