



Penguatan kompetensi guru PAI dalam evaluasi dan praktik pembelajaran inklusif bagi anak berkebutuhan khusus

M. Ayub*, LISPaula, Ratna, Leni, Lamudin, M. Makhrus Ali

Sekolah Tinggi Agama Islam Ibnu Rusyd Kotabumi, Lampung, Indonesia

*email Koresponden Penulis: ayub.haura@gmail.com

Info Artikel

Riwayat Artikel

Diajukan: 2025-09-15

Diterima: 2025-12-01

Diterbitkan: 2025-12-15



Lisensi: cc-by-sa

Copyright © 2025 Penulis

ABSTRAK

Program pengabdian kepada masyarakat ini dilaksanakan sebagai respons atas keterbatasan kapasitas guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam menerapkan pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus (ABK), khususnya dalam mengadaptasi strategi pembelajaran dan mengembangkan instrumen evaluasi yang valid. Kegiatan ini bertujuan untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menilai kebutuhan belajar yang beragam, merancang instrumen evaluasi yang adaptif, serta menerapkan pendekatan pembelajaran PAI yang responsif. Program dilaksanakan di sekolah mitra inklusif dengan melibatkan 18 guru PAI dan pendamping khusus (GPK) melalui pendampingan partisipatif, pelatihan berbasis refleksi, observasi kelas, dan bimbingan penyusunan instrumen dalam empat sesi. Hasil kegiatan menunjukkan peningkatan yang terukur: pemahaman guru mengenai prinsip pendidikan inklusif meningkat sebesar 42% berdasarkan penilaian pra-pasca, 15 guru berhasil menghasilkan instrumen evaluasi adaptif, dan observasi kelas menunjukkan penggunaan praktik pembelajaran agama yang terdiferensiasi secara lebih konsisten. Pencapaian tersebut menunjukkan bahwa program ini tidak hanya memperkuat kapasitas pedagogik dan evaluatif guru, tetapi juga meningkatkan kolaborasi antara guru PAI dan GPK. Sebagai kesimpulan, inisiatif pendampingan ini berkontribusi langsung terhadap peningkatan praktik pendidikan inklusif di sekolah mitra serta menawarkan model yang dapat direplikasi bagi lembaga lain yang ingin mengembangkan pembelajaran PAI yang inklusif dan adaptif.

Kata Kunci: pendidikan inklusif; PAI; anak berkebutuhan khusus

Cara mensitasi artikel:

Ayub, M., LISPaula, Ratna, Leni, Lamudin, & Ali, M. M. (2026). Penguatan kompetensi guru PAI dalam evaluasi dan praktik pembelajaran inklusif bagi anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Pembelajaran Pemberdayaan Masyarakat (JP2M)*, 7(1), 201–212. <https://doi.org/10.33474/jp2m.v7i1.24414>

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan pendekatan penyelenggaraan pendidikan yang menegaskan bahwa setiap peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), berhak memperoleh layanan pendidikan yang setara, bermutu, dan sesuai dengan karakteristik individualnya. Prinsip ini berlandaskan amanat konstitusional dalam Undang-Undang Dasar 1945 serta Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menegaskan nondiskriminasi dan pemerataan kesempatan belajar (Ambarwati & Rohmah,



2024). Dalam kerangka tersebut, pendidikan inklusif dipahami bukan hanya sebagai upaya penempatan ABK ke dalam sekolah reguler, tetapi sebagai proses sistematis yang menuntut penyesuaian kurikulum, strategi pembelajaran, metode evaluasi, serta budaya sekolah agar mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik (Noor, 2018).

Meskipun kerangka regulatif dan konseptual pendidikan inklusif telah banyak dikembangkan, realitas di sekolah menunjukkan bahwa implementasinya masih menghadapi berbagai kendala, terutama pada mata pelajaran yang memiliki dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik sekaligus, seperti Pendidikan Agama Islam (PAI). PAI tidak hanya menekankan penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pembentukan sikap religius, penguatan karakter, dan pembiasaan praktik ibadah. Kompleksitas ini menuntut kreativitas, kepekaan pedagogis, serta keterampilan adaptif yang cukup tinggi dari guru. Bagi guru PAI, keberagaman profil ABK mulai dari hambatan intelektual, kesulitan pemusatan perhatian, hingga gangguan komunikasi—seringkali menjadi tantangan dalam menyusun pembelajaran yang inklusif dan menerapkan evaluasi yang sesuai dengan tingkat kemampuan masing-masing siswa (Hasyati et al., 2025).

Kondisi tersebut tampak jelas pada mitra kegiatan, yaitu SMP Inklusif Mitra Harapan, sebuah sekolah yang menampung siswa reguler dan ABK dalam kelas yang sama. Berdasarkan hasil observasi awal dan diskusi dengan pihak sekolah, teridentifikasi beberapa permasalahan utama: (1) guru PAI masih terbatas pemahamannya mengenai prinsip diferensiasi dan keadilan dalam konteks inklusi, sehingga penyusunan strategi pembelajaran cenderung seragam bagi seluruh siswa; (2) metode evaluasi yang digunakan masih berorientasi pada tes tertulis dan tidak memberikan ruang bagi bentuk penilaian lain yang lebih responsif terhadap karakteristik ABK; (3) guru sering menghadapi kesulitan dalam mengelola kelas yang heterogen karena keterbatasan waktu, sumber daya, serta belum optimalnya dukungan Guru Pendamping Khusus (GPK); dan (4) komunikasi antara guru, GPK, dan orang tua belum terbangun secara efektif, sehingga pemahaman terhadap kebutuhan individual ABK belum tersusun secara komprehensif. Kondisi ini menyebabkan sebagian ABK kurang terlibat dalam kegiatan PAI dan tidak memperoleh pengalaman religius yang optimal sesuai kapasitasnya (Sudarma, 2022).

Urgensi pendampingan pada sekolah mitra semakin kuat karena kesenjangan antara idealisme pendidikan inklusif dengan praktik di lapangan terlihat cukup signifikan. Guru membutuhkan dukungan berkelanjutan tidak hanya dalam bentuk teori, tetapi juga dalam bentuk praktik langsung, pendampingan reflektif, dan penyusunan instrumen evaluasi adaptif yang bisa digunakan dalam pembelajaran PAI. Dalam konteks tersebut, kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini dirancang sebagai bentuk intervensi akademik yang menawarkan solusi praktis melalui pelatihan, mentoring, diskusi reflektif, dan bimbingan penyusunan instrumen evaluasi yang sesuai dengan karakteristik ABK. Selain memperkuat kapasitas guru secara teknis, program ini juga bertujuan menumbuhkan budaya kolaboratif antara guru PAI dan GPK dalam merancang pembelajaran dan evaluasi yang lebih inklusif (Laili et al., 2022).

Oleh karena itu, diperlukan program pendampingan evaluasi implementasi pendidikan inklusif, khususnya pada mata pelajaran PAI. Pendampingan dimaksudkan untuk memberikan dukungan nyata kepada guru dalam bentuk pelatihan, diskusi reflektif, serta bimbingan langsung dalam praktik pembelajaran. Dengan adanya pendampingan, guru tidak hanya memperoleh pemahaman teoretis, tetapi juga keterampilan praktis dalam menyesuaikan strategi pembelajaran dan evaluasi.

Secara sosial, program ini memberikan kontribusi langsung kepada sekolah mitra melalui peningkatan kompetensi guru dalam melayani peserta didik dengan kebutuhan beragam. Secara kultural, kegiatan ini memperkuat nilai-nilai penghargaan terhadap keberagaman dan mendorong terciptanya lingkungan sekolah yang ramah bagi semua peserta didik. Secara spiritual, pendampingan ini memastikan bahwa nilai-nilai PAI seperti kasih sayang, keadilan, dan penghargaan terhadap sesama dapat dihayati oleh seluruh siswa, termasuk ABK, melalui praktik pembelajaran yang tidak diskriminatif dan selaras dengan kemampuan mereka (Ngainin et al., 2025). Dengan demikian, kegiatan pengabdian ini tidak hanya berorientasi pada aspek teknis pedagogis, tetapi juga memiliki dimensi sosial-kultural yang lebih luas dan berdampak pada kehidupan pendidikan di sekolah inklusif (Maslan et al., 2023).

Berdasarkan konteks tersebut, kegiatan pengabdian ini dirancang untuk menjawab permasalahan praktis yang dihadapi guru PAI dalam mengimplementasikan pendidikan inklusif. Secara khusus, tujuan kegiatan ini adalah untuk meningkatkan pemahaman dan kompetensi guru PAI mengenai prinsip serta praktik pendidikan inklusif, mengembangkan kemampuan guru dalam menyusun dan menerapkan instrumen evaluasi yang adaptif bagi anak berkebutuhan khusus, serta memperbaiki kualitas praktik pembelajaran PAI agar lebih responsif, humanis, dan relevan dengan kebutuhan peserta didik yang beragam. Dengan perumusan tujuan yang jelas ini, kegiatan pengabdian diharapkan mampu memberikan perubahan nyata dalam layanan pendidikan di sekolah mitra serta menjadi model pendampingan yang dapat direplikasi di sekolah inklusif lainnya (Agustin & Gumala, 2024).

METODE

Kegiatan pengabdian ini dilaksanakan di SMP Inklusif Mitra Harapan, yakni salah satu sekolah yang menyelenggarakan pendidikan inklusif tingkat menengah pertama. Program dilaksanakan selama empat bulan, yaitu dari Februari hingga Mei 2024, sehingga memungkinkan pelaksanaan pelatihan, pendampingan kelas, serta sesi refleksi secara berulang dan berkesinambungan.

Peserta kegiatan terdiri atas 18 guru, meliputi 10 guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dan 8 Guru Pendamping Khusus (GPK) yang secara aktif terlibat dalam pembelajaran dan pendampingan ABK. Pemilihan peserta dilakukan berdasarkan rekomendasi kepala sekolah dengan mempertimbangkan beberapa kriteria, yaitu guru yang aktif mengajar di kelas inklusif, memiliki pengalaman mengajar minimal satu tahun, serta berperan langsung dalam proses penilaian pembelajaran PAI. Ketentuan ini diterapkan untuk memastikan bahwa peserta yang terlibat benar-

benar memiliki kebutuhan peningkatan kompetensi dan dapat mengaplikasikan hasil pendampingan secara langsung dalam praktik pembelajaran di sekolah. Keterlibatan GPK dimaksudkan untuk memperkuat kolaborasi dalam praktik pembelajaran dan evaluasi adaptif (Khasanah et al., 2022).

Pendekatan pengabdian ini menggunakan *Participatory Action Research* (PAR) yang menekankan kolaborasi antara tim pengabdian, guru PAI, dan GPK melalui proses siklus partisipatif yang meliputi identifikasi masalah, perencanaan tindakan, pelaksanaan, refleksi, dan perbaikan berkelanjutan. Pendekatan PAR dipilih karena sesuai dengan konteks sekolah inklusif yang membutuhkan pendampingan secara dialogis, responsif, dan berbasis pengalaman nyata.

Pelaksanaan kegiatan dilakukan melalui tiga tahapan yang saling berkaitan. Tahap pertama berupa analisis kebutuhan yang dilakukan melalui wawancara mendalam dan observasi kelas. Instrumen yang digunakan meliputi panduan wawancara semi-terstruktur untuk menggali pengalaman guru dalam mengajar di kelas inklusif serta lembar observasi yang memuat indikator praktik pembelajaran dan evaluasi adaptif. Data yang diperoleh dianalisis secara deskriptif-tematik sehingga menghasilkan peta permasalahan sebagai dasar penyusunan materi pendampingan.

Tahap kedua merupakan pelatihan dan workshop yang difokuskan pada penguatan pemahaman konsep pendidikan inklusif, prinsip diferensiasi, serta strategi evaluasi adaptif. Materi disusun berdasarkan hasil analisis kebutuhan dan referensi pengembangan kompetensi guru dalam pendidikan inklusif. Kegiatan workshop dilaksanakan melalui praktik penyusunan perangkat pembelajaran dan instrumen evaluasi, seperti penilaian portofolio, rubrik observasi ibadah, dan penilaian lisan sederhana. Pada tahap ini, para guru menghasilkan rancangan instrumen evaluasi adaptif sesuai karakteristik peserta didik.

Selanjutnya, tahap pendampingan kelas dan refleksi dilakukan melalui kunjungan kelas, pemberian umpan balik langsung terhadap praktik pembelajaran, serta diskusi perbaikan setelah proses pembelajaran berlangsung. Guru turut mengikuti sesi refleksi kelompok untuk mengidentifikasi tantangan yang dihadapi, strategi yang terbukti efektif, dan langkah perbaikan pada siklus berikutnya. Proses reflektif ini memperkuat kemampuan guru dalam mengimplementasikan evaluasi inklusif sekaligus membangun sikap profesional yang berorientasi pada pengembangan berkelanjutan.

Indikator keberhasilan ditetapkan pada setiap tahap, antara lain: tersusunnya peta kebutuhan guru pada tahap analisis, meningkatnya kemampuan guru dalam menyusun instrumen evaluasi adaptif pada tahap pelatihan, serta meningkatnya konsistensi penerapan evaluasi inklusif pada tahap pendampingan kelas yang diukur melalui lembar observasi dan catatan refleksi. Evaluasi program dilakukan melalui kuesioner kepuasan peserta, penilaian kualitas instrumen evaluasi yang dihasilkan, dan refleksi terstruktur yang dianalisis secara deskriptif. Mekanisme evaluasi ini digunakan untuk menilai efektivitas proses pendampingan sekaligus merumuskan rekomendasi perbaikan untuk pelaksanaan program sejenis di masa mendatang.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis kuantitatif menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam pemahaman guru terhadap prinsip-prinsip pendidikan inklusif, baik dari sisi statistik maupun makna praktisnya. Instrumen yang digunakan berupa kuesioner pre-test dan post-test yang dikembangkan berdasarkan indikator kompetensi inklusif, mencakup pemahaman diferensiasi, desain asesmen adaptif, manajemen kelas heterogen, serta kolaborasi lintas-peran. Hasil pengukuran memperlihatkan bahwa proporsi guru yang memenuhi kategori “memahami secara memadai” meningkat dari 38% pada pre-test menjadi 81% pada post-test. Peningkatan ini juga didukung oleh kenaikan skor rata-rata pada seluruh subkompetensi, misalnya skor pemahaman terkait diferensiasi yang meningkat dari 2,8 menjadi 4,1 pada skala 1–5.

Validitas temuan dikuatkan melalui triangulasi dengan data wawancara mendalam dan lembar refleksi yang menunjukkan adanya konsistensi perubahan pemahaman. Para guru melaporkan terjadinya pergeseran paradigma dari sekadar memandang inklusi sebagai penempatan ABK di kelas reguler, menuju pemahaman yang lebih komprehensif mengenai keadilan dalam pembelajaran, yaitu penyediaan akses, proses, dan penilaian yang memungkinkan seluruh peserta didik belajar secara bermakna. Sebagaimana dinyatakan oleh salah satu guru, “Saya sekarang melihat bahwa adil bukan berarti sama; adil berarti memberi cara agar semua siswa bisa mengakses pelajaran.” Temuan ini sejalan dengan literatur yang menyorot pentingnya pemahaman konseptual sebagai prasyarat tindakan pedagogis inklusif (Susanto, 2020). Diskusi lebih jauh menunjukkan bahwa peningkatan pemahaman ini tidak hanya bersifat teoritis, tetapi mempengaruhi keputusan praktis guru dalam merancang kegiatan belajar, memilih media, dan merencanakan penilaian; oleh karena itu, capaian ini merefleksikan keberhasilan tujuan program untuk memperkuat kompetensi konseptual dan aplikatif guru PAI (Jamaluddin et al., 2022).

Salah satu keluaran konkret dari program ini adalah tersusunnya 17 instrumen evaluasi adaptif yang dikembangkan oleh guru selama pelaksanaan workshop dan pendampingan praktik. Instrumen tersebut mencakup lembar observasi perilaku ibadah, rubrik penilaian kinerja untuk praktik wudhu dan salat, format portofolio hafalan doa berbasis multimodal—menggabungkan teks, gambar, dan audio—serta soal berformat simbol yang dirancang bagi siswa yang mengalami kesulitan membaca. Validitas isi dari instrumen-instrumen tersebut ditelaah secara kuratorial oleh tim pengabdian bersama dua pakar pendidikan inklusif, sedangkan reliabilitas antarpemilai diuji melalui uji coba inter-rater pada enam guru. Hasil uji menunjukkan koefisien kesepakatan rata-rata sebesar 0,78 yang mengindikasikan tingkat konsistensi penilaian yang memadai untuk diterapkan dalam konteks sekolah inklusif.

Data kuantitatif menunjukkan bahwa proporsi guru yang sebelumnya hanya mengandalkan tes tertulis (72%) berkurang drastis; 72% guru kini mampu menyusun minimal dua bentuk asesmen alternatif dan 90% guru menerapkan setidaknya satu instrumen adaptif di kelasnya. Bukti kualitatif berupa kutipan-catatan observasi kelas dan transkrip wawancara memperkuat validitas temuan:

seorang guru melaporkan, “*Dengan rubrik observasi, saya bisa menilai bagaimana anak mempraktikkan wudhu secara bertahap bukan hanya menilai berdasarkan hasil akhir.*” Analisis pembahasan menempatkan perkembangan ini dalam kerangka *inclusive assessment* yang menekankan aksesibilitas, akuntabilitas, dan kebermaknaan (Sun’iyah, 2021), menunjukkan bahwa instrumen yang dihasilkan tidak sekadar ‘mempermudah’ tetapi merestrukturisasi tujuan penilaian untuk mengungkap potensi siswa. Implikasi praktisnya adalah sekolah kini memiliki produk yang dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum operasional dan supervisi, serta menjadi bahan pelatihan lanjutan bagi guru lain (Apriana, 2022).

Observasi sistematis terhadap 36 sesi pembelajaran yang dilakukan pada tahap pra, selama, dan pascaintervensi menunjukkan adanya perubahan yang substansial dalam praktik pengajaran PAI di kelas inklusif. Pada kondisi awal, hanya sekitar 29% sesi yang memanfaatkan pendekatan multimodal atau pembelajaran kooperatif. Setelah intervensi, persentase tersebut meningkat secara signifikan menjadi 74%. Perubahan praktik pembelajaran ini terlihat melalui penggunaan media visual-auditori dalam penyampaian materi doa, penerapan pembelajaran kooperatif yang mendorong interaksi antara siswa reguler dan anak berkebutuhan khusus, serta penjadwalan aktivitas singkat dan berulang untuk mendukung siswa dengan hambatan konsentrasi.

Selain itu, data mengenai keterlibatan peserta didik menunjukkan peningkatan yang bermakna pada partisipasi aktif siswa ABK, dengan rata-rata partisipasi meningkat dari 32% menjadi 68%. Peningkatan ini diukur menggunakan rubrik partisipasi yang memotret keterlibatan verbal, nonverbal, maupun partisipasi dalam praktik keagamaan. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa strategi pembelajaran yang lebih inklusif mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih akomodatif dan partisipatif bagi seluruh peserta didik.



Gambar 1. Potret para pendidik

Analisis kualitatif menyoroti dinamika kelas yang berubah: interaksi sosial antar-siswa menjadi lebih suportif dan kolaboratif, dan guru lebih sering memanfaatkan adaptasi instruksional spontan yang sesuai kebutuhan individu. Hasil ini dibahas dalam kaitannya dengan teori multimodal learning yang menyatakan bahwa variasi input sensorik meningkatkan ketercapaian pembelajaran (Handayani & Makarim, 2018), serta literatur diferensiasi yang

menekankan penyesuaian konten, proses, dan produk pembelajaran. Diskusi juga mencatat bahwa strategi inklusif tidak hanya meningkatkan akses ABK tetapi juga memperkaya pengalaman belajar seluruh siswa, sehingga memberikan argumen pedagogis untuk penerapan pendekatan inklusif secara lebih luas di sekolah (Hamidah, 2015).

Sesi refleksi dan analisis tematik terhadap wawancara mendalam mengungkapkan adanya hambatan struktural dan kultural yang memengaruhi implementasi praktik pendidikan inklusif. Guru melaporkan keterbatasan waktu mengajar dan beban administrasi sebagai tantangan dominan, disertai ketidakhadiran GPK pada sejumlah kelas yang mengurangi efektivitas dukungan individual kepada siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, partisipasi orang tua masih rendah—hanya sekitar 40% orang tua ABK yang tercatat aktif berkomunikasi terkait pembelajaran PAI—serta minimnya dukungan materiil seperti alat bantu visual dan kebijakan sekolah yang belum sepenuhnya memberikan ruang fleksibilitas dalam adaptasi kurikulum.

Meskipun demikian, para guru juga mengidentifikasi peluang yang muncul sepanjang proses pendampingan. Forum kolaborasi yang difasilitasi selama kegiatan terbukti memperkuat rasa kepemilikan dan kapasitas kolektif dalam menerapkan praktik inklusif. Beberapa guru mulai menunjukkan inisiatif mandiri, misalnya pemanfaatan teknologi sederhana berupa aplikasi doa berbasis audio-visual yang dikembangkan secara lokal untuk mendukung kebutuhan belajar siswa ABK. Temuan ini memperlihatkan bahwa intervensi tidak hanya berdampak pada peningkatan kompetensi individual guru, tetapi juga memicu tumbuhnya inovasi dan budaya kolaboratif di lingkungan sekolah.

Diskusi hasil ini merujuk pada penelitian yang menekankan peran kolaborasi lintas-peran dan keterlibatan orang tua sebagai penentu keberlanjutan inklusi (Reffandi et al., 2025). Tindakan tindak lanjut yang disepakati pembentukan forum rutin guru GPK orang tua, integrasi instrumen adaptif ke dalam supervisi, dan pengembangan bank sumber belajar multimodal merepresentasikan strategi mitigasi terhadap hambatan yang teridentifikasi dan menunjukkan rencana konkret untuk meningkatkan keterlanjutan (Salmany et al., 2024).

Evaluasi satu bulan setelah program menunjukkan bahwa 80% guru masih memanfaatkan instrumen evaluasi adaptif yang telah disusun, dan pihak sekolah mitra menyatakan komitmen untuk menyusun panduan operasional berbasis hasil kegiatan. Temuan ini mengindikasikan potensi keberlanjutan internal serta peluang transfer praktik pada tingkat kelembagaan. Dari sisi kebijakan, hasil program memberikan tiga rekomendasi strategis. Pertama, diperlukan penguatan kapasitas melalui pelatihan berkelanjutan serta pengembangan mentor lokal (peer mentoring) untuk memastikan terjadinya transfer pengetahuan secara konsisten. Kedua, perlu adanya pengalokasian jam layanan khusus atau redistribusi beban kerja guru sehingga mereka memiliki waktu memadai untuk melakukan perencanaan pembelajaran berdiferensiasi dan kolaborasi lintas-peran. Ketiga, pengembangan mekanisme partisipasi orang tua perlu diperkuat

melalui media komunikasi terstruktur dan pelatihan singkat guna mendukung kontinuitas pembelajaran di rumah (Jeka et al., 2024).

Selain itu, diskusi para pemangku kepentingan menekankan perlunya dukungan berkelanjutan dari pemerintah daerah dan Dinas Pendidikan setempat untuk memastikan ketersediaan sumber daya serta kebijakan yang mendorong peningkatan kapasitas GPK dan supervisi praktik inklusif di sekolah (Hafiz, 2017). Dengan demikian, program ini tidak hanya menghasilkan dampak jangka pendek terhadap peningkatan kompetensi guru, tetapi juga memberikan arah kebijakan yang dapat memperkuat keberlanjutan pendidikan inklusif di tingkat satuan pendidikan.

Meskipun hasil kegiatan menunjukkan capaian yang positif, penelitian pengabdian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu diperhatikan. Periode intervensi yang relatif singkat, yaitu hanya empat bulan, membuat evaluasi terhadap dampak jangka panjang belum dapat dilakukan secara komprehensif. Selain itu, sampel penelitian terbatas pada satu sekolah mitra sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati. Beberapa teknik pengukuran—seperti penilaian partisipasi siswa maupun kualitas instrumen—masih bergantung pada penilaian subjektif, sehingga meskipun telah distandarisasi tetap memerlukan triangulasi yang lebih luas, misalnya melalui keterlibatan penilai eksternal.

Untuk penelitian selanjutnya, disarankan pelaksanaan studi longitudinal dengan melibatkan lebih dari satu sekolah guna memperkuat validitas eksternal serta memastikan keberlanjutan praktik inklusif yang diterapkan. Penggunaan desain kuasi-eksperimental juga direkomendasikan untuk memperkuat inferensi sebab-akibat dari intervensi yang dilakukan. Selain itu, perlu dikembangkan indikator keberlanjutan yang lebih sistematis guna menilai tingkat adopsi dan kualitas implementasi praktik inklusif dalam jangka panjang.

Tabel 1. Rekapitulasi pemahaman guru sebelum dan sesudah pendampingan (N = 17 Guru)

Indikator Kompetensi	Pre-test (Rata-rata)	Post-test (Rata-rata)	Peningkatan	Kategori
Pemahaman prinsip inklusi	2.7	4.2	+1.5	Tinggi
Diferensiasi pembelajaran	2.8	4.1	+1.3	Tinggi
Desain asesmen adaptif	2.5	4.0	+1.5	Tinggi
Manajemen kelas inklusif	3.0	4.2	+1.2	Sedang
Kolaborasi dengan GPK/orang tua	2.9	3.8	+0.9	Sedang
Rata-rata keseluruhan	2.78	4.06	+1.28	Tinggi

Setelah pendampingan dilaksanakan secara menyeluruh, kompetensi guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam memahami dan menerapkan prinsip pendidikan inklusif menunjukkan peningkatan yang signifikan. Hasil evaluasi memperlihatkan bahwa 81% guru mencapai kategori “memahami secara memadai”, ditandai dengan perolehan skor minimal 4 pada instrumen penilaian yang digunakan. Temuan ini menunjukkan bahwa sebagian besar peserta tidak hanya mampu menguasai konsep dasar pendidikan inklusif, tetapi juga mulai menginternalisaskannya dalam perencanaan maupun pelaksanaan pembelajaran di kelas.



Gambar 2. Potret pendidik setelah pendampingan

Peningkatan paling menonjol tampak pada aspek asesmen adaptif, yang menunjukkan kenaikan skor rata-rata sebesar 1,5 poin. Temuan ini mengindikasikan bahwa pendampingan yang berfokus pada pengembangan instrumen evaluasi yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan peserta didik berkebutuhan khusus memberikan dampak yang signifikan. Guru menjadi lebih terampil dalam merancang bentuk evaluasi alternatif, seperti asesmen performatif, portofolio, serta observasi autentik, yang memungkinkan penilaian hasil belajar dilakukan secara lebih fleksibel dan akomodatif.

Sementara itu, peningkatan pada aspek kemampuan kolaboratif dengan Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan yang paling rendah dibandingkan aspek kompetensi lainnya. Meskipun terjadi perbaikan, hasil ini menunjukkan bahwa kemampuan bekerja sama dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran inklusif masih memerlukan perhatian yang lebih mendalam. Temuan tersebut menggarisbawahi pentingnya program lanjutan yang secara khusus berfokus pada penguatan kompetensi kolaboratif antarpendidik, guna memastikan keberlanjutan dan konsistensi implementasi praktik pendidikan inklusif di sekolah mitra.

SIMPULAN

Kegiatan pengabdian masyarakat yang berfokus pada pendampingan evaluasi implementasi pendidikan inklusif pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi anak berkebutuhan khusus telah mencapai tujuan utamanya, yaitu meningkatkan kompetensi guru PAI dalam memahami prinsip-prinsip pendidikan inklusif dan mengaplikasikannya dalam praktik pembelajaran. Berdasarkan hasil evaluasi, sebanyak 81% guru mencapai kategori “*memahami secara memadai*” dengan skor ≥ 4 , yang menunjukkan adanya peningkatan pengetahuan konseptual mengenai perbedaan antara perlakuan adil dan perlakuan sama—sebuah prinsip fundamental dalam pendidikan inklusif. Selain itu, aspek asesmen adaptif mengalami peningkatan paling signifikan dengan selisih skor rata-rata 1,5, menandakan bahwa guru berhasil merancang instrumen penilaian yang lebih variatif dan sensitif terhadap kebutuhan individual anak berkebutuhan khusus.

Di tingkat praktik, guru mulai mengimplementasikan pendekatan pembelajaran yang lebih fleksibel, kolaboratif, dan berpusat pada peserta didik, termasuk penggunaan portofolio, observasi praktik ibadah, serta evaluasi berbasis proses. Meskipun peningkatan pada kemampuan kolaboratif dengan Guru Pendamping Khusus (GPK) belum optimal, temuan ini menunjukkan adanya ruang pengembangan lanjutan yang relevan bagi keberlanjutan program. Kegiatan pendampingan juga memunculkan kesadaran reflektif yang kuat di kalangan guru bahwa pendidikan inklusif tidak dapat berjalan efektif tanpa dukungan ekosistem sekolah yang solid, termasuk kolaborasi antara guru mata pelajaran, GPK, orang tua, dan pihak manajemen sekolah.

Secara akademik, hasil kegiatan ini memperkuat pentingnya pendekatan reflektif dan model asesmen diferensiatif dalam pembelajaran PAI di konteks inklusif. Secara praktis, pendampingan ini menghasilkan produk pembelajaran adaptif yang dapat dijadikan contoh bagi guru lain dan menjadi dasar bagi pengembangan pelatihan lanjutan. Kegiatan ini memiliki potensi replikasi yang tinggi dan dapat dikembangkan lebih luas pada sekolah inklusif lainnya, maupun dijadikan rujukan dalam penyusunan modul dan kebijakan peningkatan kompetensi guru di bidang pendidikan inklusif. Dengan demikian, program pengabdian ini memberikan kontribusi yang signifikan terhadap penguatan kapasitas guru PAI dalam mewujudkan pendidikan yang inklusif, berkeadilan, dan responsif terhadap keragaman peserta didik.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada sekolah penyelenggara pendidikan inklusif beserta kepala sekolah, guru PAI, dan GPK atas dukungan, kerja sama, serta partisipasi aktif selama pelaksanaan kegiatan. Apresiasi juga diberikan kepada perguruan tinggi yang telah memfasilitasi kegiatan ini, serta rekan sejawat dan mahasiswa yang turut membantu dalam workshop, pendampingan kelas, dan penyusunan laporan. Semoga hasil kegiatan ini memberikan manfaat berkelanjutan bagi penguatan praktik pendidikan inklusif.

DAFTAR RUJUKAN

- Agustin, D., & Gumala, Y. (2024). Analisis penerapan model pembelajaran snowball throwing terhadap peningkatan hasil belajar peserta didik: Literature review. *Jurnal Mahasiswa Pendidikan (JMP)*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.37286/jmp.v4i1.251>
- Ambarwati, S. T., & Rohmah, N. (2024). Systematic literature review: Implementasi pramuka prasiaga di PAUD. *Jurnal Penelitian Inovatif*, 4(2), 713–720. <https://doi.org/10.54082/jupin.392>
- Apriana, R. N. (2022). *Peran guru pendidikan Agama Islam (PAI) dalam program penguatan pendidikan karakter (PPK) peserta didik selama pandemi COVID-19 di SMA Muhammadiyah I Muntilah*. repositori.unimma.ac.id.
- Hafiz, A. (2017). *Pembelajaran PAI untuk anak berkebutuhan khusus*. osf.io.
- Hamidah, A. M. (2015). Sistem pembelajaran pendidikan agama Islam dalam setting inklusif di SDN Lemahputro 1 Sidoarjo. *Didaktika Religia*, 3(2), 185–

212. <https://doi.org/10.30762/didaktika.v3i2.168>
- Handayani, S., & Makarim, C. (2018). Proses pembelajaran pendidikan agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus di SDN Perwira-Kota Bogor. *Attadib: Journal of Elementary ...*, 2(1), 12–26. <https://doi.org/10.32832/at-tadib.v2i1.19364>
- Hasyati, F., Siregar, I. S. A., Putri, V. R., Irsyad, M., & Fadhil, A. (2025). Kebijakan penguatan pendidikan karakter dalam kurikulum PAI dan relevansinya dengan tantangan sosial generasi Z. *Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa*, 3(4), 681–696. <https://doi.org/10.61722/jipm.v3i4.1163>
- Jamaluddin, J., Nur, M. J., Sudirman, & Juliana. (2022). Implementasi pendidikan inklusif pada mata pelajaran pendidikan agama Islam. *Jurnal Al-Qalam Jurnal Kajian Islam & Pendidikan*, 14(2), 1–12. <https://doi.org/10.47435/al-qalam.v14i2.1207>
- Jeka, F., Samsu, Indriyani, T., & Asrulla. (2024). Penerapan fungsi-fungsi manajemen dalam pengembangan lembaga pendidikan Islam. *Journal Genta Mulia*, 15(1), 189–197. <https://doi.org/10.61290/gm.v15i1.803>
- Khasanah, I., Gunawan, R., & Pratama, R. A. A. (2022). Penerapan metode extreme programming untuk membangun sistem monitoring lembaga penelitian dan pengabdian masyarakat Palcomtech. *Teknomatika*, 12(2), 175–186. <https://ojs.palcomtech.ac.id/index.php/teknomatika/article/view/598>
- Laili, Q., Mukhlisah, I., & Widoyo, A. F. (2022). Penerapan metode snowball throwing untuk meningkatkan keaktifan belajar fikih bab sholat idain kelas IV MI Sudirman Dukuh Ngargoyoso Karanganyar Tahun 2021/2022. *Jurnal Cakrawala Ilmiah*, 2(1), 17–24. <https://doi.org/10.53625/jcijurnalcakrawalailmiah.v2i1.3481>
- Maslan, D., Sinaga, A. I., & Lubis, P. (2023). Poligami dalam perspektif Islam: Sebagai sarana pelaksanaan maqashid al-syari'ah. *Nizham Journal of Islamic Studies*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.32332/10.32332/nizham.v11i01.5855>
- Ngainin, N., Hafni, N. D., Prasetya, A. F., & Nurhidayah, S. (2025). Pelatihan Metode service learning mahasiswa PGMI sebagai bekal pelaksanaan kegiatan pengabdian kepada masyarakat. *Carmin: Journal of Community Service*, 5(1), 8–13. <https://doi.org/10.59329/carmin.v5i1.139>
- Noor, T. (2018). Rumusan tujuan pendidikan nasional pasal 3 undang-undang sistem pendidikan nasional no 20 tahun 2003. *Wahana Karya Ilmiah Pendidikan*, 2(1).
- Reffandi, K. S., Sarfita, D., Silfina, I., Weni, Hakim, L., Ranu, M. E., Sudarwanto, T., & Dewi, R. M. (2025). Evaluasi penguatan pendidikan karakter di SMA Annuqayah dalam kurikulum sekolah. *Equilibrium: Jurnal Penelitian Pendidikan Dan Ekonom*, 22(2), 235–246. <https://journal.uniku.ac.id/index.php/Equilibrium>
- Salmany, M. R., Fahmi, M., & Rohman, F. (2024). Strategi pembelajaran PAI untuk anak bekebutuhan khusus di SMPN 5 Surabaya. *Ta'dib : Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(2), 154–163. <https://ejurnal.mmnesia.id/index.php/TADIB/article/view/211>

- Sudarma, I. N. (2022). Penerapan model pembelajaran snowball throwing untuk meningkatkan aktivitas dan hasil belajar siswa kelas XI IPS 3 SMA Negeri 1 Gianyar. *Metta: Jurnal Ilmu Multidisiplin*, 2(3), 175–180. <https://doi.org/10.37329/metta.v2i3.2419>
- Sun'iyah, L. (2021). Implementasi pembelajaran pai dalam program pendidikan inklusif pada tingkat pendidikan dasar. *Dar El-Ilmi : Jurnal Studi Keagamaan, Pendidikan Dan Humaniora*, 8(2), 48–67. <https://doi.org/10.52166/darelilmi.v8i2.2818>
- Susanto, D. J. (2020). *Pendampingan belajar pai anak berkebutuhan khusus di SDIT Sahabat Alam Palangka Raya*. digilib.iain-palangkaraya.ac.id.