



SAKALIMA

PILAR PEMBERDAYAAN MASYARAKAT PENDIDIKAN

VOL 3. NO. 3 (2026)

ISSN: 3064-2361

Penguatan Nilai Toleransi melalui Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Diferensiasi pada Kelas Inklusif: Studi Kasus di SD Negeri 33 Pangkalpinang

Septia Fahiroh , Auliani Oktara , Fitri Oviyanti , dan Leny Marlina 

To cite this article Fahiroh, S., Oktara, A., Oviyanti, F., Marlina, L. Penguatan Nilai Toleransi melalui Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Diferensiasi pada Kelas Inklusif: Studi Kasus di SD Negeri 33 Pangkalpinang. *SAKALIMA Pilar Pemberdaya. Masy. Pendidik.*, vol. 3, no. 3, pp. 63–81, 2026. <https://doi.org/10.70211/sakalima.v3i3.425>

To link to this article:



[Published online: August. 18, 2026](#)



[Submit your article to this journal](#)



[View crossmark data](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://journal.wiseedu.co.id/index.php/sakalima/about>



Penguatan Nilai Toleransi melalui Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Diferensiasi pada Kelas Inklusif: Studi Kasus di SD Negeri 33 Pangkalpinang

Septia Fahiroh, Auliani Oktara, Fitri Oviyanti, Leny Marlina

Received: 18 April 2026

Revised: 15 Juni 2026

Accepted: 26 Juli 2026

Online: 18 Agustus 2026

Abstract

Low tolerance among students in inclusive classrooms is reflected in limited respect for differences in ability and learning backgrounds, while Islamic Religious Education (PAI) has not always adequately accommodated student diversity. This study aimed to analyze the strengthening of tolerance values through differentiated PAI instruction in an inclusive classroom at SD Negeri 33 Pangkalpinang. The study was grounded in differentiated instruction, moral development, and rights-based inclusive education perspectives. A qualitative case-study design was employed, involving the PAI teacher, school principal, and students selected through purposive sampling. Data were collected through classroom observations, in-depth interviews, and documentation and were analyzed interactively through data reduction, data display, and conclusion drawing. Data credibility was ensured through source and technique triangulation and member checking. The findings revealed that differentiated PAI instruction strengthened tolerance through needs-responsive planning, heterogeneous group learning, peer support, reflective activities, and teacher modeling. These practices enabled students with diverse learning profiles to participate meaningfully, develop empathy, cooperate, and respect differences. The findings indicate that differentiated PAI instruction functions not only as an inclusive pedagogical strategy but also as a mechanism for character formation by structuring equitable participation and social interaction among students. Therefore, differentiated PAI instruction offers a relevant pedagogical pathway for integrating inclusive education with tolerance development, while future studies should employ more systematic documentation and standardized measures of tolerance.

Keywords: Differentiated Instruction; Inclusive Classroom; Islamic Education; Tolerance Value

Publisher's Note:

WISE Pendidikan Indonesia stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright:

©

2026 by the author(s).

License WISE Pendidikan Indonesia, Bandar Lampung, Indonesia. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

VOL. 3 NO. 3 2026 E-ISSN 3064-2361



SAKALIMA
PILAR PEMBERDAYAAN MASYARAKAT PENDIDIKAN



PENDAHULUAN

Toleransi merupakan fondasi normatif bagi keberlangsungan masyarakat majemuk yang fungsional. Dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia, nilai ini tidak hanya berdimensi moral, tetapi juga merupakan kompetensi sosial yang wajib dikembangkan sejak usia dini [1]. Kelas inklusif sebagai ruang belajar yang menyatukan peserta didik dengan keberagaman kemampuan, latar belakang, dan kebutuhan belajar menjadi laboratorium sosial yang paling strategis untuk menanamkan nilai toleransi secara autentik [2]. Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) yang dirancang secara diferensiatif mampu mengoptimalkan ruang inklusif tersebut dengan menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran kepada profil belajar individu, sehingga nilai toleransi tidak sekadar diajarkan, melainkan dihayati melalui pengalaman belajar yang bermakna [3].

Data survei nasional menunjukkan tren yang mengkhawatirkan: sebesar 35,7% peserta didik sekolah dasar melaporkan pernah mengalami atau menyaksikan tindakan intoleransi berbasis perbedaan kemampuan belajar di lingkungan kelas [3]. Fenomena ini semakin kompleks seiring implementasi Permendikbud Nomor 82 Tahun 2015 yang mewajibkan setiap satuan pendidikan dasar untuk menerima peserta didik berkebutuhan khusus, sehingga heterogenitas kelas meningkat secara signifikan. Paradoksnya, peningkatan keberagaman peserta didik tidak selalu disertai kesiapan pedagogis guru PAI dalam mengelola perbedaan tersebut secara inklusif. Di Kota Pangkalpinang, SD Negeri 33 menjadi salah satu sekolah *piloting program* inklusi sejak 2006 [4], namun evaluasi formatif internal menunjukkan bahwa capaian nilai toleransi pada domain afektif masih berada di bawah target Kurikulum Merdeka, yakni 68,4% peserta didik belum mencapai fase berkembang dalam indikator menghargai perbedaan.

Secara teoretis, studi ini bertumpu pada tiga konstruk yang saling berkaitan. Pertama, teori diferensiasi pembelajaran [5] yang mendefinisikan instruksi diferensiatif sebagai pendekatan proaktif di mana guru secara konsisten dan responsif menyesuaikan konten, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kesiapan belajar (*readiness*), minat, dan profil belajar peserta didik. Kedua, teori perkembangan nilai moral Kohlberg yang menempatkan internalisasi nilai toleransi sebagai hasil dari interaksi sosial yang terstruktur dalam tahap konvensional (usia 7–12 tahun), sehingga desain pembelajaran berbasis diferensiasi dapat menjadi wahana struktural pengembangan moral [6]. Ketiga, kerangka pendidikan inklusif berbasis hak UNESCO [7] yang menegaskan bahwa inklusi bukan semata penempatan fisik, melainkan transformasi budaya, kebijakan, dan praktik sekolah agar semua peserta didik dapat berpartisipasi penuh. Sintesis ketiga teori ini menghasilkan premis bahwa pembelajaran PAI diferensiatif dalam kelas inklusif secara struktural mengondisikan internalisasi nilai toleransi melalui mekanisme partisipasi yang berkeadilan.

Terlepas dari fondasi teoritis yang kuat, praktik pembelajaran PAI di sekolah dasar inklusif di Indonesia masih menghadapi tiga kesenjangan kritis yang belum terpecahkan. Kesenjangan pedagogis: sebagian besar guru PAI di sekolah inklusif masih mengimplementasikan pendekatan *one-size-fits-all* yang mengabaikan heterogenitas profil belajar peserta didik, sehingga peserta didik berkebutuhan khusus cenderung termarginalisasi dalam proses pembelajaran [8]. Kesenjangan kurikuler: dokumen Capaian Pembelajaran PAI dalam Kurikulum Merdeka belum secara eksplisit mengintegrasikan indikator toleransi berbasis diferensiasi ke dalam fase capaian, menghasilkan ambiguitas implementatif di tingkat

satuan pendidikan [9]. Kesenjangan riset: kajian empiris yang secara khusus mengeksplorasi efektivitas PAI diferensiatif dalam penguatan toleransi pada kelas inklusif di konteks sekolah dasar Indonesia masih sangat terbatas, dengan mayoritas penelitian yang ada berfokus pada jenjang menengah atau pada mata pelajaran umum [10].

Penelitian terdahulu yang relevan dapat dipetakan dalam tiga kelompok kajian yang saling berkaitan. Pertama, mencakup kajian tentang pembelajaran diferensiasi dalam konteks inklusif: Tomlinson dan Imbeau [11] serta Coubergs et al. [12] secara konsisten menemukan bahwa diferensiasi meningkatkan keterlibatan belajar peserta didik berkebutuhan khusus, namun riset-riset ini belum menyentuh dimensi afektif moral, khususnya internalisasi nilai toleransi. Kedua, meliputi studi tentang PAI dan pembentukan karakter: sejumlah penelitian [13], [14], [15], [16] menegaskan pentingnya pendidikan agama yang inklusif dan moderat dalam pembentukan sikap sosial dan toleransi, tetapi kajian-kajian tersebut belum secara khusus mengeksplorasi mekanisme diferensiasi dalam membentuk pengalaman toleransi di kelas. Ketiga, mencakup kajian pendidikan inklusif berbasis nilai di Indonesia: kajian pendidikan inklusif dan toleransi [13], [14], [15] menyoroti pentingnya ruang belajar yang partisipatif dan non-diskriminatif, tetapi belum secara spesifik mengkaji peran strategi pedagogis PAI berbasis diferensiasi sebagai mekanisme penguatan toleransi. Sintesis kluster-kluster ini mengonfirmasi bahwa penelitian yang secara simultan menggabungkan diferensiasi PAI, kelas inklusif, dan penguatan nilai toleransi sebagai fokus utama di tingkat sekolah dasar masih merupakan *research gap* yang belum terpetakan dalam literatur nasional maupun internasional.

Kajian mutakhir memperkuat kebutuhan tersebut. Diferensiasi terbukti relevan untuk merespons keragaman kesiapan dan profil belajar, terutama ketika dipadukan dengan praktik kelas inklusif, pengelompokan fleksibel, dan adaptasi pembelajaran [17], [18], [19]. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar dapat meningkatkan keterlibatan serta memberi ruang bagi kebutuhan belajar yang beragam [20], [21], [22], [23]. Sementara itu, studi mengenai pendidikan agama inklusif menegaskan bahwa pengalaman belajar yang partisipatif dan non-diskriminatif berkontribusi pada penguatan toleransi dan hubungan sosial yang lebih setara [13], [24], [14], [15].

Beranjak dari kesenjangan literatur di atas, penelitian ini bertujuan mengeksplorasi secara mendalam proses penguatan nilai toleransi melalui pembelajaran PAI berbasis diferensiasi pada kelas inklusif di SD Negeri 33 Pangkalpinang, dengan subtujuan: (a) mendeskripsikan karakteristik kelas inklusif pada pembelajaran PAI; (b) menganalisis perencanaan pembelajaran PAI berbasis diferensiasi; dan (c) menganalisis praktik penanaman nilai toleransi dalam pembelajaran.

Urgensi studi ini dapat dikemukakan dari tiga dimensi: secara teoretis, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan model konseptual integrasi diferensiasi PAI-toleransi dalam pendidikan inklusif yang masih absen dalam literatur; secara praktis, temuan penelitian diharapkan dapat memberikan panduan pedagogis berbasis bukti bagi guru PAI di sekolah inklusif; serta secara kebijakan, hasil studi dapat menjadi referensi bagi Dinas Pendidikan Kota Pangkalpinang dalam menyusun modul pelatihan diferensiasi berbasis inklusi yang kontekstual dan terukur.

METODE PENELITIAN

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus yang bertujuan untuk memahami secara mendalam proses penguatan nilai toleransi melalui pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis diferensiasi pada kelas inklusif di SD Negeri 33 Pangkalpinang. Pendekatan studi kasus digunakan untuk memperoleh pemahaman yang kontekstual dan menyeluruh mengenai praktik pembelajaran dan proses penanaman nilai toleransi dalam lingkungan kelas inklusif.

Lokasi dan Unit Kasus Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SD Negeri 33 Pangkalpinang. Unit kasus dibatasi pada praktik pembelajaran PAI berbasis diferensiasi di kelas inklusif pada sekolah tersebut. Kegiatan pengumpulan data yang terdokumentasi dalam naskah mencakup wawancara dengan kepala sekolah pada 9 Maret 2026 dan observasi terhadap delapan pertemuan pembelajaran. Pembatasan unit kasus dilakukan agar analisis dapat difokuskan pada praktik pembelajaran, interaksi kelas, dan proses penguatan nilai toleransi dalam konteks yang diteliti.

Subjek dan Pemilihan Informan

Subjek penelitian meliputi guru PAI, kepala sekolah, dan siswa kelas inklusif. Informan dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan keterlibatan langsung mereka dalam kebijakan, pelaksanaan, dan pengalaman pembelajaran PAI inklusif. Pemilihan informan diarahkan pada pihak-pihak yang memiliki pengetahuan dan pengalaman relevan dengan fokus penelitian. Pertimbangan kecukupan informasi dan kejenuhan tematik digunakan sebagai bagian dari logika pemilihan informan dalam penelitian kualitatif, bukan sebagai representasi statistik [25], [26], [27].

Teknik Pengumpulan Data dan Instrumen

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk memperoleh gambaran langsung mengenai aktivitas pembelajaran, pola interaksi siswa, serta penerapan pembelajaran diferensiasi dalam kelas inklusif. Wawancara mendalam digunakan untuk menggali pengalaman, pandangan, dan pemaknaan informan mengenai pembelajaran PAI dan penguatan nilai toleransi. Dokumentasi dilakukan terhadap perangkat pembelajaran dan arsip kegiatan sekolah yang relevan dengan fokus penelitian.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri, dengan bantuan pedoman observasi, pedoman wawancara, dan dokumentasi. Penggunaan beberapa teknik pengumpulan data memungkinkan peneliti memperoleh informasi dari berbagai sumber dan perspektif sehingga dapat membangun pemahaman yang lebih komprehensif mengenai fenomena yang diteliti.

Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan secara interaktif menggunakan model Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi, memusatkan, dan mengorganisasi data yang relevan dengan fokus penelitian. Data yang telah direduksi kemudian disajikan secara sistematis untuk

mengidentifikasi pola, hubungan, dan tema yang muncul. Tahap selanjutnya adalah penarikan kesimpulan berdasarkan temuan yang diperoleh selama proses analisis.

Proses analisis dilakukan secara berkelanjutan sejak data mulai dikumpulkan hingga tahap penyusunan interpretasi akhir. Dokumentasi jejak analisis juga digunakan untuk meningkatkan keterlacakan proses interpretasi data.

Keabsahan Data

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari guru PAI, kepala sekolah, dan siswa, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. *Member checking* digunakan untuk memastikan kesesuaian interpretasi peneliti dengan informasi dan kondisi yang ditemukan di lapangan.

Prosedur triangulasi, *member checking*, dan dokumentasi jejak analisis digunakan untuk memperkuat kredibilitas serta keterlacakan interpretasi. Pelaporan prosedur tersebut mengikuti prinsip transparansi dalam penelitian kualitatif [28], [29], [30].

Prosedur Penelitian

Proses penelitian dilakukan melalui tiga tahapan utama, yaitu persiapan, pelaksanaan pengumpulan data, dan analisis akhir. Pada tahap persiapan, peneliti menentukan fokus kasus serta menyiapkan pedoman observasi, wawancara, dan dokumentasi. Tahap pelaksanaan mencakup observasi pembelajaran, wawancara mendalam, dan pengumpulan dokumen yang relevan. Selanjutnya, seluruh data dianalisis secara interaktif dan diverifikasi melalui prosedur keabsahan data sehingga diperoleh gambaran yang utuh mengenai praktik pembelajaran PAI berbasis diferensiasi dan proses penguatan nilai toleransi dalam konteks kelas inklusif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Karakteristik Kelas Inklusif pada Pembelajaran PAI

Hasil observasi menunjukkan bahwa kelas dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SD Negeri 33 Pangkalpinang memiliki komposisi siswa yang beragam. Perbedaan terlihat pada kemampuan akademik, cara belajar, serta latar belakang pengalaman belajar siswa. Sebagian siswa mampu memahami materi PAI dengan cepat melalui penjelasan guru. Sebagian siswa memerlukan penjelasan tambahan dan bimbingan lebih intensif.

Keberagaman kemampuan belajar tersebut juga terkonfirmasi melalui wawancara dengan guru PAI, yang menegaskan bahwa perbedaan kecepatan memahami materi merupakan salah satu karakteristik utama kelas.

“Anak-anak di kelas tidak semuanya sama. Ada yang langsung paham, ada yang perlu waktu lebih lama. Biasanya saya minta mereka belajar bersama dalam kelompok supaya yang sudah paham bisa membantu temannya.”

Hal ini juga diperkuat oleh guru PAI yang menjelaskan bahwa:

“Di kelas ada beberapa siswa yang membutuhkan perhatian lebih ketika belajar. Mereka tetap mengikuti pelajaran bersama teman-temannya, tetapi saya biasanya memberikan penjelasan tambahan supaya mereka bisa memahami materi dengan lebih baik.”

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran PAI berlangsung dalam kelas dengan kemampuan belajar siswa yang beragam. Sebagian siswa mampu memahami materi dengan cepat, sedangkan sebagian lainnya memerlukan penjelasan tambahan dari guru. Hasil wawancara dengan guru PAI juga menunjukkan bahwa perbedaan kemampuan tersebut mendorong guru menerapkan pembelajaran kelompok agar siswa dapat saling membantu dalam memahami materi. Kondisi ini menunjukkan bahwa kelas memiliki karakteristik yang heterogen sehingga guru perlu menyesuaikan strategi pembelajaran agar semua siswa dapat mengikuti proses belajar dengan baik.

Selain perbedaan kemampuan akademik, hasil observasi di lapangan menunjukkan adanya keberagaman latar belakang belajar siswa. Sebagian siswa memiliki pengalaman belajar agama yang cukup kuat dari lingkungan keluarga atau pendidikan sebelumnya. Sebagian siswa memiliki pengalaman belajar agama yang terbatas sehingga memerlukan pendekatan pembelajaran yang lebih sederhana dan bertahap.

Penelitian ini juga menemukan adanya siswa berkebutuhan khusus yang mengikuti pembelajaran bersama siswa lainnya dalam kelas reguler. Berdasarkan wawancara dengan guru, siswa tersebut tetap mengikuti proses pembelajaran yang sama dengan siswa lain. Guru memberikan perhatian khusus dengan cara memberikan penjelasan tambahan dan bantuan ketika siswa mengalami kesulitan dalam memahami materi.

Hal ini dijelaskan kepala sekolah sebagai pembuat kebijakan. Beliau menyatakan:

“Sekolah kami memang secara resmi menerapkan konsep kelas inklusif, artinya kami menerima semua siswa tanpa membedakan latar belakang kemampuan maupun pengalaman belajarnya. Dalam pembelajaran PAI khususnya, kami menemukan bahwa keberagaman itu sangat nyata. Ada siswa yang sudah sangat fasih mengaji dan paham fiqih dasar sejak masuk, ada pula yang sama sekali belum pernah mendapat pendidikan agama secara terstruktur. Ini menjadi tantangan sekaligus kekayaan tersendiri bagi sekolah kami.”

Pernyataan tersebut dipertegas kembali oleh guru kelas sekaligus guru PAI di SD Negeri 33 Pangkalpinang, menjelaskan bahwa:

“sedari awal memang kami diharuskan untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi, Artinya, guru tidak boleh menyamaratakan semua siswa. Bagi siswa yang sudah memiliki bekal agama cukup kuat, guru perlu memberikan tantangan dan pendalaman materi. Sementara bagi siswa yang masih sangat dasar, guru harus menyediakan scaffolding, bimbingan bertahap mulai dari hal paling fundamental. Kami memfasilitasi adanya program mentoring sebaya, di mana siswa yang lebih mampu membantu temannya”

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran PAI di SD Negeri 33 Pangkalpinang berlangsung dalam kelas dengan latar belakang belajar siswa yang beragam. Sebagian siswa telah memiliki dasar pengetahuan agama dari keluarga atau pendidikan sebelumnya, sedangkan sebagian lainnya masih memiliki pemahaman yang terbatas sehingga memerlukan bimbingan secara bertahap. Kondisi ini juga diperkuat dengan adanya siswa berkebutuhan khusus yang mengikuti pembelajaran bersama siswa lain dalam kelas reguler. Berdasarkan kebijakan sekolah, semua siswa diterima tanpa membedakan kemampuan belajar sehingga guru menerapkan pembelajaran berdiferensiasi. Guru menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan siswa melalui penjelasan tambahan, *scaffolding*, serta kegiatan *mentoring* sebaya agar seluruh siswa dapat mengikuti pembelajaran dengan baik.

Keberagaman kemampuan dan latar belakang belajar siswa memberikan dampak terhadap proses pembelajaran PAI di kelas. Guru perlu menyesuaikan metode pembelajaran

agar seluruh siswa dapat mengikuti kegiatan belajar. Dalam beberapa kegiatan pembelajaran, guru membagi siswa dalam kelompok belajar sehingga siswa yang memiliki kemampuan lebih dapat membantu teman yang mengalami kesulitan.

Hasil wawancara dengan Ibu R. sebagai guru mata pelajaran PAI juga menegaskan pentingnya penggunaan media dan aktivitas praktik dalam proses pembelajaran. Beliau menjelaskan:

“Kalau mengajar, saya sering mengajak siswa melakukan kegiatan praktik atau aktivitas sederhana supaya mereka lebih mudah memahami materi. Misalnya melalui permainan atau simulasi yang berkaitan dengan pelajaran. Cara seperti ini cukup membantu, terutama bagi siswa yang membutuhkan perhatian lebih, karena mereka biasanya lebih cepat memahami pelajaran ketika langsung ikut terlibat dalam kegiatan belajar.”



Gambar 1. Siswa menyelesaikan proyek

Data hasil observasi juga menunjukkan bahwa interaksi antar siswa berlangsung cukup baik. Siswa terbiasa bekerja sama dalam kegiatan diskusi dan tugas kelompok. Hal ini membantu menciptakan suasana belajar yang saling mendukung di dalam kelas.

Perencanaan Pembelajaran PAI Berbasis Diferensiasi Analisis Kebutuhan Belajar Siswa oleh Guru PAI

Perencanaan pembelajaran PAI berbasis diferensiasi memperlihatkan empat dimensi yang saling berkaitan, mencakup analisis kebutuhan belajar siswa, penyesuaian tujuan pembelajaran PAI, penyusunan materi yang beragam, serta penyesuaian metode pembelajaran berdasarkan perbedaan kemampuan siswa. Temuan pada keempat dimensi tersebut diperoleh melalui integrasi data observasi lapangan, transkrip wawancara mendalam, dan dokumentasi pembelajaran.

Observasi yang dilakukan selama delapan pertemuan pembelajaran mengungkap bahwa pada pertemuan pertama setiap semester, guru secara konsisten mengalokasikan satu sesi penuh untuk kegiatan yang oleh guru disebut sebagai 'pemetaan profil belajar'. Kegiatan ini melibatkan kombinasi tes diagnostik tertulis, pengamatan langsung, dan dialog semi-terbuka dengan siswa. Tes diagnostik yang diberikan bersifat *non-evaluatif* tidak dimasukkan dalam penilaian formal melainkan berfungsi semata sebagai instrumen pemetaan. Materi diagnostik mencakup tiga domain utama: kemampuan membaca Al-Qur'an (tartil dan tajwid), pengetahuan *fiqih* dasar, dan pemahaman akidah.

Tabel 1. Instrumen Analisis Kebutuhan Belajar Siswa dalam Perencanaan PAI Berdiferensiasi

Instrumen	Deskripsi Pelaksanaan	Fungsi Sosiologis
Tes Diagnostik Tertulis	Diberikan pada pertemuan pertama, non-evaluatif, mencakup domain tilawah, fiqih, dan akidah	Mengidentifikasi kapital budaya-religius siswa secara terukur
Observasi Dialog Terbuka	Siswa menceritakan pengalaman belajar agama secara lisan dalam suasana informal	Menangkap habitus belajar yang tidak terukur oleh tes formal
Konsultasi Wali Kelas & BK	Guru berkoordinasi untuk mendapat data latar belakang sosial-keluarga siswa	Memetakan konteks sosial dan kapital ekonomi yang memengaruhi akses belajar agama
Formulir Orang Tua	Orang tua mengisi latar belakang kebiasaan religius keluarga di awal tahun ajaran	Menelusuri sosialisasi primer agama dalam ranah keluarga



Gambar 2. Guru PAI sedang melakukan rapat dalam perencanaan Tes Diagnostik di kelas

Temuan observasi tersebut diperkuat oleh pernyataan guru PAI dalam wawancara mendalam. Ketika ditanya mengenai landasan praktik analisis kebutuhannya, narasumber menyatakan:

"Saya tidak bisa mengajar kalau belum tahu siapa yang saya hadapi. Di awal semester saya selalu mulai dari mendengarkan cerita anak-anak tentang pengalaman belajar agama mereka. Ada yang sudah khatam Al-Qur'an, ada yang belum kenal huruf hijaiyah. Dua anak ini duduk di bangku yang sama, dan saya harus siapkan rencana yang bisa menjangkau keduanya sekaligus. Kalau saya tidak peta dulu, saya hanya akan mengajar untuk anak yang paling saya bayangkan ada di kelas bukan anak yang benar-benar ada."

Hasil analisis kebutuhan kemudian digunakan guru untuk membentuk tiga klaster profil belajar. Klaster lanjut mencakup siswa dengan fondasi keagamaan kuat, klaster menengah mencakup siswa yang telah memiliki pemahaman dasar tetapi belum konsisten, sedangkan klaster pemula mencakup siswa dengan pengalaman belajar agama yang sangat terbatas. Pengelompokan ini bersifat dinamis dan dievaluasi ulang setiap bulan berdasarkan perkembangan aktual siswa sehingga tidak menjadi label permanen. Hal ini sejalan dengan prinsip diferensiasi yang menekankan bahwa pengelompokan fleksibel (*flexible grouping*) merupakan komponen esensial dari pembelajaran berdiferensiasi yang efektif [11].

Penyesuaian Tujuan Pembelajaran PAI

Observasi terhadap dokumen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang disusun oleh guru mengungkap penerapan model tujuan bertingkat yang secara eksplisit tertuang dalam kolom tujuan pembelajaran. Guru mengadopsi kerangka tiga level yang dalam literatur diferensiasi dikenal sebagai model *all-most-some*: tujuan dasar (untuk semua siswa), tujuan berkembang (untuk sebagian besar siswa), dan tujuan pengayaan (untuk siswa tertentu). Temuan ini konsisten dengan penelitian Subban [31] yang menegaskan bahwa diferensiasi tujuan merupakan prasyarat bagi pembelajaran berdiferensiasi yang autentik.

Lebih lanjut, dalam wawancara mendalam, guru menjelaskan filosofi di balik struktur tujuan bertingkat yang ia terapkan:

"Kalau saya menetapkan satu tujuan saja untuk semua siswa, itu tidak adil. Anak yang sudah bisa akan berhenti di situ karena merasa sudah cukup. Anak yang belum bisa akan merasa gagal karena targetnya terlalu tinggi. Saya pakai tiga level: tujuan dasar yang harus dicapai semua orang, tujuan tengah untuk yang sudah siap berkembang, dan tujuan tinggi untuk yang mampu lebih jauh. Tidak ada anak yang merasa tidak berhasil, dan tidak ada anak yang merasa tidak tertantang."

Hal ini dijelaskan juga oleh guru, dalam wawancara, guru mengungkap prinsip di balik strategi variasi materi yang ia terapkan:

"Saya siapkan tiga versi untuk satu materi yang sama. Yang dasar itu bahasanya sangat sederhana, ada gambar, ada langkah-langkahnya. Yang menengah itu standar. Yang lanjut itu saya tambahkan referensi hadits, analisis mendalam, dan pertanyaan yang memaksa mereka berpikir kritis. Saya juga variasikan formatnya ada versi teks, ada infografis, ada rekaman audio murattal, ada kartu hafalan. Siswa boleh pilih format mana yang paling membantu mereka memahami. Yang penting substansinya sama"

Penyesuaian Metode Pembelajaran untuk Siswa dengan Kemampuan Berbeda

Observasi terhadap delapan sesi pembelajaran mengungkap penerapan model pembelajaran berbasis stasiun (*station-based learning*) yang dilaksanakan secara terpadu dalam satu alur pembelajaran. Setiap sesi diawali dengan pengantar klasikal selama 15–20 menit yang diikuti oleh seluruh siswa, kemudian dilanjutkan ke tiga stasiun belajar yang dirancang untuk mengakomodasi profil belajar yang berbeda. Stasiun pendampingan menyediakan bimbingan intensif langsung dari guru bagi siswa klaster pemula, stasiun latihan berpasangan memfasilitasi siswa klaster menengah untuk saling mengoreksi dan memperkuat pemahaman, sedangkan stasiun mandiri analitis menyediakan kegiatan yang lebih menantang bagi siswa klaster lanjut.

Guru PAI menjelaskan rasionalitas di balik model stasiun yang ia terapkan:

"Kalau saya ceramah di depan terus, yang pintar mengantuk, yang belum bisa bingung. Saya pakai stasiun belajar. Semua mulai dari satu titik yang sama, saya jelaskan dulu sebentar untuk semua. Habis itu mereka berpecah ke stasiun masing-masing. Yang dasar saya dampingi langsung, saya ajarkan huruf satu per satu pakai kartu. Yang menengah belajar berpasangan, saling koreksi. Yang lanjut saya kasih soal analisis yang dalam mereka harus cari sendiri, berpikir kritis. Saya bergerak keliling, memantau semuanya."



Gambar 3. Implementasi pembelajaran berbasis stasiun dalam pembelajaran PAI pada kelas inklusif

Seorang siswa dari klaster lanjut mengungkapkan pengalaman subjektifnya dalam peran *tutoring* sebaya ini:

"Saya sering diminta bantu teman yang masih belum bisa. Awalnya saya kira itu membuang waktu saya. Tapi ternyata dengan mengajari orang lain, saya justru makin paham. Saya jadi harus bisa jelaskan dengan cara yang orang lain bisa ngerti, bukan cuma cara yang saya ngerti. Itu lebih sulit dari sekadar tahu jawabannya."

Di sisi lain, data observasi juga mengungkap penyesuaian metode pada dimensi penggunaan media pembelajaran. Untuk klaster pemula, guru menggunakan media konkret dan visual: kartu huruf hijaiyah magnetik, papan tulis interaktif, dan video animasi tilawah berdurasi pendek. Untuk klaster menengah, guru menggunakan rekaman audio murattal sebagai model pelafalan yang dapat didengar dan ditiru berulang. Untuk klaster lanjut, guru menyediakan akses ke referensi digital dan buku tafsir ringkas. Variasi media ini mencerminkan prinsip *multiple means of engagement* dari kerangka UDL [32] dan secara sosiologis merefleksikan kesadaran guru terhadap heterogenitas modal teknologi dan literasi digital yang dimiliki siswa.

Hal yang tidak kalah signifikan adalah temuan mengenai sistem evaluasi berdiferensiasi yang dirancang guru sebagai bagian integral dari perencanaan metodologisnya. Guru menolak model evaluasi komparatif yang menempatkan semua siswa pada skala ukur yang sama, dan menggantinya dengan model evaluasi berbasis pertumbuhan individual (*growth-based assessment*). Dalam wawancara, guru menegaskan:

"Saya tidak menilai Rendi dengan standar yang sama dengan Naila. Itu tidak adil. Yang saya nilai adalah: apakah Rendi berkembang dari kondisi awalnya? Kalau bulan lalu dia belum hafal Al-Fatihah, dan sekarang sudah hafal, itu pencapaian luar biasa baginya meskipun di mata orang lain terlihat kecil. Evaluasi saya adalah cermin kemajuan masing-masing anak, bukan cermin perbandingan antar anak."

Praktik Penanaman Nilai Toleransi dalam Pembelajaran

Temuan mengenai praktik penanaman nilai toleransi menunjukkan tiga pola yang saling berkaitan, yakni aktivitas belajar yang sejak awal dirancang untuk mendorong sikap saling menghargai, interaksi antarsiswa dalam kelompok belajar sebagai ruang sosialisasi nilai toleransi, serta peran guru dalam membangun iklim kelas yang saling menghormati. Pola-pola tersebut muncul secara konsisten dalam data observasi dan wawancara serta menjadi bagian dari praktik pembelajaran PAI di kelas inklusif.

Aktivitas Belajar yang Mendorong Toleransi

Desain aktivitas belajar menunjukkan bahwa nilai saling menghargai tidak hanya disampaikan melalui ceramah atau penjelasan konseptual. Guru merancang pengalaman belajar yang memungkinkan siswa mengalami, mempraktikkan, dan merefleksikan penghargaan terhadap perbedaan secara langsung.

Hasil observasi di kelas memperlihatkan bahwa internalisasi nilai saling menghargai dibangun melalui beberapa bentuk aktivitas yang saling melengkapi. Presentasi kelompok lintas klaster memberi kesempatan kepada siswa dengan kemampuan berbeda untuk menyampaikan hasil kerja dan memberikan umpan balik konstruktif. Refleksi bersama (*shared reflection*) di akhir pembelajaran mengarahkan siswa untuk mengenali hal yang dipelajari dari teman sebaya. Penceritaan pengalaman (*experiential sharing*) membuka ruang bagi siswa untuk berbagi pengalaman belajar agama tanpa penilaian hierarkis, sedangkan proyek kolaboratif berbasis nilai (*value-based collaborative project*) menuntut kontribusi setiap anggota dalam menghasilkan produk pembelajaran bersama.

Data observasi di atas menunjukkan bahwa guru secara konsisten mengintegrasikan aktivitas refleksi bersama pada seluruh pertemuan yang diamati sebuah fakta yang mengindikasikan bahwa refleksi kolektif dipandang oleh guru sebagai instrumen sosiologis yang krusial dalam proses penanaman nilai. Dalam wawancara mendalam, guru mengungkapkan filosofi di balik pilihan pedagogis tersebut:

"Saya selalu tutup pelajaran dengan bertanya kepada siswa, hari ini kamu belajar apa dari temanmu? Bukan dari buku, bukan dari ibu tetapi dari temanmu. Pertanyaan itu sengaja. Karena saya ingin anak-anak sadar bahwa orang di sebelah mereka juga sumber ilmu. Anak yang belum bisa mengaji pun punya sesuatu yang bisa diajarkan mungkin kesabarannya, mungkin semangatnya belajar dari nol. Itu juga ilmu yang luar biasa. Kalau mereka sadar itu, mereka tidak akan meremehkan satu sama lain."

Relevansi aktivitas berbasis nilai ini juga dikonfirmasi oleh pernyataan siswa yang berasal dari klaster kemampuan tinggi, yang mengungkapkan pergeseran perspektifnya terhadap teman-teman dengan kemampuan terbatas:

"Awalnya saya pikir kalau seseorang tidak bisa ngaji berarti dia tidak serius belajar agama. Tapi setelah Pak Guru minta saya dengarkan cerita Rendi tentang gimana dia belajar sendiri di rumah tanpa ada yang ajarin saya langsung malu dengan pikiran saya itu. Ternyata dia lebih gigih dari saya. Saya belajar agama karena memang sudah difasilitasi dari kecil. Dia belajar dari nol tanpa fasilitas itu. Itu justru luar biasa."

Interaksi Antar Siswa dalam Kelompok Belajar

Observasi terhadap dinamika kelompok belajar menunjukkan bahwa guru secara konsisten menggunakan strategi pengelompokan heterogen (*heterogeneous grouping*) dengan menempatkan siswa dari klaster kemampuan berbeda dalam satu kelompok yang sama. Strategi *mixed-ability grouping* tersebut menghasilkan pola interaksi berupa *tutoring* sebaya lintas kemampuan (*cross-ability peer tutoring*), negosiasi peran dalam penyelesaian tugas bersama, serta interaksi afektif yang tampak melalui ekspresi empati, dukungan emosional, dan gestur penghargaan antaranggota kelompok.

Guru PAI mendeskripsikan fenomena interaksi dalam kelompok yang ia amati dari sisi pedagogis:

"Yang paling saya syukuri adalah ketika saya melihat anak yang sudah bisa membimbing temannya yang belum bisa bukan karena saya suruh, tapi karena dia sendiri yang berinisiatif. Itu berarti nilai

kepedulian itu sudah tertanam di dalam dirinya. Dan yang lebih indah lagi, anak yang dibantu itu tidak merasa malu atau direndahkan justru dia merasa diperhatikan. Itu bukan sekadar transfer ilmu, itu proses membangun hubungan yang saling menghargai secara tulus."

Seorang siswa dari klaster kemampuan dasar mengungkapkan pengalamannya dalam dinamika kelompok:

"Di kelompok saya yang bacaan Al-Qur'annya bagus itu Naila. Tapi waktu bikin poster tentang akhlak untuk tugas, saya yang dipercaya desainnya karena teman-teman tahu saya suka menggambar. Jadi saya ngerasa punya peran yang penting juga, meskipun ngajinya masih kurang. Saya tidak merasa jadi beban kelompok saya merasa jadi bagian dari tim."



Gambar 4. Tutor teman sebaya

Pembahasan

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran PAI berbasis diferensiasi pada kelas inklusif tidak sekadar berfungsi sebagai strategi untuk mengakomodasi perbedaan kemampuan belajar, tetapi juga membentuk struktur pembelajaran yang memberikan kesempatan lebih setara kepada setiap peserta didik untuk berpartisipasi. Pemetaan kebutuhan belajar, penetapan tujuan bertingkat, variasi materi, serta fleksibilitas metode memperlihatkan bahwa guru tidak memperlakukan keberagaman sebagai hambatan, melainkan sebagai dasar dalam menentukan desain pembelajaran. Temuan ini sejalan dengan Smale-Jacobse et al. [18], Griful-Freixenet et al. [17], dan Vantieghem et al. [19], yang menempatkan pembelajaran berdiferensiasi sebagai pendekatan yang responsif terhadap heterogenitas kesiapan dan profil belajar peserta didik. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, hasil penelitian juga memperkuat Ramadani dan Inayati [23], Furqon dan Haryanti [20], Ginting et al. [21], Ningsih et al. [22], dan Nurmanita et al. [33], terutama mengenai pentingnya penyesuaian konten, proses, tujuan, dan strategi pembelajaran berdasarkan kebutuhan aktual peserta didik. Dengan demikian, diferensiasi dalam penelitian ini tidak hanya berhubungan dengan akses terhadap materi, tetapi juga dengan penciptaan pengalaman belajar yang lebih adil dalam kelas yang heterogen.

Pemetaan kebutuhan belajar menjadi titik awal yang menentukan kualitas diferensiasi tersebut. Penggunaan tes diagnostik, pengamatan, dialog dengan siswa, serta informasi mengenai latar belakang belajar memungkinkan guru mengenali kondisi peserta didik sebelum menentukan bentuk dukungan yang diperlukan. Temuan ini menunjukkan bahwa diferensiasi yang diterapkan bukan sekadar pemberian tugas yang berbeda, tetapi dimulai dari proses

memahami kesiapan, pengalaman, dan kebutuhan belajar siswa. Pola tersebut sesuai dengan prinsip dasar pembelajaran berdiferensiasi yang menekankan respons pedagogis terhadap kondisi riil peserta didik. Namun, temuan penelitian ini memperluas pemaknaan tersebut karena pemetaan kebutuhan dalam pembelajaran PAI juga mengungkap perbedaan pengalaman religius yang dibawa siswa dari lingkungan keluarga dan pendidikan sebelumnya. Artinya, keberagaman dalam kelas PAI tidak hanya bersifat akademik, tetapi juga berkaitan dengan pengalaman sosial dan keagamaan yang membentuk kesiapan setiap siswa dalam mengikuti pembelajaran.

Penetapan tujuan pembelajaran bertingkat selanjutnya menunjukkan bagaimana informasi mengenai kebutuhan siswa diterjemahkan ke dalam keputusan pedagogis. Tujuan dasar, tujuan berkembang, dan tujuan pengayaan memungkinkan siswa bergerak dari titik awal yang berbeda tanpa kehilangan kesempatan untuk mencapai keberhasilan. Struktur tersebut penting dalam konteks kelas inklusif karena penggunaan satu standar proses yang seragam berpotensi membuat sebagian siswa tidak memperoleh tantangan yang cukup, sementara siswa lainnya menghadapi tuntutan yang belum sesuai dengan kesiapan belajarnya. Temuan ini dapat dipahami melalui prinsip *zone of proximal development*, yaitu bahwa pembelajaran menjadi lebih bermakna ketika tantangan diberikan sesuai dengan kemampuan aktual dan potensi perkembangan peserta didik. Variasi materi dalam bentuk teks, gambar, audio, infografis, dan media lain juga memperlihatkan bahwa diferensiasi tidak berhenti pada tingkat tujuan, tetapi diterjemahkan menjadi berbagai jalur untuk mengakses substansi pembelajaran yang sama. Pola tersebut beririsan dengan prinsip *Universal Design for Learning* yang menekankan pentingnya menyediakan beragam representasi dan cara keterlibatan bagi peserta didik dengan kebutuhan yang berbeda.

Fleksibilitas metode menjadi aspek yang semakin memperjelas karakter inklusif pembelajaran. Penggunaan pembelajaran berbasis stasiun, pendampingan intensif, latihan berpasangan, aktivitas analitis mandiri, serta *peer tutoring* memungkinkan siswa memperoleh bentuk dukungan yang berbeda dalam ruang pembelajaran yang sama. Hal penting dari temuan ini bukan hanya adanya variasi aktivitas, tetapi terbentuknya hubungan belajar yang lebih resiprokal. Siswa dengan kemampuan lebih tinggi tidak semata-mata berperan sebagai pemberi bantuan, sementara siswa yang membutuhkan dukungan tidak ditempatkan sebagai penerima bantuan secara pasif. Pengalaman siswa yang justru memperoleh pemahaman lebih baik ketika membantu temannya menunjukkan bahwa *peer tutoring* menghasilkan manfaat dua arah. Temuan tersebut selaras dengan Sari et al. [34], Rodgers et al. [35], Schoop-Kasteler dan Müller [36], serta Bowman-Perrott et al. [37], yang menunjukkan bahwa interaksi antarpeserta didik dengan kemampuan berbeda dapat mendukung keterlibatan, relasi sosial, dan pengalaman belajar yang lebih inklusif. Dengan demikian, diferensiasi dalam penelitian ini tidak menghasilkan pemisahan siswa berdasarkan kemampuan, tetapi menciptakan kondisi agar perbedaan kemampuan dapat menjadi sumber interaksi dan pembelajaran bersama.

Temuan yang paling substantif berkaitan dengan cara toleransi terbentuk melalui pengalaman belajar tersebut. Nilai toleransi tidak hanya disampaikan sebagai konsep normatif dalam materi PAI, tetapi dialami melalui pengelompokan heterogen, kegiatan saling membantu, pembagian peran, presentasi kelompok, proyek kolaboratif, dan refleksi bersama. Dalam situasi tersebut, siswa berhadapan secara langsung dengan perbedaan kemampuan dan pengalaman belajar teman-temannya. Mereka tidak hanya diminta mengetahui bahwa

perbedaan harus dihargai, tetapi memperoleh kesempatan untuk mempraktikkan penghargaan tersebut dalam kegiatan belajar sehari-hari. Karena itu, toleransi pada penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai hasil dari proses partisipasi sosial yang terstruktur. Temuan ini memperluas penelitian Suparjo et al. [14], Utami [15], Fitriani [13], Husna dan Thohir [16], serta Hakim dan Muhid [24], yang telah menegaskan pentingnya pendidikan agama yang inklusif dan moderat dalam pembentukan toleransi. Kontribusi penelitian ini terletak pada penjelasan mengenai mekanisme pedagogis yang memungkinkan nilai tersebut dipraktikkan secara konkret dalam interaksi kelas.

Refleksi bersama menjadi salah satu mekanisme penting dalam proses tersebut karena memungkinkan siswa memberi makna terhadap pengalaman interaksinya. Pertanyaan guru mengenai apa yang dipelajari siswa dari temannya menggeser pusat pembelajaran dari materi semata menuju pengakuan terhadap orang lain sebagai sumber belajar. Pergeseran perspektif yang terlihat pada siswa berkemampuan lebih tinggi menunjukkan bahwa pengalaman berinteraksi dengan teman yang memiliki latar belakang berbeda dapat memunculkan pemahaman baru mengenai usaha, kemampuan, dan pengalaman orang lain. Dalam konteks ini, toleransi tidak berkembang hanya melalui penyampaian nasihat moral, tetapi melalui proses memahami perspektif teman, mengenali kontribusi orang lain, dan merevisi penilaian awal terhadap perbedaan. Guru memiliki posisi penting dalam proses tersebut melalui pengaturan kelompok heterogen, pemberian kesempatan partisipasi yang proporsional, fasilitasi dialog, serta keteladanan dalam memperlakukan siswa. Dengan demikian, pembentukan toleransi dalam kelas inklusif merupakan hasil interaksi antara desain pedagogis, pengalaman sosial siswa, dan peran guru dalam mengarahkan pemaknaan atas pengalaman tersebut.

Temuan mengenai evaluasi berbasis perkembangan individual juga memperlihatkan konsistensi antara prinsip diferensiasi dan nilai keadilan dalam pembelajaran. Penilaian yang mempertimbangkan kemajuan siswa dari kondisi awalnya mengurangi kecenderungan menjadikan perbandingan antarsiswa sebagai satu-satunya dasar untuk menentukan keberhasilan. Dalam kelas dengan kesiapan belajar yang sangat beragam, pendekatan semacam ini menjadi penting karena ukuran keberhasilan yang sepenuhnya seragam berpotensi mengabaikan perkembangan nyata siswa yang membutuhkan dukungan lebih besar. Orientasi tersebut sejalan dengan prinsip *assessment for learning*, di mana penilaian digunakan untuk membaca perkembangan dan memberikan arah bagi proses belajar berikutnya. Dengan demikian, diferensiasi dalam penelitian ini berlangsung secara relatif utuh, mulai dari pemetaan kebutuhan, penentuan tujuan, penyediaan materi, pengaturan aktivitas, hingga pemaknaan terhadap kemajuan belajar peserta didik. Temuan ini memperlihatkan bahwa inklusivitas bukan hanya persoalan menempatkan semua siswa dalam ruang kelas yang sama, tetapi juga memastikan bahwa perbedaan mereka diakomodasi dalam proses dan evaluasi pembelajaran.

Secara konseptual, hasil penelitian menunjukkan adanya keterhubungan antara pembelajaran berdiferensiasi dan *Universal Design for Learning* dalam membangun akses pedagogis yang lebih inklusif. Griful-Freixenet et al. [17] menunjukkan adanya hubungan konseptual antara kedua pendekatan tersebut, sedangkan AlRawi dan AlKahtani [38] menegaskan potensi UDL dalam mendukung aspek akademik, sosial, dan perilaku peserta didik berkebutuhan khusus. Dalam penelitian ini, keterhubungan tersebut tampak pada variasi representasi materi, dukungan bertahap, pengelompokan fleksibel, pilihan aktivitas, dan

evaluasi yang mempertimbangkan perkembangan individu. Akan tetapi, penelitian ini memberikan dimensi tambahan dengan menunjukkan bahwa aksesibilitas pedagogis juga memiliki konsekuensi sosial. Ketika siswa memperoleh ruang untuk berpartisipasi dan berkontribusi sesuai kemampuannya, peluang untuk mendapatkan pengakuan dari teman sebaya menjadi lebih besar. Kondisi inilah yang kemudian menjadi salah satu landasan bagi tumbuhnya sikap menghargai perbedaan.

Kontribusi utama penelitian ini karena itu terletak pada keterhubungan tiga ranah yang sering dibahas secara terpisah, yaitu pembelajaran PAI, pembelajaran berdiferensiasi, dan pendidikan inklusif berbasis toleransi. Temuan menunjukkan bahwa diferensiasi dapat berfungsi dalam dua dimensi sekaligus. Pada dimensi pedagogis, diferensiasi membuka akses belajar melalui penyesuaian tujuan, materi, aktivitas, dukungan, dan evaluasi. Pada dimensi sosial, diferensiasi membangun struktur interaksi yang memungkinkan siswa dengan kemampuan dan pengalaman berbeda saling membantu, memperoleh peran, memberikan kontribusi, dan mendapatkan pengakuan. Dengan demikian, nilai toleransi dalam pembelajaran PAI tidak berhenti sebagai pengetahuan normatif, tetapi diwujudkan melalui pengalaman belajar yang menghubungkan nilai keagamaan dengan praktik inklusi dalam kehidupan kelas sehari-hari. Temuan ini memberikan implikasi bahwa penguatan toleransi akan lebih bermakna ketika tujuan karakter tidak dipisahkan dari desain pedagogis yang digunakan guru.

Meskipun demikian, temuan penelitian perlu dipahami dalam konteks desain studi kasus pada satu sekolah sehingga tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara statistik ke seluruh sekolah inklusif. Konteks SD Negeri 33 Pangkalpinang, karakteristik peserta didik, kebijakan sekolah, dan praktik guru merupakan bagian yang melekat pada temuan penelitian. Oleh karena itu, transferabilitas hasil perlu mempertimbangkan kesesuaian karakteristik konteks sekolah lain. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan beberapa sekolah inklusif untuk membandingkan pola implementasi pembelajaran PAI berdiferensiasi, menelaah dinamika interaksi siswa secara lebih longitudinal, serta mengombinasikan data kualitatif dengan instrumen toleransi yang terstandar. Pendekatan tersebut dapat memberikan bukti yang lebih komprehensif mengenai hubungan antara diferensiasi pembelajaran, kualitas partisipasi dalam kelas inklusif, dan perkembangan sikap toleransi peserta didik.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran PAI pada kelas inklusif berlangsung dalam kondisi kelas yang beragam, baik dari segi kemampuan akademik, latar belakang belajar, maupun kebutuhan siswa, termasuk siswa berkebutuhan khusus. Kondisi ini menuntut guru untuk menyesuaikan strategi pembelajaran agar semua siswa dapat terlibat secara aktif dalam proses belajar. Perencanaan pembelajaran dilakukan melalui analisis kebutuhan belajar siswa, penyusunan tujuan pembelajaran bertingkat, penyediaan materi yang bervariasi, serta penggunaan metode yang sesuai dengan profil belajar siswa. Perencanaan ini memberi kesempatan bagi setiap siswa untuk belajar sesuai dengan kemampuannya tanpa merasa tertinggal atau terbebani. Penanaman nilai toleransi tampak dalam praktik pembelajaran sehari-hari melalui kegiatan kerja kelompok heterogen, pembelajaran berbasis stasiun, refleksi bersama, dan kegiatan saling membantu antar siswa. Interaksi yang terjadi dalam kegiatan tersebut mendorong munculnya sikap saling menghargai, empati, dan kerja sama. Peran guru terlihat dalam mengarahkan proses pembelajaran sekaligus memberi contoh sikap yang

menghargai perbedaan. Penelitian ini memberi kontribusi pada penguatan kajian tentang hubungan pembelajaran diferensiasi, pendidikan inklusif, dan nilai toleransi dalam pembelajaran PAI. Temuan ini juga dapat digunakan sebagai acuan praktis bagi guru dalam merancang pembelajaran di kelas inklusif serta menjadi bahan pertimbangan dalam pengembangan program pelatihan guru dan kebijakan pendidikan yang lebih responsif terhadap keberagaman siswa. Secara khusus, kontribusi studi ini adalah menunjukkan bahwa diferensiasi dalam PAI dapat berfungsi sekaligus sebagai strategi akses belajar dan sebagai struktur interaksi yang memfasilitasi internalisasi toleransi pada kelas inklusif.

INFORMASI PENULIS

Penulis Koresponden

Septia Fahiroh – Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);

 [orcid.org/ 0009-0001-2376-4244](https://orcid.org/0009-0001-2376-4244)

Email: 2220202137@radenfatah.ac.id

Penulis

Septia Fahiroh – Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);

 [orcid.org/ 0009-0001-2376-4244](https://orcid.org/0009-0001-2376-4244)

Email: 2220202137@radenfatah.ac.id

Aulia Oktara – Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);

Email: 25162160012@radenfatah.ac.id

Fitri Oviyanti – Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);

 orcid.org/0000-0001-8341-0862

Email: fitrioviyanti_uin@radenfatah.ac.id

Leni Marlina – Universitas Islam Negeri Raden Fatah Palembang (Indonesia);

Email: lenymarlina_uin@radenfatah.ac.id

KONFLIK KEPENTINGAN

"Penulis menyatakan tidak ada konflik kepentingan."

DAFTAR PUSTAKA

- [1] Kemendikdasmen, "Toleransi Dan Pendidikan Karakter Jadi Fokus Penguatan Pendidikan," 2026.
- [2] F. Z. Sari, S. Mukholifah, H. Rosyaida, and N. Indah, "Pembelajaran Inklusif Sebagai Ruang Keberagaman: Tantangan Dan Peluang Di Sekolah Reguler," *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, vol. 10, no. 4, 2025.
- [3] A. Cahyono, A. D. Wahyuni, and M. K. Umam, "Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Mata Pelajaran Pai: Tinjauan Literatur Berbasis Dimensi School Well-Being," *Asas Wa Tandhim: Jurnal Hukum, Pendidikan Dan Sosial Keagamaan*, vol. 4, no. 2, pp. 405–418, 2025. <https://doi.org/10.47200/Awtjhpsa.V4i2.3117>
- [4] "Kisah Inklusi Di Sd Negeri 33 Pangkalpinang "Menumbuhkan Empati, Membuka Pintu Kesetaraan."," *Babelmendunia.Com*, 2025.
- [5] C. A. Tomlinson, *The Differentiated Classroom (Responding to the Needs of All Learners)*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), 2014.

<http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Leading-and-Managing-a-Differentiated-Classroom.aspx>

- [6] R. T. Purba, “Perkembangan Moral Menurut Kohlberg Dan Implementasinya Terhadap Pendidikan Moral,” *Aletheia Christian Educators Journal*, vol. 3, no. 1, pp. 11–20, 2022.
- [7] UNESCO, *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, France: UNESCO, 2017.
- [8] W. Dimas Alfazri, Rifki Adit Tia Permana, Natasya Dwi Meilany Putri, and T. Supriyadi, “Pendidikan Islam Inklusif Di Sekolah Dasar: Merangkul Perbedaan Dan Membangun Toleransi Di Kecamatan Paseh Kabupaten Sumedang,” *Edification Journal Pendidikan Agama Islam*, vol. 8, no. 1, pp. 167–186, 2025.
- [9] E. Nurhayati and A. P. Astutik, “Analisis Penerapan Kurikulum Merdeka Dalam Meningkatkan Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (Pai),” *Jurnal Tarbiyah*, vol. 29, no. 2, pp. 356–366, 2022.
- [10] Nasroodin, “Inovasi Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Dan Budi Pekerti Dalam Menumbuhkan Kreativitas Peserta Didik Di Smp Bustanul Makmur Genteng Banyuwangi Dan Smp Negeri 1 Cluring Banyuwangi,” *Pascasarjana Uin Khas Jember*, 2025.
- [11] C. A. Tomlinson and M. B. Imbeau, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2010.
- [12] C. Coubergs, K. Struyven, G. Vanthournout, and N. Engels, “Measuring teachers’ perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model,” *Studies in Educational Evaluation*, vol. 53, pp. 41–54, Jun. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- [13] M. I. Fitriani, “Islamic Religious Education and interreligious tolerance in a multi-religious country: Challenges, typological implications, and the proposed strategy,” *Ulumuna*, vol. 27, no. 1, 2023. <https://doi.org/10.20414/ujis.v27i1.765>
- [14] S. Suparjo, M. Hanif, I. S. Dimas, and A. Efendi, “Inclusive religious education to develop religious tolerance among teenagers,” *Cypriot Journal of Educational Sciences*, vol. 17, no. 8, pp. 2861–2876, 2022. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7135>
- [15] P. T. Utami, “Raising religious inherency: The role of interreligious competence in achieving religious education equality in multireligious public schools in Indonesia,” *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 9, p. 271, 2022. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01298-y>
- [16] U. Husna and M. Thohir, “Religious moderation as a new approach to learning Islamic Religious Education in schools,” *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, vol. 14, no. 1, 2020. <https://doi.org/10.21580/nw.2020.14.1.5766>
- [17] J. Griful-Freixenet, K. Struyven, W. Vantieghem, and E. Gheysens, “Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review,” *Educational Research Review*, vol. 29, p. 100306, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- [18] A. E. Smale-Jacobse, A. Meijer, M. Helms-Lorenz, and R. Maulana, “Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence,” *Frontiers in Psychology*, vol. 10, p. 2366, 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- [19] W. Vantieghem, I. Roose, E. Gheysens, J. Griful-Freixenet, K. Keppens, R. Vanderlinde, K. Struyven, and P. Van Avermaet, “Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers’ reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions,” *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, p. 100912, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- [20] Z. Furqon and E. Haryanti, “Differentiated learning strategies: Tailoring Islamic

- education to meet diverse student needs,” *Jurnal Inovasi Pendidikan Agama Islam*, vol. 4, no. 2, pp. 109–122, 2024. <https://doi.org/10.15575/jipai.v4i2.32268>
- [21] N. B. Ginting, H. R. Setiawan, and I. Prasetya, “Differentiated learning management in Class X Islamic Religious Education lessons at madrasah,” *Lectura: Jurnal Pendidikan*, vol. 15, no. 2, pp. 327–338, 2024. <https://doi.org/10.31849/lectura.v15i2.20179>
- [22] T. Ningsih, M. Sit, and F. Rakhmawati, “Differentiated learning in Islamic Religious Education subject in improving students’ creativity,” *Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, vol. 10, no. 1, pp. 91–101, 2024. <https://doi.org/10.19109/80dhrd19>
- [23] F. Ramadani and N. L. Inayati, “Differentiated learning in Islamic Religious Education: Solutions for the diversity of student learning styles,” *Ta’dir: Jurnal Pendidikan Islam*, vol. 29, no. 2, pp. 290–302, 2024. <https://doi.org/10.19109/td.v29i2.25196>
- [24] L. Hakim and A. Muhid, “Inclusive Islamic Religious Education in shaping students’ religious tolerance in multicultural-based schools,” *Fikroh: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, vol. 18, no. 1, pp. 87–98, 2025. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v18i1.1771>
- [25] M. Hennink and B. N. Kaiser, “Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests,” *Social Science & Medicine*, vol. 292, p. 114523, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- [26] M. M. Hennink, B. N. Kaiser, and M. B. Weber, “What influences saturation? Estimating sample sizes in focus group research,” *Qualitative Health Research*, vol. 29, no. 10, pp. 1483–1496, 2019. <https://doi.org/10.1177/1049732318821692>
- [27] B. Saunders, J. Sim, T. Kingstone, S. Baker, J. Waterfield, B. Bartlam, H. Burroughs, and C. Jinks, “Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization,” *Quality & Quantity*, vol. 52, no. 4, pp. 1893–1907, 2018. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- [28] I. Korstjens and A. Moser, “Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing,” *European Journal of General Practice*, vol. 24, no. 1, pp. 120–124, 2018. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- [29] H. M. Levitt, M. Bamberg, J. W. Creswell, D. M. Frost, R. Josselson, and C. Suárez-Orozco, “Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology,” *American Psychologist*, vol. 73, no. 1, pp. 26–46, 2018. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- [30] A. Moser and I. Korstjens, “Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis,” *European Journal of General Practice*, vol. 24, no. 1, pp. 9–18, 2018. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- [31] P. Subban, “Differentiated instruction: A research basis,” *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 7, no. 7, pp. 935–947, 2006.
- [32] CAST, Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. Wakefield, MA, USA: CAST, 2018. <https://udlguidelines.cast.org>
- [33] S. I. Nurmanita, Pahrurroji, and Reksiana, “The effect of differentiated learning on students’ learning outcomes in Islamic Religious Education at senior high schools,” *Journal of Islamic Education Students*, vol. 5, no. 1, pp. 277–292, 2025. <https://doi.org/10.31958/jies.v5i1.16654>
- [34] A. P. Sari, D. A. E. Agustini, and L. D. S. Adnyani, “The implementation of English teacher’s differentiated instruction to disabled student in an inclusive school,” *Indonesian Journal of Disability Studies*, vol. 7, no. 2, pp. 170–182, 2020. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2020.007.02.06>
- [35] W. J. Rodgers, M. P. Weiss, and H. A. Ismail, “Defining specially designed instruction: A systematic literature review,” *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 36, no. 2, pp. 96–109, 2021. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12247>
- [36] N. Schoop-Kasteler and C. M. Müller, “Peer relationships of students with intellectual

- disabilities in special needs classrooms: A systematic review,” *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 20, no. 2, pp. 130–145, 2020. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12471>
- [37] L. Bowman-Perrott, K. Ragan, R. T. Boon, and M. D. Burke, “Peer tutoring interventions for students with or at-risk for emotional and behavioral disorders: A systematic review of reviews,” *Behavior Modification*, vol. 47, no. 3, pp. 777–815, 2023. <https://doi.org/10.1177/01454455221118359>
- [38] J. M. AlRawi and M. A. AlKahtani, “Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review,” *International Journal of Developmental Disabilities*, vol. 68, no. 6, pp. 800–808, 2022. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- [39] M. F. Dinana, M. Makhfud, and M. Mukhlison, “The use of differentiated instruction in achieving learning objectives of Islamic Religious Education in the Merdeka Curriculum,” *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, vol. 14, no. 1, pp. 79–92, 2024. <https://doi.org/10.33367/ji.v14i1.5318>
- [40] J. E. Dodgson, “Reflexivity in qualitative research,” *Journal of Human Lactation*, vol. 35, no. 2, pp. 220–222, 2019. <https://doi.org/10.1177/0890334419830990>
- [41] J. Griful-Freixenet, W. Vantieghem, E. Gheysens, and K. Struyven, “Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers,” *International Journal of Inclusive Education*, vol. 29, no. 12, pp. 2150–2167, 2025. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862404>
- [42] Y. Hariansyah, K. Kusen, and H. Suhermanto, “Peran Pendidikan Agama Islam dalam menjaga pendidikan toleransi beragama di keluarga,” *Edureligia: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, vol. 4, no. 1, 2020. <https://doi.org/10.33650/edureligia.v4i1.1312>
- [43] N. Maruf, “The interplay of teachers’ beliefs, attitudes, and the implementation of differentiated instruction in Indonesian EFL contexts,” *English Review: Journal of English Education*, vol. 11, no. 2, pp. 357–364, 2023. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i2.7251>
- [44] S. Ratnaningsih, D. Nahartini, Y. W. Permana, and D. Syafruddin, “The role of Islamic education on increasing democratic attitude and religious tolerance in high school students in Indonesia,” *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 408, pp. 125–128, 2020. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200220.022>
- [45] Siswanto, “The Islamic moderation values on the Islamic Education curriculum in Indonesia: A content analysis,” *Jurnal Pendidikan Islam*, vol. 8, no. 1, pp. 121–152, 2020. <https://doi.org/10.14421/jpi.2019.81.121-152>