

## BAB II

### LANDASAN TEORI

#### A. Pembelajaran Adaptif

Tomlinson mendefinisikan pembelajaran adaptif, atau pembelajaran terdiferensiasi, sebagai strategi penyesuaian proses belajar di kelas untuk memenuhi kebutuhan individu setiap siswa.<sup>18</sup> Pembelajaran adaptif adalah suatu pendekatan dalam pembelajaran yang mampu menyesuaikan metode, strategi, dan materi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan belajar masing-masing peserta didik. Keunggulan dari sistem ini adalah kemampuan adaptif dalam menyesuaikan bentuk penyampaian materi belajar sesuai kebutuhan belajar masing-masing peserta didik yang telah direkam dalam sistem tersebut.<sup>19</sup> Dalam konteks pendidikan inklusi, pembelajaran adaptif meliputi pendekatan pengajaran, materi pembelajaran, serta penilaian hasil belajar.

##### 1. Prinsip-Prinsip Pembelajaran Adaptif

Pembelajaran adaptif dibangun atas beberapa prinsip dasar yang perlu dipahami dan diimplementasikan oleh para pendidik. Tomlinson mengidentifikasi empat elemen utama yang dapat disesuaikan dalam

---

<sup>18</sup> Novi Trisnani, dkk, *Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka* (Sumatera: PT. Mifandi digital, 2024), 19.

<sup>19</sup> Syarif Maulidin, "Penerapan Pembelajaran Adaptif Berbasis Kecerdasan Buatan (Ai) Untuk Meningkatkan Kinerja Siswa Dengan Kebutuhan Khusus di Kelas Inklusi," *Jurnal Inovasi Karya Ilmiah Guru* 4, No. 3 (2024),132.

proses pembelajaran.<sup>20</sup> Keempat elemen tersebut mencakup konten atau isi materi belajar itu sendiri, proses belajar itu dilakukan, produk atau hasil belajar yang diharapkan dari proses belajar itu, dan lingkungan belajar itu diciptakan. Hall, Strangman, dan Meyer mengemukakan bahwa pembelajaran adaptif bertumpu pada beberapa prinsip fundamental. Pertama, adanya fleksibilitas dalam cara penyajian informasi kepada siswa. Kedua, fleksibilitas dalam cara siswa memberikan respons atau menunjukkan kompetensi pengetahuan dan keterampilan yang sudah dikuasai mereka.

Ketiga, fleksibilitas dalam cara siswa dilibatkan dan dimotivasi untuk belajar.<sup>21</sup> Prinsip-prinsip tersebut bertujuan memastikan bahwa pembelajaran dapat diakses dengan mudah dan bermakna bagi seluruh peserta didik. Sejalan dengan hal tersebut, Subban menegaskan pentingnya asesmen yang dilakukan secara berkelanjutan sebagai dasar pembelajaran adaptif. Melalui asesmen berkelanjutan, guru dapat memahami kebutuhan, kemampuan, dan minat masing-masing peserta didik secara lebih mendalam.<sup>22</sup> Informasi ini digunakan untuk

---

<sup>20</sup> Juliaans E. R. Marantika, "Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi di Kelas," *German für Gesellschaft (J-Gefüge 2*, No. 1 (2023), 4–9.

<sup>21</sup> Shihab Najelaa, *Diferensiasi: Memahami Pelajar Untuk Belajar Bermakna dan Menyenangkan* (Jakarta: Lentera Hati, 2016), 12.

<sup>22</sup> Isnaeni Praptanti, dkk, "Membangun Peluang Belajar Untuk Semua: Menjelajahi Pembelajaran Yang Berbeda di Sekolah Dasar," *Jurnal Pengabdian dan Pemberdayaan Masyarakat* 9, No. 2 (2025), 18.

merencanakan dan menyajikan pembelajaran dengan karakteristik individu peserta didik.

## 2. Strategi Pembelajaran Adaptif dalam Pendidikan Inklusi

Pendidikan inklusi memerlukan strategi pembelajaran adaptif yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing peserta didik berkebutuhan khusus. Friend dan Bursuck mengemukakan beberapa strategi adaptasi yang dapat diterapkan, termasuk modifikasi materi pembelajaran, modifikasi proses pembelajaran, modifikasi produk pembelajaran yang telah dihasilkan, serta modifikasi lingkungan belajar.

Strategi efektif lainnya dalam pembelajaran adaptif adalah *Universal Design for Learning* (UDL). Meyer, Rose, dan Gordon menggambarkan UDL sebagai kerangka kerja untuk merancang belajar yang memberikan kesempatan setara kepada semua individu untuk belajar.<sup>23</sup> Kerangka kerja tersebut diwujudkan dengan menyediakan variasi metode dalam penyajian informasi, cara mengekspresikan pengetahuan, serta partisipasi siswa dalam proses belajar.

## 3. Tujuan Pembelajaran Adaptif

Pembelajaran adaptif memiliki tujuan yang luas dan menyeluruh.

Secara umum, Sunanto dan Hidayat merumuskan tujuan dari

---

<sup>23</sup> Chelsi Yuliana, dkk, *Buku Ajar Pendidikan Inklusi* (Yogyakarta: PT Green Pustaka Indonesia, 2025), 79.

pembelajaran adaptif dalam konteks inklusi, Tujuan utama pembelajaran adaptif pada pendidikan inklusi yaitu menjamin setiap siswa, termasuk mereka dengan tantangan khusus dapat mengakses dan mampu menjangkau serta terlibat dalam proses belajar di kelas reguler tanpa mengalami diskriminasi dan tanpa kehilangan hak atas pengalaman belajar yang bermakna.<sup>24</sup>

Tujuan pembelajaran adaptif sesungguhnya merupakan perwujudan nyata dari amanat konstitusional tersebut, yang merangkul keberagaman peserta didik dalam pendidikan inklusi. Secara lebih terperinci, tujuan pembelajaran adaptif dalam konteks pendidikan inklusi di SMP Kristen Rantai Damai dapat diuraikan menjadi beberapa dimensi yang saling berkaitan, sebagaimana dijabarkan pada poin-poin berikut ini.

- a. Tujuan Akademis: Mengoptimalkan Capaian Belajar Setiap Peserta Didik.

Tujuan akademis dari pembelajaran adaptif adalah menjamin bahwa setiap peserta didik, terlepas dari kondisi dan kemampuan dasarnya, dapat mengembangkan kompetensi minimal yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Amka menegaskan bahwa

---

<sup>24</sup> Juang Sunanto dan Hidayat Hidayat, "Desain Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dalam Kelas Inklusi," *Jurnal Asesmen dan Intervensi anak berkebutuhan khusus* 7, No. 1 (2017), 48.

pembelajaran adaptif dirancang untuk mengoptimalkan potensi yang dimiliki setiap anak, termasuk ABK, agar mereka dapat berkembang sesuai dengan kapasitas terbaiknya.<sup>25</sup>

Dalam praktiknya, tujuan akademis ini dicapai melalui modifikasi perencanaan pembelajaran yang meliputi, penyederhanaan atau pengayaan materi sesuai tingkat kemampuan siswa, penggunaan berbagai modus representasi (visual, auditori, kinestetik), penyesuaian waktu pengerjaan tugas, serta pemberian bantuan instruksional yang terstruktur (*scaffolding*). Parwoto menyatakan bahwa melalui pendekatan ini, guru tidak lagi menggunakan standar tunggal dalam mengukur keberhasilan belajar, melainkan menggunakan standar yang bersifat individual dan mengakui perkembangan setiap siswa pada tahapannya masing-masing.<sup>26</sup>

- b. Tujuan Sosial-Emosional: Membangun Kepercayaan Diri dan Kemandirian.

Di luar dimensi akademis, pembelajaran adaptif juga bertujuan untuk membentuk kepercayaan diri, kemandirian, serta

---

<sup>25</sup> Amka, *Pendidikan Inklusi Bagi Siswa Berkebutuhan Khusus Di Kalimantan Selatan* (Sidoarjo: Nizamia Learning Center, 2021), 34.

<sup>26</sup> Parwoto, *Strategi Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus* (Makassar: Departemen Pendidikan Nasional Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, 2007), 22.

kesejahteraan sosial-emosional peserta didik berkebutuhan khusus.<sup>27</sup>

Melinda menegaskan bahwa ketika seorang ABK berhasil menyelesaikan tugas yang telah disesuaikan dengan kemampuannya, akan mengalami perasaan berhasil (*sense of achievement*) yang sangat penting bagi perkembangan konsep diri yang positif.

Ningrum dalam penelitiannya menyimpulkan bahwa strategi pembelajaran adaptif secara nyata meningkatkan motivasi belajar serta kepercayaan diri siswa berkebutuhan khusus dalam partisipasi aktif di kelas.<sup>28</sup> Hal ini sangat relevan dengan konteks SMP Kristen Rantai Damai, karena salah satu tantangan yang dihadapi guru di sini adalah bagaimana mengajarkan partisipasi aktif siswa berkebutuhan khusus yang cenderung menarik diri dari interaksi sosial di kelas.

c. Tujuan Inklusi: Mewujudkan Kesetaraan dan Keadilan Pendidikan

Tujuan pembelajaran adaptif adalah mewujudkan kesetaraan serta keadilan dalam pendidikan. Nugroho dan Mareza menegaskan bahwa pendidikan inklusi yang didukung oleh pembelajaran adaptif bertujuan menjangkau seluruh warga negara tanpa memperhatikan

---

<sup>27</sup> Elly Sari Melinda, *Pembelajaran Adaptif Bagi Anak Berkebutuhan Khusus* (Jakarta: Luxima Metro Media, 2013), 17.

<sup>28</sup> Nurul Aini Ningrum, "Strategi Pembelajaran Pada Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Pendidikan Inklusi," *Jurnal Ilmu Humaniora dan Ilmu Sosial*, 3, No. 2 (2022), 183.

keterbatasan atau kekurangan siswa, sehingga tidak ada anak yang terpinggirkan dari sistem pendidikan formal.<sup>29</sup> Dalam perspektif ini, pembelajaran adaptif bukan semata-mata strategi teknik pengajaran, melainkan merupakan pernyataan nilai dan komitmen institusional bahwa setiap anak berharga dan layak mendapatkan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhannya. Yuwono dan Mirnawati menambahkan bahwa tujuan inklusi ini hanya dapat terwujud apabila sekolah, guru, keluarga, dan komunitas berkolaborasi secara sinergis dalam menciptakan lingkungan yang responsif dan ramah terhadap perbedaan.

#### 4. Asasesmen dalam Pembelajaran Adaptif

Dalam konteks pembelajaran adaptif, asesmen komponen memegang peranan yang sangat penting untuk memperoleh pemahaman yang menyeluruh terhadap kebutuhan serta perkembangan belajar setiap peserta didik. Stiggins menekankan bahwa asesmen dalam pembelajaran adaptif perlu bersifat formatif dan dilakukan secara berkelanjutan.

Artinya, asesmen tidak hanya dilaksanakan di akhir pembelajaran, melainkan berlangsung sepanjang proses pembelajaran.<sup>30</sup>

Salvia dan Ysseldyke, menekankan aspek yang sama mengenai

---

<sup>29</sup> Agung Nugroho dan Lia Mareza, "Model Dan Strategi Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Setting Pendidikan Inklusi," *Jurnal Pendidikan Dasar Perkhasa*, 2, No. 2 (2016), 149.

<sup>30</sup> Loso Judijanto, dkk, *Assessment, Testing Dan Evaluasi* (Jambi: Sonpedia, 2025), 19-20.

penggunaan beberapa metode asesmen untuk memberikan pandangan yang luas tentang kompetensi serta keperluan siswa.<sup>31</sup> Metode asesmen dapat mencakup observasi, portofolio, tes tertulis yang diadaptasi, dan asesmen berbasis kinerja.

## B. Pendidikan Inklusi

Kata inklusi berasal dari bahasa Inggris *inclusion*, yang berarti penerimaan terhadap anak yang berkebutuhan khusus dalam hal pendidikan, mulai dari kurikulum, lingkungan sekolah, interaksi sosial, hingga terintegrasi dalam visi misi sekolah.<sup>32</sup> Secara lebih luas, inklusi dapat dipahami sebagai sebuah cara pandang dan praktik yang membuat setiap individu merasa diterima dan dihargai.<sup>33</sup> Dalam konteks pendidikan, inklusi memiliki makna yang mengandung arti bahwa seluruh anak berhak untuk memperoleh akses pendidikan yang sama. Menurut kamus ilmiah populer, kata inklusi memiliki dua pengertian dasar, yaitu mencakup atau melibatkan semua pihak dan kedua, diperhitungkan atau dimasukkan ke dalam suatu kelompok tertentu.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Sri Nurhayati Selian, *Asesmen Anak Berkebutuhan Khusus* (Banda Aceh: Syiah Kuala University Press, 2023).

<sup>32</sup> David Smith, *Sekolah Inklusi Konsep dan Penerapan Pembelajaran* (Bandung: Nuansa, 2019), 45.

<sup>33</sup> Mara Sapon-Shevin, *Widening the Circle the Power of Inclusive Classrooms* (Baston: Bacon Press, 2017), 10.

<sup>34</sup> Pius A Partanto` dan M. Dahlan Al Barry, *Kamus Ilmiah Populer* (Surabaya: Arloka, 2019), 257.



Pada dasarnya, inklusi dapat dimaknai sebagai suatu pendekatan dalam membangun lingkungan yang lebih terbuka dan ramah dengan mengikutsertakan seluruh individu secara menyeluruh, tanpa mempertimbangkan perbedaan latar belakang, karakteristik, kemampuan, status, kondisi, etnis, budaya, maupun aspek-aspek lainnya.<sup>35</sup> Jadi, inklusi bisa diartikan sebagai praktik pendidikan bagi semua anak, termasuk yang dihadapkan dengan tantangan berat maupun rumit, di sekolah-sekolah yang umumnya dikunjungi anak-anak non disabilitas.

Selain itu, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 Pasal 1 secara resmi mendefinisikan pendidikan inklusi sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberi kesempatan kepada seluruh peserta didik, baik yang memiliki kelainan maupun yang memiliki potensi kecerdasan atau bakat istimewa, untuk belajar bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya dalam satu lingkungan pendidikan.<sup>36</sup> Kondisi tersebut mencerminkan komitmen pemerintah Indonesia dalam mewujudkan penyelenggaraan pendidikan yang berkeadilan dan merata bagi seluruh warga negara tanpa adanya praktik diskriminasi.

---

<sup>35</sup> Yusria Ningsih, *Teori dan Pendekatan Inklusi* (Surabaya: Respository Uinsa, 2019), 22.

<sup>36</sup> Iwan Sopwandin dan Isep Nendri Rostiana, *Pendidikan Inklusi* (Yogyakarta: Selat Media, 2024), 17–18.

Pendidikan inklusi merupakan bentuk konkret yang memberikan hak asasi manusia atas pendidikan yang bebas dari diskriminasi.<sup>37</sup> Dengan demikian, pendidikan inklusi memberikan kesempatan yang setara bagi setiap anak untuk mendapatkan pendidikan berkualitas, sehingga potensi yang dimilikinya dapat berkembang secara maksimal dalam lingkungan belajar yang sama. Pernyataan Salamanca menegaskan beberapa prinsip fundamental dalam pendidikan inklusi. Pertama, setiap anak berhak mendapatkan penyesuaian dalam sistem pendidikan agar dapat mengikuti pembelajaran di sekolah, baik yang bersifat sementara maupun permanen dalam kebutuhan khususnya.

Kedua, setiap anak berhak mengenyam pendidikan di lingkungan komunitasnya sendiri melalui kelas-kelas yang bersifat inklusi. Lebih lanjut, pernyataan tersebut menggarisbawahi urgensi pendidikan berorientasi siswa yang memperhatikan kebutuhan unik setiap individu. Hal ini mencerminkan keyakinan bahwa setiap anak mampu belajar, terlepas dari kondisi apa pun yang dihadapinya. Ketiga, pendidikan inklusi harus dirancang sedemikian rupa sehingga dapat melindungi harga diri anak. Artinya, sistem pendidikan perlu mencegah berkembangnya perasaan rendah diri pada anak serta berbagai dampak negatif yang mungkin muncul akibatnya.

---

<sup>37</sup> Angga Sisca Rahadian Titik Handayani, "Peraturan Perundangan Dan Implementasi Pendidikan Inklusi," *Masyarakat Indonesia*, 39, No. 1 (2020), 39.

Pendidikan yang inklusi seharusnya memperkuat kepercayaan diri anak, bukan justru melemahkannya. Keempat, pendidikan inklusi diarahkan untuk membangun budaya kolaborasi di antara siswa, bukan menciptakan suasana kompetitif.<sup>38</sup> Tujuannya adalah membangun semangat kolaborasi dan saling mendukung di antara siswa selama pembelajaran, sehingga terbentuk lingkungan belajar yang lebih humanis dan menghargai keberagaman.

Pendidikan inklusi diharapkan memberikan pengayaan dan manfaat bagi seluruh pihak yang terlibat.<sup>39</sup> Lebih jauh lagi, setiap anak berhak atas pendidikan berkualitas yang substansial sesuai kondisi individualnya. Pernyataan Salamanca menegaskan bahwa pendidikan inklusi tidak terbatas pada lingkup pendidikan, melainkan juga membentuk masyarakat inklusi yang lebih luas dan pada jaminan lebih efisien secara finansial.

Pandangan ini diperoleh dari pernyataan konferensi, Mr. Lindquist seorang penyandang tunanetra yang menyatakan bahwa bukan anak-anak yang wajib menyesuaikan diri dengan sistem pendidikan yang ada, tetapi sistem pendidikan suatu negara yang harus beradaptasi guna memenuhi kebutuhan semua anak. Setiap anak memiliki potensi pendidikan, termasuk

---

<sup>38</sup> Septy Nurfadillah, dkk, *Pendidikan Inklusi Di Sekolah Dasar* (Jawa barat: CV Jejak, 2022), 1–10.

<sup>39</sup> Angga Saputra, "Kebijakan Pemerintah Terhadap Pendidikan Inklusif," *Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini* 1, No. 3 (2022), 2.

mereka yang mengalami kesulitan belajar dan meskipun perkembangan dalam tingkat yang cukup berat.

#### 1. Pendidikan Inklusi Menurut Tabita Kartika Christiani

Salah satu pemikir yang memberikan kontribusi signifikan terhadap pengembangan pendidikan Kristiani inklusi adalah Tabita Kartika Christiani, seorang teolog dan pendidik dari Universitas Kristen Duta Wacana (UKDW) Yogyakarta. Bagi Christiani, pendidikan Kristiani yang inklusi bukan sekadar istilah yang keren dipakai dalam diskusi akademik, melainkan sebuah komitmen teologis yang berakar dari pemahaman tentang siapa Allah dan bagaimana manusia dipanggil untuk hidup bersama di tengah keberagaman.

Dalam disertasinya, Christiani membangun argumen bahwa pendidikan Kristiani seharusnya menjadi ruang perdamaian bukan hanya perdamaian dalam arti tidak berkonflik, tetapi perdamaian yang aktif menciptakan perjumpaan antar manusia yang berbeda-beda.<sup>40</sup> Dalam konteks Indonesia yang plural, gagasan ini menjadi sangat relevan. Pendidikan Kristiani tidak boleh hanya melayani kelompok internal gereja saja, tetapi harus mampu membuka diri terhadap kenyataan bahwa peserta didik hidup dalam masyarakat yang majemuk

---

<sup>40</sup> Tabita Kartika Christiani, *Blessed Are The Peacemakers: Christian Religious Education for Peacebuilding in The Pluralistic Indonesia Context*, Disertasi, The Graduate School of Arts and Sciences (Institute of Religious Education and Pastoral Ministry of Boston College, 2005), 22.

baik dari sisi agama, etnis, maupun kondisi fisik dan sosialnya. Secara sederhana, pendidikan Kristiani inklusi menurut Christiani bisa dipahami sebagai pendidikan yang menerima semua orang tanpa diskriminasi termasuk mereka yang selama ini sering tersisihkan, seperti perempuan, kaum difabel, disabilitas, dan kelompok minoritas.<sup>41</sup> Inklusi di sini tidak hanya soal fisik memasukkan semua anak ke dalam satu kelas yang sama tetapi menyangkut nilai dan paradigma yang mendasarinya setiap manusia memiliki martabat yang setara di hadapan Tuhan, sehingga berhak atas pendidikan yang sama.

Christiani secara khusus memberi perhatian pada diskursus disabilitas dalam teologi dan pendidikan. Dalam karyanya tentang *Disability Discourse for Theological Institution in Indonesia*, menegaskan bahwa lembaga-lembaga pendidikan teologi di Indonesia perlu membangun kesadaran bahwa disabilitas bukan aib atau kutukan, melainkan bagian dari keragaman manusiawi yang harus diterima dan dirangkul.<sup>42</sup> Gereja dan sekolah Kristen, menurutnya, justru seharusnya menjadi pelopor dalam menciptakan lingkungan yang ramah terhadap perbedaan bukan sebaliknya, menjadi tempat yang nyaman hanya bagi

---

<sup>41</sup> Tabita Kartika Christiani, "Biarkan Mereka Bercerita: Pendidikan Kristiani Dan Keadilan Gender" Dalam *Perempuan Indonesia Dalam Karya Dan Pengabdian*, Eds. Deetje Rotinsulu Tiwa Dan Mariska Lauterboom (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2014), 13–17.

<sup>42</sup> Tabita Kartika Christiani, *Disability Discourse for Theological Institution in Indonesia* (Yogyakarta: Duta Wacana Christian University, 2011), 15.

mereka yang "normal" secara sosial. Menurut Tabita Kartika Christiani, pendidikan Kristiani inklusi pada hakikatnya merupakan model pendidikan yang merangkul semua individu tanpa terkecuali, termasuk mereka yang selama ini sering terpinggirkan seperti penyandang disabilitas. Penerimaan ini bukan sekadar toleransi, melainkan dilandasi oleh nilai *hospitality* atau keramahtamahan yang Christiani pahami sebagai prinsip teologis, yakni memperlakukan "yang lain" dengan kebaikan yang sama seperti kepada orang terdekat.<sup>43</sup> Yang menjadi titik penting dari konsep ini adalah cara pandangya terhadap penyandang disabilitas.

Christiani tidak memposisikan mereka sebagai objek belas kasih yang memerlukan bantuan, namun sebagai subjek aktif yang berkontribusi dalam komunitas. Pendidikan Kristiani inklusi dengan demikian berfokus pada kemampuan, bukan keterbatasan.<sup>44</sup> Relasi yang terjalin pun bersifat timbal balik, bukan satu arah. Perspektif Christiani ini sejalan dengan pernyataan yang diungkapkan oleh sejumlah pemikir PAK lainnya.

---

<sup>43</sup> Tabita Kartika Christiani, *Hospitality and Inclusion: Pendidikan Kristiani Inklusi* (Yogyakarta: Yayasan Taman Pustaka Kristen Indonesia, 2022), 1–5.

<sup>44</sup> Tabita Kartika Christiani, *Pendidikan Kristiani Inklusi dalam Mendidik Dalam Kasih, Keadilan Dan Kebenaran: Kumpulan Seputar Pendidikan Kristiani Untuk Memperingati 100 Tahun Clement Suleman, Peny. Justitia Vox Dei Hattu* (Jakarta: STFT Jakarta, 2016), 22–24.

Rumahuru menyatakan bahwa pendidikan agama inklusi merupakan pendidikan yang membentuk penyadaran terhadap perbedaan sehingga bisa menjadi model transformatif di tengah masyarakat majemuk.<sup>45</sup> Jadi inklusi bukan hanya urusan pedagogi teknis, tetapi menyentuh inti dari bagaimana komunitas iman memandang sesama manusia.

Pemikiran Christiani yang menarik adalah tidak memisahkan inklusi dari dimensi transformatif pendidikan Kristiani secara keseluruhan. Dalam penelitian terbaru yang melibatkan dirinya, pendidikan Kristiani yang transformatif di Indonesia dirumuskan sebagai proses yang membebaskan peserta didik dari berbagai belenggu sosial sekaligus membentuk mereka menjadi pembawa damai.<sup>46</sup> Dengan kata lain, inklusi bukan tujuan akhir, melainkan jalan menuju komunitas yang lebih utuh dan adil.

Pada akhirnya, gagasan yang ditawarkan oleh Christiani bukan sekadar berbicara tentang bagaimana mengajarkan ajaran agama atau doktrin iman secara formal di dalam kelas. Lebih dari itu, visi pendidikan Kristiani yang ditawarkan mendorong agar pendidikan mampu menyentuh seluruh aspek kehidupan peserta didik secara menyeluruh,

---

<sup>45</sup> Yance Z. Rumahuru, "Mengembangkan Pendidikan Agama Inklusi Sebagai Solusi Pengelolaan Keragaman Di Indonesia," *Jurnal Teruna Bhakti* 1, No. 1 (2019), 59–68.

<sup>46</sup> A.M Sibarani, Tabita Kartika Christiani, dan Jozef M.N, "Transformative Christian Education in the Indonesia Context," *Jurnal Teologi dan Pengembangan Pelayanan* 15, No. 1 (2025), 477.

membentuk cara berpikir, sikap, dan karakter mereka secara nyata dalam kehidupan sehari-hari. Pendidikan Kristiani yang benar-benar inklusi, menurutnya, adalah pendidikan yang mampu merefleksikan inkarnasi Allah sendiri Allah yang turun menjumpai manusia dalam kerentanan dan keragamannya.<sup>47</sup> Oleh sebab itu, sebuah lembaga pendidikan Kristiani yang eksklusif yang hanya menerima golongan tertentu dan menolak yang lain sejatinya bertentangan dengan semangat Injil itu sendiri.

Dari pemahaman di atas dapat disimpulkan, Christiani menegaskan bahwa inklusi bukan sekadar program sosial, tetapi merupakan panggilan teologis yang tertanam pada keyakinan bahwa setiap manusia adalah gambar dan rupa Allah (*imago Dei*) yang bermartabat sama di hadapan Tuhan.<sup>48</sup> Dalam konteks pendidikan inklusi, pemahaman ini dapat menjadi fondasi teologis yang kuat untuk mengembangkan sikap dan praktik yang benar-benar menghargai setiap anak sebagai ciptaan Tuhan yang unik dan bernilai. Hal ini menegaskan bahwa setiap individu, termasuk mereka yang mempunyai keterbatasan, mempunyai nilai dan potensi yang harus dihargai dan dikembangkan.

---

<sup>47</sup> Jannes Eduard Sirait, "Spritualitas Inkarnatif Sebagai Fondasi Pendidikan Kristiani Yang Inklusif," *Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen* 9, No. 1 (2023), 145.

<sup>48</sup> Apriani Magdalena Sibarani, dkk, "Pendidikan Kristiani Transformatif dalam Konteks Indonesia: Sintesis Pemikiran Wesley, Freire dan Christiani," *Jurnal Teologi dan Pengembangan Pelayanan* 15, No. 1 (2025), 77–89.



## 2. Prinsip-Prinsip Pendidikan Inklusi

Konsep pendidikan inklusi, mencakup pemahaman tentang pendidikan inklusi, dasar hukumnya, prinsip-prinsip penyelenggaraannya, serta kelebihan dan dasar-dasar pendidikan inklusi, menjadi suatu keharusan.<sup>49</sup> Konsep pendidikan inklusi bertujuan menyediakan layanan yang memadai bagi anak-anak berkebutuhan khusus sesuai keperluan individu mereka, tanpa diskriminasi.

Satuan pendidikan yang menyelenggarakan inklusi juga berkewajiban menyediakan pendidikan yang relevan dan menantang, namun tetap disesuaikan dengan kapasitas dan kebutuhan setiap anak. Di samping itu, pemberian bantuan dan dukungan secara berkelanjutan oleh tenaga pendidik turut menjadi bagian penting dalam memastikan keberhasilan setiap peserta didik dalam proses pembelajaran.

Tarmansyah merumuskan sejumlah prinsip mendasar dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi. Prinsip pertama, berkenaan dengan pemerataan dan perluasan akses pendidikan bagi seluruh lapisan masyarakat. Prinsip kedua, menyangkut peningkatan mutu, relevansi, dan daya saing dalam penyelenggaraan pendidikan. Adapun prinsip ketiga, berkaitan dengan tata kelola yang baik, akuntabilitas, serta

---

<sup>49</sup> Tabita Kartika Christiani, *Pendidikan Kristiani Inklusi dalam Mendidik Dalam Kasih, Keadilan Dan Kebenaran: Kumpulan Seputar Pendidikan Kristiani Untuk Memperingati 100 Tahun Clement Suleman*, Peny. *Justitia Vox Dei Hattu*, 29–30.

pembentukan citra publik yang positif.<sup>50</sup> Prinsip-prinsip itu berfungsi sebagai dasar bagi sekolah untuk menyusun dan melaksanakan program pendidikan inklusi yang efektif dan berkelanjutan. Smith menegaskan bahwa pendidikan inklusi berpijak pada prinsip hak dasar setiap anak atas pendidikan, dengan kesempatan untuk mencapai dan mempertahankan tingkat pembelajaran yang memadai.<sup>51</sup> Prinsip ini sejalan dengan Deklarasi Hak Asasi Manusia yang menjamin akses pendidikan bagi semua orang, terlepas dari kondisi fisik, mental, atau latar belakang sosial ekonomi.

### 3. Pendidikan Inklusi Menurut Para Ahli

Sirinam S. Khalsa merupakan salah satu ahli yang memberikan perhatian besar terhadap implementasi praktis pendidikan inklusi di lingkungan kelas. Khalsa memandang pendidikan inklusi sebagai suatu sistem pendidikan yang menghendaki agar seluruh peserta didik, tanpa memandang perbedaan latar belakang dan kondisi yang dimilikinya, dapat belajar bersama dalam satu lingkungan kelas yang sama dengan dukungan yang memadai dari para pendidik.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Tarmansyah, *Perspektif Pendidikan Inklusi, Pendidikan Untuk Semua* (Padang: UNP Press, 2009), 76.

<sup>51</sup> Smith Corinne and Lisa Strick, *Learning Disabilities: A to Z; A Parent's Complete Guide to Learning Disabilities from Preschool to Adulthood*, (New York: Fireside Book, 1999), 77-78.

<sup>52</sup> Sirinam Khalsa, *Inclusive Classroom A Practical Guide for Education* (Laveret: Permission Publisher, 2018), 2.

Lay Kekeh Marthan menjelaskan bahwa pendidikan inklusi merupakan sebuah layanan pendidikan bagi peserta didik yang memiliki kebutuhan pendidikan khusus di sekolah reguler, baik SD, SMP, SMU, maupun SMK, yang tergolong luar biasa baik dalam arti kelainan, lamban belajar, maupun berkesulitan belajar lainnya.<sup>53</sup> Sementara Staub dan Peck memberikan definisi pendidikan inklusi yang berfokus pada aspek penempatan peserta didik. Pendidikan inklusi adalah penempatan anak berkelainan tingkat ringan, sedang, dan berat secara penuh di kelas reguler.<sup>54</sup>

Pandangan ini menegaskan bahwa kelas reguler merupakan tempat belajar yang relevan bagi anak berkelainan, apapun jenis kelainannya. Sapon-Shevin, seorang profesor pendidikan inklusi dari Universitas Syracuse, mendefinisikan pendidikan inklusi sebagai sistem layanan pendidikan yang mensyaratkan agar semua anak berkelainan dilayani di sekolah-sekolah terdekat, di kelas reguler bersama-sama teman seusianya.<sup>55</sup> Selanjutnya, Dinie Ratri Desiningrum menguraikan konsep pendidikan inklusi yang menjamin hak setiap anak atas

---

<sup>53</sup> Lay Kekeh Marthan, *Manajemen Pendidikan Inklusi* (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2007), 145.

<sup>54</sup> Staub dan Peck dalam Tarmansyah, *Inklusi: Pendidikan Untuk Semua* (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2007), 145.

<sup>55</sup> Geniofam, *Mengasuh dan Mensukseskan Anak Berkebutuhan Khusus* (Yogyakarta: Gerai Ilmu, 2010), 61.

pendidikan di lingkungan asalnya (masyarakat lokal).<sup>56</sup> Anak mampu belajar sekaligus menghadapi kesulitan belajar sehingga memerlukan dukungan selama proses belajar, dan pembelajaran harus memberi manfaat bagi semua anak. Menurut Garry Hornby memandang pendidikan inklusi dari sudut pandang yang lebih kritis dan pragmatis.<sup>57</sup> Hornby berpendapat bahwa pendidikan inklusi yang efektif adalah pendidikan yang mampu menyeimbangkan antara hak peserta didik berkebutuhan khusus untuk belajar bersama teman sebayanya di kelas reguler dan hak mereka untuk mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan spesifiknya.

Berdasarkan berbagai pandangan para ahli tersebut, pendidikan inklusi dapat dirumuskan sebagai suatu sistem penyelenggaraan pendidikan yang secara aktif mengikutsertakan semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, untuk belajar bersama dalam lingkungan sekolah reguler, melalui penyesuaian kurikulum, strategi pembelajaran, dan dukungan kelembagaan yang dirancang secara sistematis demi terpenuhinya hak setiap individu atas pendidikan yang berkualitas dan bermartabat.

---

<sup>56</sup> Dinie Ratri Desiningrum, *Psikologi Anak Berkebutuhan Khusus* (Yogyakarta: Psikosain, 2016), 123.

<sup>57</sup> Garry Hornby, *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. (New York: Springer, 2019), 4–9.

#### 4. Model Pendidikan Inklusi

Penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah inklusi tidak dapat dilakukan secara seragam, melainkan harus disesuaikan dengan tingkat kemampuan dan kebutuhan masing-masing individu. Direktorat Pendidikan Luar Biasa oleh Darma dan Rusyidi mengungkapkan bahwa terdapat beberapa model penempatan peserta didik berkebutuhan khusus di sekolah inklusi, mulai dari kelas reguler penuh hingga kelas khusus penuh.<sup>58</sup>

- a. Kelas Reguler (Inklusi Penuh), dalam model ini, peserta didik berkebutuhan khusus belajar bersama peserta didik non-berkebutuhan khusus sepanjang hari di kelas reguler dengan menggunakan kurikulum yang sama. Penerapan model ini menuntut guru kelas untuk mampu merancang dan mengelola pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman kemampuan peserta didik.
- b. Kelas Reguler dengan *Cluster*, merupakan pengembangan dari model inklusi penuh yang memberikan ruang lebih bagi peserta didik berkebutuhan khusus untuk mendapatkan perhatian lebih intensif. Dalam model ini, peserta didik berkebutuhan khusus tetap

---

<sup>58</sup> Direktorat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, *Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi* (Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, 2009), 6.

belajar bersama peserta didik non-berkebutuhan khusus di kelas reguler, namun ditempatkan dalam kelompok khusus yang lebih kecil di dalam kelas tersebut.

- c. Kelas Reguler dengan pendekatan *Pull Out*, merupakan salah satu model yang cukup banyak diterapkan di sekolah inklusi di Indonesia.<sup>59</sup> Pada model ini, peserta didik berkebutuhan khusus pada dasarnya mengikuti pembelajaran di kelas reguler bersama peserta didik lainnya, namun dalam waktu-waktu tertentu ditarik dari kelas reguler ke ruang lain untuk belajar bersama guru pembimbing khusus. Model ini dinilai efektif karena tetap mempertahankan partisipasi peserta didik berkebutuhan khusus dalam lingkungan kelas reguler, sekaligus memberikan layanan individual yang lebih terfokus sesuai kebutuhannya.
- d. Kelas Khusus Penuh, merupakan model yang paling terstruktur di antara seluruh model pendidikan inklusi. Dalam model ini, peserta didik berkebutuhan khusus belajar di kelas khusus yang berada di dalam lingkungan sekolah reguler sepanjang waktu, tanpa adanya pengintegrasian dengan kelas reguler. Model ini biasanya diperuntukkan bagi peserta didik yang memiliki kebutuhan sangat kompleks sehingga memerlukan pendekatan dan lingkungan belajar

---

<sup>59</sup> Garnida Dadang, *Pengantar Pendidikan Inklusi* (Bandung: Refika Aditama, 2015), 15–20.

yang sangat berbeda dari kelas reguler.<sup>60</sup> Meskipun tergolong sebagai model yang paling terbatas dalam hal interaksi sosial, model ini tetap dianggap lebih baik daripada penempatan di sekolah luar biasa (SLB), karena peserta didik tetap berada dalam lingkungan sekolah reguler yang memberikan peluang interaksi sosial secara tidak langsung. Setiap sekolah inklusi bebas memilih model yang diterapkan. Pemilihan model tersebut utamanya dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti jumlah siswa berkebutuhan khusus yang dilayani, jenis kelainan individu, gradasi kelainan, ketersediaan dan kesiapan pendidik, serta fasilitas pendukung. Di luar model pembelajaran, pendidikan inklusi juga menawarkan variasi model kurikulum yang terbagi menjadi tiga jenis, yaitu:

- 1) Model Kurikulum Reguler, merupakan bentuk layanan kurikulum yang paling sederhana dalam konteks pendidikan inklusi. Dalam model ini, peserta didik berkebutuhan khusus mengikuti kurikulum yang sepenuhnya sama seperti peserta didik lainnya di dalam kelas yang sama. Model ini hanya dapat diterapkan secara efektif apabila peserta didik berkebutuhan khusus yang bersangkutan memiliki kemampuan intelektual

---

<sup>60</sup> Syafrida Elisa dan Aryani Tri Wrastari, "Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusi Ditinjau Dari Faktor Pembentukan Sikap," *Jurnal Psikologi Perkembangan dan Pendidikan* 2, No. 1 (2013), 3.

dan akademis yang setara atau mendekati kemampuan rata-rata peserta didik reguler.

- 2) Model Kurikulum Reguler dengan Modifikasi, merupakan pendekatan yang lebih fleksibel dan responsif terhadap keberagaman kebutuhan peserta didik.<sup>61</sup> Dalam model ini, kurikulum reguler tetap digunakan sebagai acuan dasar, namun guru melakukan modifikasi pada aspek-aspek tertentu seperti strategi pembelajaran, jenis penilaian, maupun program tambahan lainnya yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus. Tim pengembang kurikulum sekolah, yang terdiri atas kepala sekolah, guru kelas, guru mata pelajaran, guru pendidikan khusus, konselor, psikolog, serta tenaga ahli lainnya, bertugas melaksanakan modifikasi kurikulum ini. Hasilnya, peserta didik berkebutuhan khusus tetap dapat mengakses materi yang sama dengan peserta didik reguler, meskipun melalui pendekatan yang berbeda.
- 3) Model Kurikulum PPI dikenal sebagai *Individualized Education Program (IEP)*. Model kurikulum ini dipersiapkan secara khusus oleh guru bersama tim pengembang yang melibatkan guru

---

<sup>61</sup> Sukardi, *Model Pendidikan Inklusi Dalam Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus* (Yogyakarta: Kanwa Publisher, 2019), 66–70.



kelas, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, orang tua, dan tenaga ahli lain yang terkait. PPI dirancang khusus untuk satu peserta didik tertentu dengan mempertimbangkan profil kemampuan, kebutuhan, minat, dan gaya belajar yang bersangkutan secara menyeluruh.

Program ini bersifat dinamis dan dapat ditinjau ulang secara berkala sesuai perkembangan yang dicapai peserta didik.<sup>62</sup> Model PPI ini dianggap sebagai bentuk layanan kurikulum yang paling komprehensif dan personal dalam konteks pendidikan inklusi, karena dirancang sepenuhnya berdasarkan kondisi nyata setiap individu peserta didik berkebutuhan khusus.

Ketiga model kurikulum tersebut tidak tersusun secara bertingkat, melainkan saling melengkapi satu sama lain dan dapat ditentukan berdasarkan tingkat kebutuhan tiap-tiap peserta didik. Kemampuan adaptasi dalam penentuan model kurikulum ini menjadi salah satu keunggulan mendasar pendidikan inklusi, sebab membuka peluang bagi setiap peserta didik untuk mendapatkan layanan yang paling relevan dengan kondisi dan potensi dirinya tanpa harus terikat

---

<sup>62</sup> H. Amka, *Strategi Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus* (Sidoarjo: Nizamia Learning Center, 2021), 74.

pada satu pendekatan yang berlaku sama bagi semua.

### C. Tantangan Implementasi Pendidikan Inklusi

Beberapa tantangan yang sering dihadapi di lapangan meliputi pertama, keterbatasan sumber daya baik dari segi tenaga maupun fasilitas pendukung, kedua masih minimnya kompetensi guru dalam menangani siswa berkebutuhan khusus, ketiga adanya pandangan negatif dari sebagian kalangan masyarakat terhadap pendidikan inklusi, serta keempat sistem evaluasi pembelajaran yang belum sepenuhnya mengakomodasi kebutuhan pendidikan inklusi.

#### 1. Penyesuaian Kurikulum Nasional

Tantangan mendasar dalam penerapan pendidikan inklusi adalah penyesuaian kurikulum nasional terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Kurikulum nasional Indonesia pada hakikatnya dibuat dengan seragam standar, sedangkan siswa berkebutuhan khusus memiliki kebutuhan yang beragam dan individu.<sup>63</sup> Hal ini menciptakan ketegangan yang nyata antara tuntutan pencapaian standar kurikulum di satu sisi dan kebutuhan untuk mengadaptasi pembelajaran di sisi lain. Haug menjelaskan bahwa salah satu dilema terbesar dalam pendidikan inklusi adalah ketegangan antara standarisasi kurikulum dan

---

<sup>63</sup> Nurul Hidayanti Qomaria, dkk, "Strategi Penyesuaian Kurikulum Inklusi Melalui Pendekatan Fleksibel dan Adaptif," *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia* 5, No. 4 (2025), 24.

individualisasi pembelajaran<sup>64</sup> Ketika kurikulum nasional menggariskan pencapaian pembelajaran seragam bagi semua siswa, pendidik di kelas inklusi menghadapi tantangan dalam memenuhi standar tersebut sambil menyesuaikan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus yang memerlukan modifikasi signifikan. Di Indonesia, Permendiknas No. 70/2009 tentang Pendidikan Inklusi menjamin penyesuaian kurikulum bagi siswa berkebutuhan khusus, tetapi penerapannya bervariasi antar sekolah.<sup>65</sup>

Menurut Kurniawati, pendidikan inklusi di Indonesia mengindikasikan bahwa sebagian besar sekolah inklusi masih belum memiliki kurikulum yang sepenuhnya disesuaikan untuk siswa berkebutuhan khusus.<sup>66</sup> Pendidik di sekolah inklusi biasanya menerapkan kurikulum standar dengan modifikasi minimal yang bersifat informal dan tidak sistematis.<sup>67</sup> Kondisi ini terjadi karena belum adanya panduan yang jelas dan operasional tentang bagaimana seharusnya kurikulum diadaptasi, serta minimnya dukungan dari pihak dinas pendidikan dalam bentuk pelatihan atau pendampingan teknis.

---

<sup>64</sup> Peder Haug, "Memahami Pendidikan Inklusif: Cita-Cita Dan Realitas," *Jurnal Penelitian Disabilitas* 19, No. 3 (2016), 26.

<sup>65</sup> "Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 Tentang Pendidikan Inklusi Bagi Peserta Didik Yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/Atau Bakat Istimewa, Pasal 7".

<sup>66</sup> Farida Kurniawati, et. al, "Empirical Study on Primary School Teachers, Attitudes towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia," *Social and Behavioral Sciences* 69, No. 24 (2012), 1432–1433.

<sup>67</sup> N. Sulasmi, "Analisis Kesiapan Guru Dalam Menerapkan Pendidikan Inklusi Bagi Anak Berkebutuhan Khusus," *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Kearifan Lokal* 5, No. 1 (2025), 243.

Persoalan kurikulum ini juga berkaitan erat dengan sistem evaluasi dan penilaian yang berlaku. Tomlinson menegaskan bahwa sistem penilaian yang kaku dan seragam akan selalu menjadi hambatan bagi implementasi pembelajaran yang benar-benar adaptif.<sup>68</sup> Jika siswa berkebutuhan khusus diwajibkan mengikuti ujian dengan format identik seperti siswa reguler pada umumnya, maka pada dasarnya kita sedang mengukur ketidakmampuan mereka, bukan mengukur sejauh mana mereka telah berkembang sesuai dengan potensi yang dimiliki.

## 2. Kesiapan dan Kompetensi Guru

Faktor utama hambatan pendidikan inklusi adalah kesiapan dan kompetensi guru.<sup>69</sup> Guru adalah pelaku utama pendidikan, kesuksesan inklusi bergantung pada pengetahuan, keterampilan, dan sikap mereka mengajar kelas beragam. Forlin menyatakan mengenai kesiapan guru menghadapi pendidikan inklusi menyimpulkan bahwa mayoritas guru reguler merasa tidak siap dan tidak memiliki bekal yang cukup untuk mengajar peserta didik berkebutuhan khusus.<sup>70</sup> Ketidaksiapan ini bukan hanya soal pengetahuan teknis tentang berbagai jenis kebutuhan khusus, tetapi juga mencakup sikap dan keyakinan pendidik mengenai potensi

---

<sup>68</sup> Carol Ann Tomlinson, *The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners* (Alexandria: ASCD, 2014), 24.

<sup>69</sup> J. C. Pratiwi, *Sekolah Inklusi untuk Anak Berkebutuhan Khusus: Tanggapan terhadap Tantangan Kedepannya*. (In Seminar Nasional Ilmu Pendidikan UNS: Sebelas Maret University, 2015), 22.

<sup>70</sup> Anisa Arief, dkk, "Systematic Literature Review : Kesiapan Guru Untuk Sekolah Inklusi," *Jurnal Psikologi dan Bimbingan Konseling* 12, No. 2 (2025), 18.

siswa berkebutuhan khusus dalam belajar dan berkembang. Pendidik dengan sikap negatif atau ragu terhadap inklusi cenderung tidak mencapai upaya yang memadai untuk menyesuaikan pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Di Indonesia, masalah kompetensi pendidik dalam pendidikan inklusi semakin parah karena kurangnya program pelatihan yang cukup.<sup>71</sup> Mayoritas guru di sekolah inklusi Indonesia belum menerima pelatihan formal mengenai pendidikan khusus atau inklusi dengan memanfaatkan pendekatan coba-coba di lapangan, yang jelas tidak efisien dan dapat merugikan siswa berkebutuhan khusus sebagai "subjek uji coba" dalam proses itu.

Keadaan tersebut mengindikasikan adanya kesenjangan yang cukup signifikan antara kebijakan yang mengamanatkan penerapan pendidikan inklusi dengan dukungan nyata yang diberikan kepada guru selaku pelaksana di lapangan. Lewis dan Norwich menambahkan bahwa kompetensi yang dibutuhkan guru dalam kelas inklusi sebenarnya sangat kompleks, mencakup kemampuan untuk melakukan asesmen kebutuhan individual, merancang program pembelajaran yang terdiferensiasi, berkolaborasi dengan berbagai profesional, dan

---

<sup>71</sup> M. K. Wardhani, "Persepsi dan Kesiapan Mengajar Mahasiswa Guru Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus Dalam Konteks Sekolah Inklusi," *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan* 10, No. 2 (2020), 152–161.

berkomunikasi secara efektif dengan orang tua.<sup>72</sup> Kompetensi tersebut tidak dapat dicapai hanya melalui pelatihan singkat atau seminar sehari, tetapi melalui pengembangan program profesional yang sistematis, berkesinambungan, dan berorientasi pada praktik kelas nyata. Sikap pendidik terhadap siswa berkebutuhan khusus juga merupakan aspek kompetensi yang tidak boleh diabaikan. Avramidis dan Norwich menyatakan bahwa sikap guru terhadap inklusi dipengaruhi oleh pengalaman praktis bersama siswa berkebutuhan khusus, dukungan institusi sekolah, serta kepercayaan diri mereka dalam mengelola pengajaran di kelas inklusi.<sup>73</sup> Pendidik yang merasa didukung dan percaya diri tinggi biasanya berpikiran positif dan lebih berhasil dalam pendidikan inklusi.

### 3. Keterbatasan Sarana dan Prasarana

Tantangan lain yang sama signifikannya adalah keterbatasan fasilitas dan infrastruktur pendukung pendidikan inklusi. Pendidikan inklusi berkualitas memerlukan beragam sarana dan sumber daya yang mencukupi, mulai dari aksesibilitas bangunan sekolah, alat bantu pengajaran, hingga tenaga ahli seperti guru pendamping khusus dan

---

<sup>72</sup> Ann Lewis dan Brahm Norwich, *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion* (Maidenhead: Open University Press, 2005), 8.

<sup>73</sup> Elias Avramidis dan Brahm Norwich, "Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature," *Journal of Special Needs Education* 17, No. 2 (2022), 130.

terapis. Thomas Hehir menekankan bahwa aksesibilitas fisik merupakan prasyarat minimal yang harus dipenuhi sebelum berbicara tentang inklusi yang bermakna.<sup>74</sup> Sekolah yang tidak ramah terhadap siswa penyandang disabilitas fisik, seperti tanpa ramp kursi roda, toilet tidak memadai, ruangan yang sempit, secara implisit telah memfasilitasi sebagian siswa berkebutuhan khusus sebelum pembelajaran dimulai. Di Indonesia, kondisi infrastruktur banyak sekolah masih jauh dari standar aksesibilitas yang diperlukan, terutama di daerah-daerah dengan keterbatasan anggaran pendidikan.

Selain aksesibilitas fisik, ketersediaan alat bantu belajar dan teknologi asistif juga merupakan kebutuhan yang sering tidak terpenuhi.<sup>75</sup> Teknologi asistif merujuk pada beragam alat dan perangkat yang mendukung individu penyandang disabilitas dalam menjalankan tugas yang sulit atau mustahil bantuan tanpa tersebut, mulai dari alat bantu dengar, perangkat lunak pembaca layar, hingga sistem komunikasi alternatif.

Keberadaan teknologi tersebut memegang peranan yang sangat penting bagi peserta didik tertentu dalam menunjang keterlibatan mereka secara penuh dan menyeluruh dalam proses pembelajaran,

---

<sup>74</sup> Thomas Hehir et al., *A Summary of the Evidence on Inclusive Education* (São Paulo: Alana Institute, 2016), 14.

<sup>75</sup> Lya Fayola Zen, dkk, "Penggunaan Teknologi Asistif: Peningkatan Kemandirian Penyandang Disabilitas Fisik," *Social Work Journal* 14, No. 2 (2025), 137–139.

namun harganya yang relatif mahal menjadikannya barang mewah yang tidak terjangkau oleh sebagian besar sekolah inklusi di Indonesia. Kurangnya guru pendamping khusus menjadi masalah utama. Secara ideal, siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi mendapat pendampingan dari guru pendamping melatih yang memahami kebutuhan khusus mereka.

Namun kenyataannya, ketersediaan tenaga pendidik khusus yang berkualifikasi masih sangat terbatas, terutama di luar kota-kota besar. Direktorat Pembinaan Pendidikan Khusus dan Layanan Khusus melaporkan bahwa perbandingan guru pendidikan khusus terhadap siswa berkebutuhan khusus di Indonesia masih sangat tidak seimbang.<sup>76</sup> akibatnya, banyak siswa berkebutuhan khusus tidak memperoleh dukungan individu yang diharapkan diterima.

#### 4. Hambatan dalam Strategi Pembelajaran

Tantangan terakhir adalah hambatan yang dihadapi guru dalam menyusun dan menjalankan strategi pengajaran yang adaptif terhadap keragaman kebutuhan siswa. Ini adalah dimensi yang paling operasional dari seluruh tantangan implementasi inklusi, dan seringkali menjadi titik di mana niat baik bertabrakan dengan realitas keterbatasan. Tomlinson

---

<sup>76</sup> Suparlan, M, *Manajemen Berbasis Sekolah Dari Teori Sampai Dengan Praktik* (Jakarta: Bumi Aksara, 2022), 22.



dan Imbeau menjelaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi yang merupakan inti dari strategi pembelajaran inklusi, mewajibkan pendidik secara aktif dan berkelanjutan menanggapi keragaman kebutuhan belajar melalui penyesuaian konten, proses, produk, serta lingkungan pembelajaran.<sup>77</sup> Tugas ini jauh dari mudah, Pendidik wajib melakukan asesmen berkesinambungan untuk mengenali kebutuhan individu siswa, menyusun variasi aktivitas pembelajaran yang menampung perbedaan kemampuan, gaya belajar, dan minat, serta mengelola kelas agar semua siswa terlibat secara substansial secara simultan dengan sumber daya terbatas. Kendala yang paling sering dikeluhkan pendidik adalah ukuran kelas yang berlebihan.

Dalam situasi satu pendidik menangani 30-40 siswa dengan tingkat tinggi, memberikan perhatian individu yang cukup bagi siswa berkebutuhan khusus menjadi sangat sulit. Kendala pembelajaran inklusi seringkali bukan dari karakteristik siswa, tetapi dari kondisi dan sistem sekolah, termasuk rasio guru-siswa yang tidak memadai. Dengan kata lain, kegagalan belajar siswa berkebutuhan khusus di kelas inklusi, biasanya disebabkan bukan oleh siswa itu sendiri, melainkan sistem yang belum cukup adaptif untuk mendukungnya. Kesulitan dalam mengelola

---

<sup>77</sup> Carol Ann Tomlinson and Marcia B. Imbeau, *The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners* (Alexandria: ASCD, 2010), 13.

dinamika kelas yang beragam juga menjadi hambatan tersendiri. Pendidik di kelas inklusi sering menghadapi kesulitan dalam mengelola perilaku siswa berkebutuhan khusus yang berpotensi mengganggu proses pembelajaran siswa lain.<sup>78</sup> Tanpa pemahaman yang memadai tentang mengapa perilaku tertentu muncul dan bagaimana meresponnya secara tepat, guru cenderung bereaksi dengan cara yang justru memperburuk situasi atau mengeksklusi peserta didik berkebutuhan khusus dari aktivitas kelas. Terakhir, hambatan dalam strategi juga bersumber dari tidak adanya pola kolaborasi yang terstruktur antara guru kelas dengan berbagai tenaga profesional pendukung.

Dalam model pendidikan inklusi yang ideal, guru kelas seharusnya menjalin kerja sama yang erat dengan guru pendidikan khusus, terapis bicara, psikolog, serta tenaga profesional lainnya dalam rangka menyusun dan melaksanakan program pembelajaran individual bagi setiap peserta didik.<sup>79</sup> Namun dalam praktiknya, kolaborasi semacam ini sering tidak terjadi secara sistematis karena berbagai kendala seperti keterbatasan waktu, ketiadaan struktur yang memfasilitasi kolaborasi, atau sekadar kurangnya pemahaman tentang

---

<sup>78</sup> Pratiwi Ayuningtyas Adi, dkk, "Manajemen Perilaku Dalam Pendidikan Inklusi: Isu, Tantangan, Dan Solusi Bagi Guru Dan Siswa," *Journal Education and Counseling* 5, No. 2 (2025), 789.

<sup>79</sup> Ibid, 791–792.

pentingnya pendekatan tim dalam mendukung peserta didik berkebutuhan khusus.

#### **D. Pendidikan Berbasis Nilai-nilai Kristiani**

##### **1. Prinsip Nilai-Nilai Kristiani dalam Konteks Pendidikan**

Secara etimologis, nilai Merujuk pada konsep yang dianggap benar dan baik, sesuatu yang bernilai tinggi, diinginkan, serta dicari oleh manusia.<sup>80</sup> Gordon Allport, sebagaimana dikutip Edison, mengartikan nilai sebagai keyakinan yang mendorong individu bertindak, berpikir, dan berperilaku sesuai pegangan nilainya. Pada keseharian, nilai-nilai ikut membentuk sikap serta tingkah laku manusia, sebab setiap, masyarakat, maupun individu memiliki nilai khas masing-masing.

Prinsip ini juga berlaku bagi umat Kristiani, sehingga nilai-nilai Kristiani menjadi sangat esensial untuk dimiliki.<sup>81</sup> Alkitab secara dasar memuat nilai-nilai Kristiani sebagai nilai inti yang mendasari etika dan moral.<sup>82</sup> Oleh karena itu, nilai-nilai tersebut sejalan dengan ajaran Yesus Kristus, yang tidak hanya mencakup hubungan pribadi dengan Tuhan, tetapi juga membentuk interaksi antarmanusia. Dalam konteks

---

<sup>80</sup> Hanna Dewi Aritonang Pinondang Simanjuntak, "Penerapan Nilai-Nilai Kristiani Dalam Lingkungan Masyarakat Heterogen," *Jurnal Pendidikan Agama dan Filsafat* 2, No. 1 (2024), 24.

<sup>81</sup> Sabar Rismawaty, *Pendidikan Agama Kristen: Terhadap Terbentuknya Nilai-Nilai Iman Kristen* (Sumatera Barat: CV. Azka Pustaka, 2022), 22.

<sup>82</sup> Herman Sejati Ekoprodjo & Markus Wibowo, "Nilai Dilihat Dari Segi Etimologis Merupakan Sebuah Konsep Yang Dianggap Benar dan Baik, Sesuatu Yang Berharga, Yang Diinginkan Dan Ingin Dimiliki Manusia.," *Jurnal Pendidikan Agama Kristen* 5, No. 1 (2024), 20.

pendidikan, nilai-nilai ini bukan sekadar doktrin yang diajarkan secara verbal di dalam kelas, melainkan sebuah cara pandang yang diharapkan menjadi pondasi dalam seluruh proses pembelajaran. Kasih, keadilan, pengampunan, kejujuran, dan kerendahan hati merupakan sebagian dari nilai-nilai tersebut yang diyakini mampu membentuk karakter peserta didik secara holistik.<sup>83</sup>

a. Nilai Kasih

Kasih menjadi fondasi utama karakter pengikut Kristus, sebagaimana Alkitab mengajarkan bahwa kasih harus dinyatakan secara nyata dan menyeluruh. Yohanes 13 :34-35 menegaskan hal ini melalui perintah Yesus: *"Aku memberikan perintah baru kepada kamu, yaitu supaya kamu saling mencintai; sama seperti Aku telah mencintai kamu demikian pula kamu harus saling mencintai. Dengan demikian semua orang akan tahu, bahwa kamu adalah murid-murid-Ku, yaitu jikalau kamu saling mencintai."* Secara umum, kasih dapat didefinisikan sebagai keadaan yang membangkitkan ketertarikan dan perhatian terhadap objek tertentu atau individu. Kasih merupakan elemen pokok yang mendasari karakter pengikut Yesus.

Dari penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa di antara berbagai nilai Kristiani yang ada, kasih (*agape*) menduduki posisi

---

<sup>83</sup> Harun Yahya, *Kasih Sayang dalam Perspektif Agama-Agama* (Jakarta: Lentera Hati, 2015), 45.

paling utama. Hal ini diperkuat oleh 1 Korintus 13:13 yang menyatakan bahwa "*Demikianlah tinggal ketiga hal ini, yaitu iman, pengharapan dan kasih, dan yang paling besar di antaranya adalah kasih*"<sup>84</sup>

Kasih dalam pengertian Kristiani bukan hanya perasaan afektif semata, melainkan sebuah tindakan nyata yang penuh kesadaran dan tanggung jawab, sebagaimana ditegaskan dalam 1 Yohanes 3 :18 bahwa kasih harus dinyatakan bukan dengan kata atau dengan lidah, tetapi dengan perbuatan dan kebenaran.<sup>85</sup>

Dalam dunia pendidikan, kasih dimaknai sebagai kemampuan seorang pendidik untuk menerima setiap peserta didik apa adanya, termasuk individu dengan keterbatasan atau kebutuhan khusus, tanpa pembedaan latar belakang atau prestasi akademik. Homrighausen dan Enklaar menegaskan bahwa kasih Kristiani dalam pendidikan adalah akar dari seluruh relasi pedagogis antara guru dan murid.

Dalam kelas inklusi, nilai kasih ini diterjemahkan secara konkret ke dalam beberapa praktik pedagogis. Pertama, pendidik yang menghidupi kasih Kristiani tidak akan membiarkan satu pun siswa berkebutuhan khusus merasa tidak terlihat atau tidak dihargai.

---

<sup>84</sup> Alkitab Terjemahan Baru Edisi Ke-II 2023, 2023.

<sup>85</sup> Malcolm Brownlee, *Tugas Manusia Dalam Dunia Milik Tuhan* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 1993), 18.

akan secara aktif merancang pembelajaran yang memastikan keterlibatan bermakna setiap siswa, bukan hanya kehadiran fisik mereka. Kedua, nilai kasih mendorong pendidik untuk berbicara kepada dan tentang siswa berkebutuhan khusus dengan bahasa yang menghormati martabat mereka menghindari label-label merendahkan yang sering kali dianggap sepele tetapi meninggalkan luka yang dalam. Ketiga, pendidik yang penuh kasih mengalokasikan waktu tambahan untuk memahami setiap siswa sebagai entitas yang unik, bukan hanya sebagai bagian dari kategori diagnosis.<sup>86</sup> Dampak dari pemodelan kasih yang konsisten oleh pendidik terhadap karakter peserta didik sangat signifikan.

Studi Zubaedi menunjukkan bahwa anak-anak berkembang dalam lingkungan di mana kasih dimodelkan secara nyata oleh figur otoritas yang dipercaya cenderung mengembangkan kapasitas empati yang lebih besar, dorongan belajar internal yang lebih kuat, serta ketangguhan (ketahanan) yang lebih besar terhadap tantangan.<sup>87</sup> Temuan ini menegaskan apa yang sudah lama diyakini dalam tradisi pedagogi Kristiani, bahwa pembentukan karakter tidak

---

<sup>86</sup> Elfindri Mudjito dan Harizal, *Pendidikan Inklusi* (Jakarta: Baduose Media, 2012), 22.

<sup>87</sup> Zubaedi., *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya Dalam Lembaga Pendidikan* (Jakarta: Kencana, 2011), 28.

terutama terjadi melalui pengajaran verbal, melainkan melalui pemodelan relasional yang konsisten.

b. Nilai Keadilan

Selain kasih, nilai keadilan dan Martabat Manusia sebagai Pijakan Pendidikan Inklusi. Keadilan di sini dipahami bukan sebagai perlakuan yang sama bagi semua orang, melainkan memberikan apa yang memang dibutuhkan oleh masing-masing individu. Groome menyatakan bahwa pendidikan Kristen sejati selalu didasarkan pada pengakuan martabat manusia sebagai gambar Allah (*imago Dei*), sehingga setiap siswa berhak atas layanan pendidikan yang sesuai kebutuhan dan potensinya.<sup>88</sup> Nilai pelayanan dan kerendahan hati juga tidak dapat dipisahkan dari praktik pendidikan Kristiani.

Sidjabat mengungkapkan bahwa seorang guru Kristen yang sejati adalah seorang hamba yang melayani, bukan penguasa yang mendominasi. Semangat melayani ini mendorong guru untuk hadir secara penuh bagi peserta didik, termasuk bagi mereka yang memerlukan pendampingan lebih intensif seperti dalam setting pendidikan inklusi.<sup>89</sup> Kesadaran akan nilai keadilan Kristiani ini mendorong lembaga pendidikan seperti SMP Kristen Rantai Damai

---

<sup>88</sup> Groome, Thomas H, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. Terjemahan Daniel Stefanus (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2010), 112.

<sup>89</sup> B. Samuel Sidjabat, *Strategi Pendidikan Kristen* (Yogyakarta: Andi, 2021), 29.

untuk tidak puas dengan inklusi yang bersifat administratif semata sekadar mendaftarkan siswa berkebutuhan khusus ke kelas reguler lalu membiarkan mereka bertahan sendiri. Inklusi sejati memerlukan komitmen aktif untuk menghapus segala hambatan yang menghalangi partisipasi optimal siswa berkebutuhan khusus. Penghalang fisik (aksesibilitas ruang kelas), penghalang pedagogis (metode mengajar yang tidak responsif), penghalang sosial (budaya kelas yang tidak ramah perbedaan), dan penghalang sikap (prasangka dan ekspektasi rendah dari guru maupun teman sebaya).

Garnida menegaskan bahwa tanggung jawab inilah yang membedakan sekolah inklusi yang sejati dari sekolah yang sekadar mengklaim inklusi. Di sisi lain, nilai martabat manusia yang bersumber dari keyakinan *imago Dei* memberikan peserta didik khususnya mereka yang berkebutuhan khusus sebuah fondasi identitas yang tidak mudah goyah oleh penilaian atau label dari luar.

Ketika seorang siswa berkebutuhan khusus memahami dan menghayati bahwa martabatnya tidak bersumber dari kemampuan akademiknya melainkan dari keberadaannya sebagai anak Allah yang dikasihi, memiliki sumber daya psikologis yang sangat kuat untuk menghadapi tantangan, penolakan, dan kegagalan.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> Ibid, 11.



Prijodarminto menyebut internalisasi nilai-nilai ini sebagai proses pembentukan disiplin diri positif bukan disiplin yang dipaksakan dari luar, melainkan yang tumbuh dari dalam karena seseorang memahami siapa dirinya dan untuk apa ia hidup.<sup>91</sup>

c. Nilai Pengampunan

Nilai pengampunan juga memiliki relevansi yang cukup besar dalam konteks pendidikan inklusi.<sup>92</sup> Di dalam kelas yang beragam, konflik dan kesalahpahaman antar peserta didik adalah hal yang lumrah terjadi. Abineno menjelaskan bahwa pengampunan bukan berarti mengabaikan kesalahan, melainkan memberi ruang bagi setiap individu untuk bertumbuh dan berubah.<sup>93</sup> Nilai ini penting ditanamkan agar peserta didik dapat membangun relasi yang sehat dan inklusi satu sama lain.

Di kelas inklusi, tempat siswa dengan berbagai latar belakang dan kondisi belajar bersama setiap hari, guru yang mampu membantu siswa berdamai setelah terjadi konflik sedang menjalankan salah satu tugas terpenting dalam dunia pendidikan. Subino Hadisubroto menyebut kemampuan ini sebagai kompetensi

---

<sup>91</sup> Soegeng Prijodarminto, *Kiat Menuju Sukses* (Jakarta: Abdi Makmur Jaya, 2001), 55.

<sup>92</sup> Sidjabat, B. S, *Mengajar Secara Profesional: Mewujudkan Visi Guru Profesional* (Bandung: Kalam hidup, 2009), 66–67.

<sup>93</sup> Abineo, J. L.Ch, *Manusia dan Sesamanya Di Dalam Dunia* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2006), 89.

pedagogis moral, yakni kecakapan yang tidak bisa sepenuhnya diperoleh hanya dari membaca teori, melainkan harus diasah melalui pengalaman dan kepekaan di lapangan.<sup>94</sup> Lebih dari itu, nilai rekonsiliasi yang berakar dalam tradisi Kristiani ternyata memberi pengaruh yang jauh dan tahan lama bagi pembentukan karakter siswa sebagai elemen masyarakat yang lebih luas.

Siswa yang sejak dini terbiasa menyelesaikan perselisihan melalui percakapan yang jujur dan ketulusan untuk memaafkan, kelak akan membawa kebiasaan itu ke dalam kehidupan mereka di luar sekolah. Zubaedi menegaskan bahwa inilah salah satu tanda keberhasilan pendidikan karakter yang paling nyata, ketika nilai-nilai yang ditanamkan di sekolah tidak berhenti di gerbang sekolah, tetapi terus hidup dalam cara seseorang bersikap dan bertindak di tengah masyarakat.<sup>95</sup>

Pada aplikasinya, nilai pelayanan dapat dimasukkan ke dalam pembelajaran melalui beragam strategi. Program bimbingan sebaya, misalnya, tidak hanya efisien secara akademis tetapi juga kuat sebagai wadah pembentukan karakter. Ketika siswa yang lebih mampu secara akademis diminta untuk membantu teman yang

---

<sup>94</sup> Subino Hadisubroto, *Kurikulum Humanistik* (Bandung: Remaja Rosda Karya, 1988), 78.

<sup>95</sup> Zubaedi., *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi Dan Aplikasinya Dalam Lembaga Pendidikan* (Jakarta: Kencana, 2011), 31.

memerlukan dukungan bukan sebagai kewajiban administratif tetapi sebagai ekspresi nilai pelayanan keduanya bertumbuh, yang membantu mengembangkan kemampuan komunikasi, kesabaran, dan kepemimpinan, sementara yang dibantu mengalami kepedulian yang nyata dari sesama.<sup>96</sup> Wens Tanlain menegaskan bahwa praktik semacam ini adalah bentuk pendidikan moral yang jauh lebih efektif dari ceramah nilai yang diberikan secara formal.<sup>97</sup>

d. Nilai Pelayanan

Nilai Pelayanan juga membentuk rasa tanggung jawab peserta didik terhadap komunitas kelas mereka secara keseluruhan. Siswa yang dididik dalam semangat diakonia belajar bahwa keberhasilan pribadi tidak bisa dipisahkan dari kesejahteraan bersama. Ketika satu anggota kelas tertinggal, itu bukan semata masalah individu tersebut itu adalah tanggung jawab bersama seluruh komunitas. Kesadaran ini, menurut Lickona, adalah inti dari karakter yang baik, kemampuan untuk melampaui kepentingan diri sendiri demi kebaikan yang lebih besar.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Susan Winebrenner, *Teaching Kids with Learning Difficulties in Today's Classroom*. (Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2006).

<sup>97</sup> Wens Tanlain, dkk, *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2000), 20.

<sup>98</sup> Thomas Lickona, *Mendidik Untuk Membentuk Karakter: Bagaimana Sekolah Dapat Memberikan Pendidikan Tentang Sikap Hormat Dan Bertanggung Jawab*. Diterjemahkan Oleh Juma Abdu Wamaungo (Jakarta: Bumi Aksara, 2012). 18-19.

e. Nilai Kejujuran

Nilai Kejujuran dan integritas juga termasuk dalam rumpun nilai-nilai Kristiani yang relevan bagi dunia pendidikan. Susanto menegaskan bahwa kejujuran dalam Alkitab selalu dikaitkan dengan kesetiaan kepada kebenaran, baik dalam perkataan maupun perbuatan.<sup>99</sup> Dalam pendidikan, nilai tersebut memotivasi siswa untuk menghormati proses belajar dengan integritas, menolak plagiarisme, serta mengembangkan kepercayaan diri yang seimbang.

2. Nilai-Nilai Kristiani dalam Proses Pembelajaran Adaptif

Boehlke menjelaskan bahwa pendidikan Kristen secara historis selalu berusaha menyesuaikan metode pengajaran dengan kondisi dan kebutuhan peserta didik, jauh sebelum konsep pembelajaran adaptif berkembang secara akademis seperti sekarang.<sup>100</sup> Hasugian dalam analisisnya mengenai kurikulum Pendidikan Agama Kristen dan pendidikan karakter menyatakan bahwa nilai-nilai iman Kristen tidak cukup diajarkan melalui materi tekstual semata, tetapi harus diwujudkan. melalui pengalaman pembelajaran yang relevan dengan

---

<sup>99</sup> Susanto, Hasan *Perjanjian Baru Interlinear Yunani- Indonesia dan Konkordansi Perjanjian Baru, Jilid II* (Jakarta: LAI, 2004), 350.

<sup>100</sup> Boehlke, Robert R, *Sejarah Perkembangan Pikiran dan Praktek Pendidikan Agama Kristen Dari Yohanes Amos Comenius Sampai Perkembangan PAK Di Indonesia* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2012), 201.

kenyataan kehidupan siswa.<sup>101</sup> Hal ini memperkuat argumen bahwa integrasi nilai Kristiani ke dalam model pembelajaran adaptif bukan hanya memungkinkan, tetapi juga sangat dianjurkan secara teologis dan pedagogis.

Nainggolan menegaskan bahwa Pendidikan Agama Kristen yang berkualitas wajib mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik siswa secara bersamaan.<sup>102</sup> Pendekatan holistik ini selaras dengan filosofi pembelajaran adaptif yang mengutamakan tidak hanya prestasi akademik, tetapi juga pembentukan karakter serta aspek sosial-emosional siswa. Amsal 22:6, "Didiklah orang muda menurut jalan yang patut baginya," yang menjadi dasar alkitabiahnya.<sup>103</sup>

Kata menurut jalan yang patut baginya secara implisit mengandung makna pembelajaran yang disesuaikan dengan kondisi dan karakter unik setiap individu, yang merupakan inti dari model pembelajaran adaptif. Telaumbanua dalam studinya menyimpulkan bahwa pendidik yang mengadopsi nilai-nilai Kristiani dalam pengajaran biasanya lebih sabar, inovatif dalam menyelesaikan kesulitan belajar siswa, serta efektif membangun suasana kelas yang aman dan

---

<sup>101</sup> Hasugian, Johannes Waldes, "Kurikulum Pendidikan Agama Kristen Dan Pendidikan Karakter," *Jurnal Jaffray* 17, No. 1 (2019), 93–110.

<sup>102</sup> Nainggolan, John M, *Pendidikan Agama Kristen Dalam Perspektif Alkitab* (Bandung: Cita Pustaka Media, 2010), 55.

<sup>103</sup> Meilani, & Martina Novalina. "Pendidikan Agama Kristen Bagi Remaja Di Era Globalisasi Berdasarkan Amsal 22:6.," *Journal of Christian Education and Leadership* 3, No. 1 (2022), 23.

mendukung.<sup>104</sup> Hasil tersebut memberikan bukti empiris bahwa nilai-nilai Kristiani secara konkret meningkatkan mutu pendidikan, terutama untuk siswa berkebutuhan khusus. Ismail menekankan bahwa sasaran utama pendidikan Kristiani adalah pembentukan manusia holistik, yaitu individu yang unggul secara intelektual, spiritual, dan sosial.<sup>105</sup> Oleh karena itu, nilai-nilai Kristiani seperti kasih, keadilan, pelayanan, pengampunan, serta kejujuran bukan sekadar elemen biasa dalam visi-misi sekolah, tetapi wajib menjadi inti dari setiap praktik pengajaran.

### 3. Nilai-nilai Kristiani dalam Budaya Sekolah yang Inklusi

Pembentukan karakter berbasis nilai-nilai Kristiani tidak akan berhasil jika nilai-nilai tersebut hanya disampaikan di kelas saat pembelajaran agama atau pada saat kepala sekolah memberikan arahan dalam upacara. Nilai-nilai itu perlu hadir dan terasa dalam setiap sudut kehidupan sekolah. Hal ini dapat dilihat dari peraturan sekolah dibuat bersama-sama, pelanggaran ditangani dengan cara yang adil dan mendidik, sekolah menghargai berbagai bentuk prestasi dan kemajuan setiap siswa, gedung dan ruang sekolah dirancang supaya seluruh siswa, termasuk berkebutuhan khusus, mampu bergerak dan belajar dengan nyaman, serta para guru bersikap dan bertutur kata di depan siswa,

---

<sup>104</sup> Telaumbanua, Arozatulo, "Peranan Guru Pendidikan Agama Kristen Dalam Membentuk Karakter Siswa," *Jurnal Fidei* 1, No. 2 (2018), 220–221.

<sup>105</sup> Darmawan, I Putu Ayub, "Pendidikan Kristen Dan Pembentukan Karakter Peserta Didik," *Jurnal Shanan* 5, No. 1 (2021), 1–9.

karena tanpa disadari hal itu menjadi teladan yang paling nyata bagi mereka, Proses ini sebagai kurikulum yang mengajarkan nilai-nilai bukan melalui pelajaran tetapi melalui setiap aspek pengalaman sekolah.<sup>106</sup>

Di SMP Kristen Rantai Damai, nilai-nilai Kristiani tidak boleh berhenti hanya di dalam kelas, tetapi harus terasa dalam setiap bagian kehidupan sekolah. Salah satu wujud nyatanya adalah kebijakan penerimaan siswa yang benar-benar membuka pintu bagi anak-anak berkebutuhan khusus, karena sikap terbuka seperti inilah yang paling jelas mencerminkan bahwa sekolah sungguh-sungguh menghargai keadilan dan martabat setiap anak.

Sistem apresiasi yang menghormati tidak hanya pencapaian akademik tetapi juga perkembangan karakter, keberanian etis, serta kontribusi bagi orang lain merupakan wujud nilai kasih dan pelayanan. Ketika ada perselisihan atau masalah di sekolah, langkah pertama yang diambil bukanlah menghukum, melainkan mengajak semua pihak untuk berbicara dan berdamai.

Pendekatan ini mencerminkan nilai pengampunan yang menjadi bagian penting dari iman Kristiani. Ketika semua hal tersebut berjalan bersama-sama secara konsisten, sekolah tidak lagi sekadar tempat siswa

---

<sup>106</sup> Dedy Budi Hermawan dan Kustawan, *Model Implementasi Pendidikan Inklusi Ramah Anak* (Jakarta: Luxima, 2013), 33–36.

datang untuk belajar mata pelajaran, tetapi berubah menjadi komunitas nyata tempat karakter setiap anak dibentuk dan ditumbuhkan hari demi hari.<sup>107</sup> Terkait dengan peran guru dalam proses ini, Driyarkara menyampaikan sebuah gagasan yang sangat dalam bahwa pendidikan sejati adalah humanisasi proses memanusiakan manusia.

Guru yang benar-benar memanusiakan siswanya bukan hanya menyampaikan ilmu pengetahuan, tetapi turut menanggung proses pertumbuhan setiap anak sebagai pribadi yang utuh.<sup>108</sup> Dalam tradisi Kristiani, peran ini sejajar dengan peran shepherd atau gembala seseorang yang mengenal setiap domba secara personal, yang tidak meninggalkan yang tersesat demi mengurus yang mayoritas, dan yang bersedia menempuh jalan yang sulit demi keselamatan yang dipercayakan kepadanya.

#### **E. Pembelajaran Adaptif Berbasis Nilai Kristiani dalam Pendidikan Inklusi.**

##### **1. Pembelajaran Adaptif dan Nilai Kristen**

Pembelajaran adaptif dalam konteks pendidikan Kristen memiliki landasan epistemologis yang kuat melalui integrasi antara prinsip pedagogis kontemporer dengan fondasi teologis Kristen. Tomlinson mendefinisikan pembelajaran adaptif sebagai pendekatan yang

---

<sup>107</sup> Meilani Nur Maghfiroh, dkk "Permasalahan Yang Dihadapi Dalam Pelaksanaan Sekolah Inklusi Di Indonesia," *Jurnal Pendidikan Dasar Flobamorata* 3, No. 2 (2022), 314–316.

<sup>108</sup> N. Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), 45.



mengakui keunikan setiap peserta didik dan merespons keberagaman kebutuhan belajar melalui modifikasi konten, proses, dan produk pembelajaran.<sup>109</sup>

Konsep tersebut sejalan dengan teologi Kristen mengenai (*imago Dei*), setiap manusia diciptakan menurut gambar Allah dan memiliki martabat yang sama (Kej 1:27), sehingga memiliki martabat dan nilai intrinsik yang setara.<sup>110</sup> Integrasi antara pembelajaran adaptif dan nilai Kristiani bukan sekadar menyisipkan ayat Alkitab dalam perangkat pembelajaran, melainkan bagaimana *worldview* Kristiani membentuk cara pandang pendidik dan sekolah dalam memahami dan merespons kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus.<sup>111</sup>

Yong menjelaskan bahwa teologi Kristen yang utuh menempatkan individu dengan disabilitas bukan sebagai objek yang perlu diperbaiki atau dinormalkan, tetapi sebagai elemen esensial tubuh Kristus yang memberikan kontribusi unik dalam komunitas keimanan.<sup>112</sup> Perspektif ini menggeser pandangan dari model medis yang melihat

---

<sup>109</sup> Bagus Cahyanto, dkk, *Pembelajaran Berdiferensiasi Memfasilitasi Belajar Siswa Dalam Keberagaman* (Yogyakarta: Madani Kreatif Publisher, 2022), 6–9.

<sup>110</sup> Kornelia Bouway and Mbelanggedo Nelcy, "Pendekatan holistik pada kompetensi guru pak: menyeimbangkan aspek teologis, pedagogis, dan sosial," *Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen* 1, No. 2 (2025), 175–176.

<sup>111</sup> Frenndling Juliaman Telaumbanua & Olis, "Implementasi Pendidikan Pembelajaran Agama Kristen Adaptif Dalam Menghadapi Tantangan Teknologi Pendidikan," *Jurnal Silih Asah* 2, No. 1 (2025), 92–93.

<sup>112</sup> Budi priyono & Frans H.M. Silalahi, "Penyandang Disabilitas Sebagai Ladang Menguning, Panggilan Gereja Untuk Mewartakan Injil (Studi Teologis Berdasarkan Yohanes 4:35)," *Jurnal Penelitian Crossroad* 2, No. 3 (2025), 3062.

disabilitas sebagai kekurangan, menjadi model sosial dan teologis yang lebih menghargai keberadaan mereka. Ditinjau dari sudut pandang pedagogis, pembelajaran adaptif yang berlandaskan nilai-nilai Kristiani mengimplementasikan suatu pendekatan yang bersifat menyeluruh yang memadukan kognitif, afektif, dan spiritual. Pendidikan Kristen inklusi melampaui prestasi akademik, meliputi pembentukan karakter serta perkembangan spiritual siswa.

Misalnya, ketika seorang anak dengan disleksia kesulitan membaca Alkitab, tugas guru bukan hanya menyediakan *audiobook* atau teks dengan font yang lebih besar, tapi juga memastikan anak itu tetap bisa mengalami kebenaran spiritual dari firman Tuhan lewat cara-cara alternatif. Jadi dapat disimpulkan bahwa pembelajaran adaptif tidak hanya menyentuh aspek metode atau materi, tetapi juga harus mempertimbangkan bagaimana setiap peserta didik dapat mengalami dan mengekspresikan spiritualitas mereka sesuai dengan kapasitas dan keunikan masing-masing.

Nilai kasih dalam ajaran Kristen, khususnya konsep *agape* yang tidak bersyarat, memberikan landasan etis yang kuat bagi praktik pembelajaran adaptif.<sup>113</sup> McNair dan Melnick menekankan bahwa motivasi untuk mengadaptasi pembelajaran dalam konteks Kristen harus

---

<sup>113</sup> Ibid 25.

berakar pada pemahaman teologis tentang nilai setiap manusia, bukan sekadar memenuhi tuntutan regulasi atau rasa kasihan semata. Perbedaan motivasi tersebut akhirnya menghasilkan variasi kualitas hubungan dan komitmen dalam implementasi pendidikan inklusif di sekolah Kristen.

## 2. Pendekatan Holistik (Akademik dan Spiritual)

Pendekatan holistik pada pembelajaran adaptif berbasis nilai Kristiani memandang siswa sebagai individu utuh, bukan hanya penerima transfer pengetahuan.<sup>114</sup> Van Brummelen menjelaskan bahwa kurikulum Kristen harus melibatkan seluruh aspek kepribadian peserta didik yakni kognitif, afektif, psikomotor, dan spiritual secara terintegrasi.<sup>115</sup> Dalam pendidikan inklusi, prinsip tersebut mengharuskan pendidik tidak hanya menyesuaikan kebutuhan akademik siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga memfasilitasi pertumbuhan spiritual mereka secara bersamaan.<sup>116</sup> Penerapan pendekatan holistik ini pada dasarnya menuntut perubahan cara pandang terhadap tujuan pendidikan itu sendiri. Pendidikan Kristen harus melampaui bukan

---

<sup>114</sup> Renny Threesje Tumober, dkk, *Buku Ajar Pendidikan Holistik Dalam Pendidikan Abad Ke-21* (Jambi: Buku Sonpedia, 2023), 2-3.

<sup>115</sup> Ayu Agustina Pardede & Tanti Listian, "Peran Guru Kristen Sebagai Penuntun Dalam Mewujudkan Pendidikan Karakter Yang Holistik-Transformasional," *Jurnal Pendidikan Kristen* 4, No. 2 (2024): 237.

<sup>116</sup> Horiyono, dkk, *Perkembangan Peserta Didik Teori dan Implementasi Perkembangan Peserta Didik Pada Era Digital* (Jambi: PT. Sonpedia Publishing Indonesia, 2024).

hanya sekadar transfer pengetahuan dan persiapan vokasional, menuju pembentukan karakter dan *worldview* Kristiani yang utuh.<sup>117</sup> Bagi siswa berkebutuhan khusus, kondisi ini menyiratkan bahwa keterbatasan mereka tidak menjadi penghalang. mereka dari proses pembentukan spiritual, melainkan justru menjadi ruang di mana pemahaman tentang kasih karunia, ketergantungan pada Tuhan, dan identitas dalam Kristus dapat semakin diperdalam. Dimensi spiritual pada pembelajaran adaptif meliputi keterlibatan siswa berkebutuhan khusus dalam aktivitas keagamaan dan pengalaman ibadah sekolah. Ibadah inklusi menunjukkan bahwa aksesibilitas liturgis bukan hanya persoalan teknis, tetapi juga teologis, karena menyangkut pengakuan bahwa setiap anggota komunitas iman berhak mengalami dan mengekspresikan penyembahan kepada Tuhan.<sup>118</sup>

Oleh karena itu, adaptasi dalam konteks spiritual mencakup modifikasi penyampaian materi keagamaan, penggunaan pendekatan multisensori dalam devosi, serta peluang bagi siswa untuk berkontribusi pada kegiatan keagamaan sesuai kemampuan mereka. Lebih jauh, pendekatan holistik juga menuntut integrasi yang nyata antara pembelajaran akademik dan nilai-nilai Kristiani. Palmer menjelaskan

---

<sup>117</sup> Roce Marsaulina, *Pendidikan Agama Kristen Di Perguruan Tinggi* (Bandung: Widina Media Utama, 2025), 1–9.

<sup>118</sup> Thermanto DSS & Yoel Triyanto, "Menafsir Ulang Iman Anak Berkebutuhan Khusus: Kajian Literatur Teologi Disabilitas Konteks Indonesia," *Jurnal Silih Asah* 2, No. 2 (2025), 176–177.

bahwa integrasi iman dan pembelajaran yang autentik bukan sekadar menambahkan nuansa rohani pada kurikulum yang sudah ada, melainkan ketika *worldview* Kristiani benar-benar membentuk cara pandang terhadap setiap disiplin ilmu dan proses pembelajaran secara keseluruhan.<sup>119</sup> Dalam konteks inklusi, hal ini berarti prinsip-prinsip seperti keadilan, belas kasihan, kesetaraan martabat, dan penghargaan terhadap keberagaman harus menjadi dasar yang mengarahkan seluruh proses adaptasi pembelajaran.

### 3. Pembelajaran Adaptif berbasis Nilai-nilai Kristiani

Lewis dan Norwich menjelaskan bahwa guru di kelas inklusi memerlukan pengetahuan tentang diferensiasi instruksional, pemahaman tentang berbagai kebutuhan khusus, serta keterampilan memodifikasi kurikulum dan asesmen.<sup>120</sup> Pembelajaran adaptif berbasis nilai Kristiani di tingkat kelas menuntut guru untuk memiliki strategi pedagogis yang beragam sekaligus kemampuan mengintegrasikan dimensi teologis dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Di sekolah Kristen, tuntutan ini bertambah karena guru juga perlu memiliki pemahaman teologis yang cukup tentang disabilitas dan inklusi, agar

---

<sup>119</sup> Mikhail Mabaha & Aska Aprilano Pattinaja, "Integrasi Iman, Pendidikan Moral dan Ilmu Pengetahuan Dalam Perspektif Kristen: Sebuah Studi Teologi Filsafat Pendidikan," *Jurnal Saint Paul's* 5, No. 2 (2025), 376.

<sup>120</sup> Ann Lewis dan Brahm Norwich, *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, 1–5.

nilai-nilai Kristiani dapat diintegrasikan secara nyata dalam praktik mengajar, bukan sekadar simbolis. Salah satu strategi yang cukup mendasar adalah diferensiasi instruksional yang berangkat dari teologi tentang karunia rohani. Ajaran Paulus dalam 1 Korintus 12:4-11 tentang keberagaman karunia dalam kesatuan tubuh Kristus memberikan landasan bagi guru untuk mengembangkan pembelajaran yang mengakui dan mengoptimalkan kekuatan unik setiap peserta didik.<sup>121</sup> Ketika konsep karunia rohani diterapkan secara inklusi dalam komunitas iman, peserta didik berkebutuhan khusus memiliki ruang untuk berkontribusi secara bermakna, yang pada akhirnya memperkuat rasa memiliki mereka terhadap komunitas kelas.

Implementasi *Universal Design for Learning (UDL)* dalam pendidikan Kristen merupakan strategi tepat untuk pembelajaran adaptif. UDL menyediakan berbagai cara penyajian materi, ekspresi, dan keterlibatan yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan belajar yang beragam.<sup>122</sup> Pada pembelajaran agama, pendidik dapat menyampaikan narasi Alkitab melalui berbagai format seperti teks, audio, visual, dramatisasi, atau stimulasi sensorik, sehingga siswa dengan profil belajar

---

<sup>121</sup> Trisman Gea & Eli Berkat Zebua, "Kajian Teologis Paulus Dalam 1 Korintus 12:12-27 Tentang Tubuh Kristus Sebagai Model Kesatuan Gereja Masa Kini," *Jurnal Ilmiah Pendidikan, Sejarah, dan Humaniora* 9, No. 2 (2025): 77-78.

<sup>122</sup> Fajar, "Aksesibilitas Penyandang Disabilitas Dalam Proses Pembelajaran Di Perguruan Tinggi Berdasarkan Kebijakan Hukum Dan Prinsip Universal Design For Learning," *Jurnal Pengabdian Masyarakat* 3, No. 1 (2025), 25.

berbeda tetap mampu menangkap isi spiritual secara sesuai. Prinsip UDL pada dasarnya sejalan dengan pengakuan atas variabilitas manusia sebagai sesuatu yang normal, bukan pengecualian, dan hal ini senada dengan pemahaman teologis tentang keberagaman dalam ciptaan Tuhan.

Strategi lain yang tidak kalah penting adalah membangun komunitas kelas yang mencerminkan nilai-nilai Kristiani tentang penerimaan dan saling mendukung.<sup>123</sup> Guru dapat membangun komunitas semacam ini melalui pengajaran langsung tentang teologi tubuh Kristus, pemodelan perilaku inklusi, pembelajaran kooperatif yang menuntut saling ketergantungan positif, serta pembentukan norma kelas yang melihat perbedaan sebagai kekayaan, bukan hambatan.

Di samping strategi tersebut, penilaian adaptif menjadi elemen krusial yang wajib diperhatikan. Penilaian sebagai mekanisme pendukung pembelajaran, bukan hanya instrumen pengukur hasil akhir. Dalam konteks sekolah Kristen inklusi, asesmen perlu dirancang untuk mengenali dan menghargai pertumbuhan peserta didik dalam berbagai dimensi akademik, sosial, dan spiritual dengan menggunakan beragam bentuk penilaian yang mengakomodasi berbagai cara peserta didik dalam menunjukkan pemahaman mereka. Ini berarti guru perlu

---

<sup>123</sup> Herman Sejati Ekoprodjo & Markus Wibowo, "Pendidikan Kristen Membentuk Karakter Dan Nilai-Nilai Kristus Dalam Konteks Modern," *Jurnal Pendidikan Agama Kristen* 5, No. 1 (2024), 16.

mengembangkan rubrik atau kriteria penilaian yang cukup fleksibel, namun tetap menjaga standar pembelajaran yang dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

#### 4. Kolaborasi Pendidik, Orang Tua, dan Sekolah

Kerja sama antara pendidik, orang tua, dan institusi sekolah menjadi elemen kunci sukses implementasi pendidikan inklusi. Pembelajaran adaptif yang optimal tidak dapat berfungsi secara mandiri, sehingga memerlukan kolaborasi intensif antara pihak. Dalam lingkungan sekolah Kristen inklusi, kolaborasi ini mencakup dimensi mendalam berupa visi teologis kolektif tentang pendidikan serta komitmen pelayanan kepada setiap siswa sebagai wujud panggilan keimanan.<sup>124</sup>

Salah satu bentuk kolaborasi yang cukup efektif di kelas inklusi adalah model pengajaran bersama atau *ko-teaching*. Beberapa model *ko-teaching* yang dapat diterapkan, seperti satu mengajar satu mendampingi, pengajaran paralel, pengajaran berbasis stasiun, pengajaran alternatif, dan pengajaran tim, yang masing-masing memiliki keunggulan tergantung konteks dan kebutuhan kelas. Di sekolah Kristen, kerja sama antara guru kelas reguler, guru pendidikan khusus, atau guru

---

<sup>124</sup> Hartina Rastam, dkk, "Pemanfaatan Media Pembelajaran Adaptif di Kelas Inklusi," *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar* 10, No. 4 (2025), 414.



pendamping perlu difasilitasi melalui waktu perencanaan bersama, pembagian tanggung jawab yang jelas, dan rasa saling menghormati yang didasari pemahaman bahwa keduanya adalah rekan dalam misi pendidikan Kristiani. Kolaborasi dengan orang tua siswa berkebutuhan khusus tidak boleh diremehkan.<sup>125</sup> Kerangka kemitraan sekolah-keluarga mencakup enam aspek keterlibatan, pengasuhan, komunikasi, kesukarelawanan, pembelajaran rumah, pengambilan keputusan, serta kerja sama komunitas.

Dalam konteks pendidikan Kristen inklusi, kemitraan ini seharusnya tidak berhenti pada komunikasi administratif tentang perkembangan akademik saja, tetapi mencakup dialog yang lebih luas tentang perkembangan spiritual anak dan bagaimana sekolah dan keluarga dapat berjalan beriringan dalam mendukung pembentukan iman mereka.

Pendidikan Kristen inklusi, kemitraan ini seharusnya tidak berhenti pada komunikasi administratif tentang perkembangan akademik saja, tetapi mencakup dialog yang lebih luas tentang perkembangan spiritual anak dan bagaimana sekolah dan keluarga dapat berjalan beriringan dalam mendukung pembentukan iman mereka.

---

<sup>125</sup> Dita Amelia & Salma Yuliani, "Kolaborasi Guru Dan Orang Tua Untuk Inovasi Pendidikan Berkualitas di Sekolah Dasar," *Jurnal Inovasi Pendidikan Sekolah Dasar* 1, No. 1 (2024): 29–30.

Ketika orang tua benar-benar diperlakukan sebagai mitra yang setara dan pengetahuan mereka tentang anak dihargai, hasil pendidikan anak cenderung meningkat secara signifikan.<sup>126</sup> Kolaborasi dengan pihak eksternal seperti terapis, psikolog, atau konselor juga penting untuk memberikan dukungan yang menyeluruh bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Kerjasama antar profesional yang efektif perlu terstruktur dan didasari pemahaman bersama tentang peran masing-masing pihak.

Di sekolah Kristen, kolaborasi ini dapat diperkuat dengan komitmen bersama terhadap kesejahteraan peserta didik secara holistik, yang mencakup dimensi fisik, emosional, sosial, akademik, sekaligus spiritual. Agar semua bentuk kolaborasi di atas dapat berjalan dengan baik, struktur organisasi sekolah perlu memberikan ruang yang nyata untuk kerja sama, mulai dari alokasi waktu perencanaan bersama, protokol komunikasi yang jelas menghargai kolaborasi sebagai sebuah kebiasaan. Pendidikan kristen inklusi menemukan bahwa sekolah-sekolah yang berhasil menerapkan inklusi umumnya memiliki pemimpin yang secara sadar membangun struktur dan budaya kolaboratif, serta mengintegrasikan inklusi sebagai elemen esensial misi dan visi sekolah yang didasarkan pada nilai teologis.

---

<sup>126</sup> Ibid, 81.