

Adaptasi Komunikasi Pedagogis Guru PAI pada Kelas Heterogen di SMP Negeri 166 Jakarta

Fathia Salwa Nafilah ^{a,1,*}, Saiful Bahri ^{b,2}

^{a,b} Universitas Nahdlatul Ulama Indonesia, Indonesia;

¹fathiasalwaa@gmail.com; ²saifulbahri@unusia.ac.id

*Correspondent Author; fathiasalwaa@gmail.com

ARTICLE INFO

Article history

Received:

22-05-2026

Revised:

20-06-2026

Accepted:

25-06-2026

Keywords

Komunikasi pedagogis;

Kelas heterogen;

peserta didik berkebutuhan

khusus

ABSTRACT

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan komunikasi pedagogis guru Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam pembelajaran pada kelas heterogen di SMP Negeri 166 Jakarta. Menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif, data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi non-partisipatif, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Temuan penelitian memperlihatkan bahwa kedua guru mampu menampilkan komunikasi yang adaptif dan responsif pada kelima aspek yang dikaji. Dalam hal kejelasan berbahasa, guru memanfaatkan analogi kontekstual dan bahasa yang dekat dengan keseharian peserta didik, serta mengintegrasikan teknologi konversi suara ke teks untuk menjawab keterbatasan peserta didik tunarungu dan tunawicara. Pada aspek kelancaran berbahasa, variasi intonasi dan pengulangan strategis diterapkan secara konsisten, meskipun sebagian peserta didik dengan kebutuhan belajar lambat masih merasakan tempo penyampaian yang terlalu cepat. Sistematika penyampaian kedua guru terstruktur dan mudah diikuti, dengan fleksibilitas dalam menyesuaikan alur pembelajaran dengan kondisi kelas yang nyata. Pada aspek kualitas interaksi, upaya pelibatan peserta didik tampak nyata dari keduanya, namun hambatan psikologis terutama rasa kurang percaya diri pada peserta didik berkebutuhan khusus masih menjadi penghalang utama partisipasi aktif. Penggunaan papan tulis yang konsisten terbukti efektif dalam menyediakan dua jalur pemahaman sekaligus, sementara aksesibilitas tulisan Arab bagi peserta didik berkebutuhan khusus belum sepenuhnya terakomodasi. Penelitian ini menyimpulkan bahwa komunikasi pedagogis yang efektif di kelas heterogen tidak cukup hanya mengandalkan kompetensi guru, melainkan juga memerlukan dukungan sistemik berupa kolaborasi aktif antara guru dan orang tua serta infrastruktur pendidikan inklusif yang memadai.

This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



Pendahuluan

Komunikasi dapat dipahami sebagai proses menyampaikan atau menerima pesan baik secara langsung maupun tidak langsung, melalui lisan, tulisan, maupun bahasa nonverbal

dari satu pihak kepada pihak lain (Ritonga et al., 2025). Tidak hanya itu, komunikasi juga mencakup upaya berbagi informasi, gagasan, pikiran, dan perasaan agar pada akhirnya hal-hal tersebut menjadi pemahaman bersama antara komunikator dan komunikan (Manurung & Syahril, 2023). Dalam prosesnya, penyampaian pesan tersebut tidak terbatas pada bahasa lisan maupun tulisan saja, tetapi juga melibatkan berbagai bentuk nonverbal yang saling melengkapi untuk memperjelas makna pesan (Billah et al., 2025; Sosiawan & Ratnawati, 2023).

Dalam pendidikan, komunikasi memiliki peran yang lebih luas dari sekadar menyampaikan informasi, tetapi juga menjadi sarana untuk membentuk karakter dan pengembangan potensi peserta didik (Sari, 2022). Komunikasi dalam pembelajaran pada dasarnya bersifat transaksional, di mana guru dan siswa saling memberi dan menerima pesan secara bersamaan, sehingga keduanya berperan sekaligus sebagai komunikator maupun komunikan (Aswaruddin et al., 2025). Hal ini menegaskan bahwa komunikasi yang efektif dalam pembelajaran turut berkontribusi pada keselarasan persepsi antara guru dan peserta didik, yang pada gilirannya mendukung peningkatan kualitas pembelajaran secara keseluruhan (Hidayat et al., 2023).

Komunikasi dalam pembelajaran terwujud dalam dua bentuk yang saling melengkapi, yaitu komunikasi verbal yang menggunakan kata-kata, baik yang diucapkan secara langsung maupun yang dituangkan dalam bentuk tulisan sebagai sarana untuk mengungkapkan perasaan, gagasan, fakta, maupun informasi kepada orang lain (Pohan et al., 2023; Widiyanarti et al., 2024), dan komunikasi nonverbal yang mencakup semua aspek komunikasi di luar kata-kata, seperti ekspresi wajah, gerakan tubuh, kontak mata, kedekatan jarak, serta berbagai elemen vokal dan lingkungan yang turut memengaruhi interaksi (Parianto & Marisa, 2022). Dalam praktiknya, keduanya tidak berjalan secara terpisah, melainkan selalu hadir bersama dan saling menguatkan, banyak komunikasi verbal menjadi tidak efektif justru karena tidak disertai komunikasi nonverbal yang baik secara bersamaan, sehingga ketidaksielarasan antara keduanya berpotensi memunculkan kesalahpahaman yang menghambat tercapainya tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, kemampuan berkomunikasi secara efektif dalam pembelajaran menjadi kunci tercapainya tujuan pengajaran (Sari, 2022), terlebih dalam menghadapi kondisi kelas yang heterogen.

Realitas pendidikan di Indonesia menunjukkan bahwa kelas pada umumnya bersifat heterogen, tidak hanya dari segi kemampuan akademik dan latar belakang sosial, tetapi juga dari segi kebutuhan belajar. Berdasarkan data Kemendikdasmen tahun 2024, tercatat sebanyak 53,32 juta peserta didik tersebar di 448.367 satuan pendidikan (Admin, 2025), dengan jumlah peserta didik penyandang disabilitas yang telah mencapai sekitar 245,3 ribu anak per Oktober 2025 (Christi, 2025). Kondisi ini semakin berat ketika guru harus menghadapinya tanpa dukungan guru pendamping khusus (GPK), mengingat dalam banyak kasus sekolah tetap menyelenggarakan pembelajaran inklusif meskipun tidak memiliki GPK sama sekali, sehingga seluruh tanggung jawab pendampingan ABK jatuh sepenuhnya pada guru kelas. Dalam situasi seperti ini, guru tidak lagi bisa berperan hanya sebagai pengajar, tetapi dituntut sekaligus menjadi fasilitator, mediator, dan pembimbing sosial-emosional bagi seluruh peserta didiknya (Mustika et al., 2025). Kondisi ini secara nyata ditemukan di SMP Negeri 166 Jakarta, di mana terdapat peserta didik berkebutuhan khusus dengan kriteria *slow learner* serta hambatan pendengaran dan komunikasi (tunarungu dan tunawicara) yang belajar bersama peserta didik reguler tanpa didampingi guru pendamping khusus.

Kondisi tersebut menjadikan komunikasi pedagogis guru PAI sebagai aspek yang sangat mendesak untuk dikaji. Kecakapan guru dalam membangun komunikasi yang

efektif, empati, dan santun merupakan bagian penting dari kompetensi pedagogik yang mendukung tercapainya tujuan pembelajaran (Urbayatun et al., 2018). Keberhasilan penerapan pendidikan inklusif di kelas reguler pun sangat dipengaruhi oleh kesiapan, keyakinan, dan sikap guru dalam merespons keberagaman peserta didik (Syafiulia & Maadad, 2026). Ketika komunikasi antara guru dan peserta didik berjalan dengan baik, lingkungan belajar yang mendukung dan motivasi pun terbentuk, sehingga peserta didik dapat berkembang secara optimal (Parawangsa et al., 2024), sekaligus berdampak langsung pada motivasi belajar dan pencapaian akademik peserta didik (Walewangko et al., 2024). Tanpa komunikasi pedagogis yang adaptif dan responsif, pesan pembelajaran tidak akan tersampaikan secara merata kepada seluruh peserta didik, terlebih bagi mereka yang memiliki kebutuhan khusus (GTK, 2025).

Beberapa penelitian terdahulu telah mengkaji tema yang berkaitan. Adibah dkk. (2025) meneliti strategi pedagogis inklusif guru PAI dalam menanamkan nilai multikultural di SMA Negeri 2 Ungaran dan menemukan bahwa strategi seperti diskusi interaktif dan kerja kelompok heterogen terbukti meningkatkan partisipasi dan empati peserta didik. Rahmawati dkk. (2025) mengeksplorasi strategi pedagogis inklusif guru PAI di sekolah dasar dalam mengelola kelas heterogen, termasuk peserta didik non-Muslim, dan menemukan bahwa pembelajaran berdiferensiasi serta penilaian adaptif mampu mengurangi kesenjangan belajar. Marwati dkk. (2025) mengkaji komunikasi interaksional guru di SLB Mutiara Hati Magelang dan menemukan bahwa respons verbal dan nonverbal yang adaptif berkontribusi besar terhadap motivasi belajar dan kepercayaan diri peserta didik berkebutuhan khusus.

Ketiga penelitian tersebut memberikan gambaran penting mengenai strategi pedagogis di kelas heterogen, namun terdapat kesenjangan yang belum terjawab. Penelitian Adibah dkk. (2025) dan Rahmawati dkk. (2025) berfokus pada heterogenitas dalam pengertian multikultural dan keberagaman latar belakang siswa secara umum, bukan pada peserta didik berkebutuhan khusus. Sementara itu, penelitian Marwati dkk. (Marwati et al., 2025) mengkaji komunikasi guru terhadap peserta didik berkebutuhan khusus, tetapi dalam konteks sekolah luar biasa (SLB) yang telah dirancang khusus untuk kebutuhan tersebut. Dengan demikian, belum ditemukan penelitian yang secara spesifik mengkaji komunikasi pedagogis guru PAI di sekolah reguler yang menghadapi heterogenitas kompleks – yaitu kelas yang mencakup peserta didik reguler dan berkebutuhan khusus secara bersamaan tanpa pendampingan guru khusus.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini hadir dengan kebaruan pada fokus kajiannya, yaitu menganalisis komunikasi pedagogis guru PAI secara menyeluruh melalui lima aspek yang mencakup kejelasan berbahasa (*clarity*), kelancaran berbahasa (*fluency*), sistematika penyampaian, kualitas interaksi, dan penggunaan bahasa tulis (Zen dalam Urbayatun dkk., 2017) yang melibatkan peserta didik berkebutuhan khusus. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan komunikasi pedagogis guru PAI dalam pembelajaran pada kelas heterogen di SMP Negeri 166 Jakarta, dengan harapan hasilnya dapat memberi kontribusi nyata dalam mendorong praktik komunikasi yang lebih adaptif dan inklusif dalam pembelajaran PAI.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode deskriptif kualitatif. Menurut Creswell sebagaimana dikutip dalam (Ultavia B et al., 2023), pendekatan kualitatif pada dasarnya lebih mengutamakan pandangan deskriptif terhadap data yang diperoleh

langsung dari lapangan, bersifat alamiah, dan analisis datanya dilakukan secara mendalam. Lebih jauh, penelitian kualitatif bekerja dalam setting kehidupan nyata untuk menginvestigasi dan memahami suatu fenomena, yaitu apa yang terjadi, mengapa terjadi, dan bagaimana hal itu bisa berlangsung (Adlini et al., 2022). Sementara itu, metode deskriptif digunakan karena penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan dan menjabarkan peristiwa serta situasi sosial yang menjadi fokus kajian (Waruwu, 2023), dalam hal ini komunikasi pedagogis guru PAI dalam pembelajaran di kelas heterogen. Metode deskriptif sendiri sering pula dikenal sebagai penelitian taksonomik, karena pendekatannya yang berupaya mengeksplorasi dan mengklarifikasi suatu gejala atau kenyataan sosial dengan cara menguraikan variabel-variabel yang relevan dengan masalah dan unit yang sedang diteliti (Syahrizal & Jailani, 2023).

Adapun data diperoleh dari tiga sumber, yaitu guru PAI, sebagian peserta didik di kelas heterogen, serta dokumen-dokumen relevan sebagai data pendukung. Untuk mengumpulkan data tersebut, digunakan tiga teknik sekaligus. Pertama, wawancara semi-terstruktur yang menurut Magaldi dan Berler sebagaimana dikutip dalam (Ruslin et al., 2022) bersifat eksploratif dengan panduan pertanyaan terfokus namun tetap memberi ruang bagi peneliti untuk menggali informasi lebih dalam, di mana informan bebas menyampaikan pendapat dan ide-idenya sehingga peneliti dituntut untuk menyimak secara cermat dan mencatat setiap hal yang dikemukakan (Putri & Murhayati, 2025). Kedua, observasi non-partisipatif, di mana peneliti hadir di lapangan sebagai pengamat murni tanpa ikut terlibat dalam aktivitas yang diamati (Arthawati & Mevlanillah, 2023). Ketiga, dokumentasi yang mencakup pengumpulan data dari berbagai dokumen, arsip, atau bahan tertulis yang berkaitan dengan fenomena yang sedang dikaji, seperti modul ajar dan foto kegiatan pembelajaran, guna memperkuat data yang sudah diperoleh sebelumnya (Creswell dalam Ardiansyah dkk., 2023). Data yang terkumpul kemudian dianalisis menggunakan model Miles dan Huberman yang terdiri dari tiga tahap, yaitu *data reduction*, *data display*, dan *conclusion drawing/verification* (Rahmani et al., 2025). Pada tahap reduksi, seluruh data dipilah, difokuskan, dan disederhanakan agar lebih terarah dan mudah dipahami. Pada tahap penyajian, data disusun dalam bentuk uraian naratif maupun bagan untuk memudahkan pemahaman dan penentuan langkah selanjutnya. Pada tahap terakhir, kesimpulan ditarik dan diverifikasi berdasarkan bukti-bukti nyata di lokasi penelitian (Zulfirman, 2022).

Validasi data dilakukan melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu (Sugiyono, 2022). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan dan mengecek konsistensi data dari guru PAI, peserta didik. Triangulasi teknik dilakukan dengan mengecek data dari sumber yang sama melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Triangulasi waktu dilakukan dengan mengumpulkan data pada beberapa kesempatan yang berbeda selama penelitian berlangsung, sehingga data yang diperoleh lebih kredibel dan konsisten (Arianto, 2024).

Hasil dan Pembahasan

Komunikasi pedagogis dalam penelitian ini dianalisis menggunakan lima aspek yang dirumuskan oleh Zen dalam (Urbayatun et al., 2017), kejelasan berbahasa (*clarity*), kelancaran berbahasa (*fluency*), sistematika berbahasa, kualitas interaksi serta penggunaan bahasa tulis.

1. Kejelasan Berbahasa (*clarity*)

Aspek kejelasan berbahasa menjadi aspek yang paling tampak dalam praktik komunikasi kedua guru. Guru PAI kelas 8 secara konsisten mengemas materi dalam

bahasa yang akrab bagi generasi Z dan Alpha, menghindari bahasa buku teks yang terasa kaku dan jauh dari keseharian peserta didik. Dalam menjelaskan konsep-konsep muamalah, misalnya, guru menggunakan analogi transaksi daring, penggunaan media sosial, dan kebiasaan belanja online sehingga materi terasa lebih relevan dan mudah dicerna. Hasil observasi di kelas 8F dan 8B menguatkan temuan ini, di mana pilihan kata guru mengalir seperti percakapan sehari-hari, tidak kaku, dan secara konsisten menyambungkan konsep keislaman ke konteks yang sudah peserta didik kenal. Ketika ada peserta didik yang terlihat bingung, guru langsung memancing dengan pertanyaan pengarah sebelum memberikan penjelasan ulang.

Berbeda dengan guru PAI kelas 8, guru PAI kelas 7 memilih untuk menggunakan bahasa yang sama kepada seluruh peserta didik tanpa membedakan antara peserta didik reguler dan ABK secara terbuka. Pilihan ini bukan tanpa alasan. Guru secara sadar menghindari perbedaan perlakuan yang terlalu mencolok karena khawatir hal tersebut justru memicu stigma dan perundungan terhadap peserta didik ABK di dalam kelas. Penyesuaian tetap dilakukan, namun hanya pada materi Al-Qur'an, di mana peserta didik ABK cukup diminta mengenal huruf hijaiyah dan menghafal surah-surah pendek tanpa harus mengikuti standar bacaan peserta didik reguler. Hasil observasi di keempat kelas yang diampu guru PAI kelas 7 menunjukkan pola yang konsisten yaitu bahasa yang digunakan terasa ringan dan tidak membebani, serta selalu disertai contoh konkret yang membantu peserta didik membangun pemahaman secara bertahap.

Meskipun demikian, kondisi internal peserta didik memengaruhi seberapa jauh kejelasan yang diupayakan guru benar-benar dapat diterima. Sejumlah peserta didik ABK dengan daya tangkap yang lebih lambat mengakui masih mengalami kebingungan, terutama pada istilah-istilah berbahasa Arab. Kondisi ini paling nyata pada seorang peserta didik ABK tunarungu dan tunawicara di kelas 8F, yang menghadapi hambatan yang jauh lebih mendasar bukan karena cara guru bicara, melainkan karena keterbatasan pendengarannya. Untuk menjawab tantangan ini, digunakan solusi berbasis teknologi berupa mikrofon klip yang tersambung dengan gawai peserta didik tersebut sehingga suara guru dikonversi menjadi teks secara *real-time* dan dapat dibaca langsung di layar.

Kejelasan berbahasa guru berkaitan erat dengan kemampuan menyusun kalimat yang mudah dipahami dan memilih kata yang tepat sesuai tingkat pemahaman peserta didik (Zen dalam Urbayatun et al., 2017). Komunikasi yang efektif antara guru dan peserta didik menuntut pesan dikemas sedemikian rupa agar benar-benar dapat diterima dan dipahami secara tepat oleh penerimanya, karena hal ini berdampak langsung pada hasil belajar (Wahyuningsih et al., 2022). Pendekatan berbahasa yang dekat dengan keseharian peserta didik, sebagaimana diterapkan guru PAI kelas 8 melalui analogi transaksi daring dan media sosial dalam menjelaskan suatu konsep, mencerminkan prinsip pembelajaran kontekstual yang mengaitkan materi dengan situasi nyata agar lebih mudah dipahami peserta didik (Fathurrahman, 2023; Meutiawati, 2023). Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa komunikasi pendidikan yang baik tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membangkitkan minat, motivasi, dan kreativitas peserta didik (Chairunisa et al., 2024), yang dalam konteks ini

terwujud melalui kedekatan bahasa yang membuat materi terasa relevan dan tidak asing bagi peserta didik.

Berdasarkan hasil wawancara, bahwa sebagian besar peserta didik reguler maupun ABK merasa bahasa guru dapat dipahami, meskipun istilah-istilah berbahasa Arab masih menjadi titik kesulitan yang konsisten, terutama bagi peserta didik ABK. Kondisi ini menunjukkan bahwa kejelasan berbahasa guru tidak bisa berdiri sendiri sebagai jaminan penerimaan pesan, karena kemampuan menerima pesan juga dipengaruhi oleh kesiapan dan kapasitas masing-masing peserta didik. Dalam perspektif pedagogis, hal ini berkaitan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi, yakni pendekatan di mana guru menyesuaikan tingkat kesulitan materi sesuai kemampuan pemahaman masing-masing peserta didik sehingga setiap peserta didik dapat belajar sesuai kapasitasnya (Nurfand et al., 2025). Guru PAI kelas 8 secara tidak langsung telah menerapkan prinsip ini melalui pemberian materi dan tugas yang lebih ringan bagi peserta didik ABK, serta pendampingan individual setelah peserta didik reguler memahami materi.

Adapun pilihan guru PAI kelas 7 untuk tidak membedakan penyampaian antara peserta didik reguler dan ABK secara eksplisit merupakan respons yang sadar terhadap dinamika sosial di dalam kelas. Strategi ini berangkat dari kesadaran bahwa perbedaan perlakuan yang terlalu mencolok di ruang kelas berpotensi memunculkan stigma dan mendorong terjadinya perundungan terhadap peserta didik ABK, sejalan dengan temuan bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusif pada prinsipnya bertujuan mencegah diskriminasi dan menciptakan lingkungan belajar yang setara bagi seluruh peserta didik tanpa terkecuali (Astuti & Putri, 2024). Adapun pilihan guru PAI kelas 7 untuk menyeragamkan cara berbahasa mencerminkan prinsip bahwa komunikasi guru yang memperhatikan kebutuhan setiap peserta didik dapat menciptakan iklim kelas yang kondusif dan membuat semua peserta didik merasa diterima dalam proses belajar (Rahayu, 2023). Meski demikian, penyeragaman bahasa saja belum cukup, karena peserta didik dengan daya tangkap yang lebih rendah tetap memerlukan pendekatan yang lebih personal sesuai kebutuhannya sebagaimana tampak melalui wawancara di mana sejumlah peserta didik ABK mengaku masih bingung dan enggan bertanya karena malu.

Di sisi lain, hambatan komunikasi tidak selalu berasal dari cara penyampaian guru, tetapi juga dari kondisi internal peserta didik. Hal ini paling nyata pada peserta didik tunarungu dan tunawicara, yang hambatannya berakar dari keterbatasan fisik yang dimilikinya dan tidak dapat diatasi sekadar dengan penyederhanaan bahasa. Penggunaan teknologi konversi suara ke teks secara *real-time* dalam kasus ini merupakan bentuk komunikasi pedagogis yang responsif dan adaptif, sekaligus menjadi prasyarat agar pesan pembelajaran dapat tersampaikan secara merata kepada seluruh peserta didik (Firdaus, 2024). Dengan demikian, kejelasan berbahasa (*clarity*) dalam kelas heterogen tidak semata-mata ditentukan oleh diksi dan intonasi, melainkan juga oleh sejauh mana lingkungan belajar mampu mengakomodasi keragaman cara peserta didik dalam menerima informasi.

2. Kelancaran Berbahasa

Kelancaran berbahasa kedua guru secara umum tidak menunjukkan hambatan yang berarti. Guru PAI kelas 8 menyampaikan materi dengan variasi intonasi yang disengaja, yakni nada dinaikkan pada poin-poin penting dan diturunkan kembali untuk menjaga ritme perhatian peserta didik agar tidak mengantuk. Kecepatan bicara dijaga pada tempo yang tidak terlalu cepat maupun lambat, dan humor ringan

disisipkan secara berkala untuk memelihara suasana kelas yang kondusif. Di kelas 8F, penggunaan mikrofon klip turut memengaruhi gaya bicara guru karena guru cenderung berbicara dengan intonasi yang lebih jelas dan terukur agar suara terdeteksi mikrofon secara akurat sehingga teks yang muncul di gawai peserta didik ABK dapat terbaca dengan baik.

Guru PAI kelas 7 menampilkan karakter kelancaran yang berbeda, yaitu nada bicara lebih lembut namun tetap jelas, dengan kecepatan yang dinilai sudah sesuai oleh sebagian besar peserta didiknya. Pengulangan dilakukan secara strategis saat ada peserta didik yang bertanya atau ketika materi memerlukan pendalaman lebih. Humor ringan juga kerap disisipkan, dan observasi di keempat kelasnya memperlihatkan bahwa penyampaian materi mengalir tanpa hambatan yang berarti. Suasana kelas terasa santai namun tetap kondusif.

Kondisi internal peserta didik perlu diperhitungkan dalam menilai kelancaran ini. Beberapa peserta didik ABK dengan daya tangkap yang lebih lambat mengakui tempo bicara guru PAI kelas 8 kadang terasa cepat. Sementara itu, peserta didik ABK tunarungu dan tunawicara di kelas 8F menghadapi hambatan yang berbeda secara mendasar, yakni bukan karena cara guru berbicara, melainkan karena keterbatasan pendengarannya sendiri yang membuatnya tidak dapat menangkap suara guru secara langsung. Dari kelas 7D, seorang peserta didik ABK menyebut guru sesekali terdengar kurang jelas saat menyebut istilah Arab sehingga perlu konsentrasi lebih untuk mengikutinya. Sementara peserta didik non-ABK secara umum tidak menemukan hambatan berarti.

Kelancaran berbahasa dalam komunikasi lisan menuntut pemenuhan sejumlah unsur agar pesan dapat benar-benar dipahami oleh pendengar, meliputi penyusunan isi pesan yang teratur, pemilihan kata yang tepat, penggunaan kaidah gramatika yang sesuai, serta pelafalan dengan intonasi yang jelas (Enramika, 2022). Variasi intonasi yang diterapkan guru PAI kelas 8 dan nada bicara yang lembut namun jelas dari guru PAI kelas 7 menunjukkan bahwa kedua guru, meski dengan gaya berbeda, telah memenuhi unsur-unsur kelancaran tersebut sehingga materi dapat tersampaikan secara efektif kepada peserta didik yang beragam.

Variasi intonasi yang diterapkan guru PAI kelas 8 merupakan strategi efektif untuk mempertahankan perhatian di kelas yang beragam, sebagaimana dibuktikan bahwa respons verbal yang adaptif berkontribusi besar terhadap motivasi belajar peserta didik berkebutuhan khusus (Sungkar et al., 2024). Selain itu, humor ringan yang disisipkan secara berkala oleh kedua guru juga memiliki fungsi pedagogis yang tidak bisa diabaikan. Humor yang digunakan secara kontekstual terbukti mampu mencairkan suasana kelas, menjaga perhatian peserta didik, serta membantu pemahaman materi yang dianggap sulit, sehingga pembelajaran berlangsung lebih hidup dan tidak menegangkan (Adriannuh & Setiawan, 2025).

Pengulangan yang dilakukan guru PAI kelas 7 saat ada peserta didik yang bertanya atau ketika materi memerlukan pendalaman lebih juga perlu dilihat dalam perspektif yang tepat, ini bukan tanda ketidaklancaran, melainkan strategi penguatan pemahaman yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik di kelas, sebagaimana pengulangan dan pembiasaan yang konsisten terbukti efektif dalam membangun pemahaman secara bertahap bagi peserta didik berkebutuhan khusus (Puspita & Harsiwi, 2024; Umam & Masrurroh, 2025). Penggunaan mikrofon klip di kelas 8F pun secara tidak langsung mendorong guru untuk berbicara dengan intonasi yang lebih

terukur dan jelas agar suara terdeteksi secara akurat, yang pada akhirnya justru meningkatkan kualitas penyampaian bagi seluruh peserta didik, bukan hanya bagi peserta didik tunarungu.

Meski secara umum kelancaran kedua guru tidak menunjukkan hambatan berarti, temuan bahwa sebagian peserta didik ABK masih merasa tempo bicara guru terlalu cepat menunjukkan bahwa kelancaran guru perlu diimbangi dengan kepekaan terhadap kecepatan pemrosesan informasi masing-masing peserta didik, mengingat ABK tipe *slow learner* membutuhkan waktu lebih lama dalam mencerna informasi dibandingkan peserta didik reguler. Ini menjadi pengingat bahwa di kelas inklusif tanpa guru pendamping khusus, tanggung jawab guru tidak hanya memastikan kelancaran penyampaian bagi peserta didik reguler, tetapi juga memberi ruang bagi peserta didik ABK yang membutuhkan waktu lebih dalam mencerna informasi. Sebuah tantangan yang menuntut kepekaan pedagogis yang tinggi dari guru tunggal di dalam kelas (Rosnita et al., 2022). Dengan demikian, kelancaran berbahasa (*fluency*) dalam kelas heterogen tidak hanya diukur dari kelancaran penyampaian guru itu sendiri, tetapi juga dari kemampuan guru menyesuaikan ritme tersebut dengan kapasitas penerimaan peserta didik yang beragam.

3. Sistematika Berbahasa

Sistematika penyampaian kedua guru menunjukkan pola yang terstruktur meskipun dengan pendekatan yang berbeda. Guru PAI kelas 8 menerapkan alur tiga fase dalam setiap pertemuan. Sesi diawali dengan *review* materi sebelumnya untuk mengaktifkan kembali pengetahuan awal peserta didik, dilanjutkan dengan penguatan materi baru melalui analogi keseharian, lalu diakhiri dengan diskusi kelompok dan presentasi. Kelompok diskusi dibentuk secara acak oleh guru untuk menghindari pengelompokan berdasarkan kedekatan pertemanan, sehingga peserta didik berbaur lebih merata. Dalam pelaksanaannya, guru tidak selalu terpaku pada RPP dan lebih mengutamakan kondisi kelas yang nyata, guru memberikan pendampingan secara individual setelah peserta didik lainnya mengerjakan tugas kelompok.

Guru PAI kelas 7 mengikuti alur RPP secara lebih konsisten, yakni diawali penyampaian tujuan pembelajaran, kemudian dilanjutkan dengan pembacaan mandiri oleh peserta didik sebelum penjelasan guru dimulai, dan ditutup dengan penarikan kesimpulan bersama atau pemberian tugas. Tujuan pembelajaran secara konsisten disampaikan di awal pertemuan, sebagaimana dikonfirmasi oleh hampir seluruh peserta didik yang diwawancarai. Di beberapa kelas, guru mengintegrasikan pencarian informasi melalui gawai sebagai sumber belajar tambahan, dan di kelas lain peserta didik yang ditunjuk diminta menuliskan jawaban di papan tulis untuk kemudian dibahas bersama. RPP yang digunakan pun bukan sekadar diunduh tanpa penyesuaian, melainkan dimodifikasi sesuai kondisi kelas.

Seluruh peserta didik yang diwawancarai, baik ABK maupun non-ABK, menyatakan bahwa materi disampaikan secara bertahap dari yang paling mudah menuju yang lebih sulit dan tidak pernah terasa melompat-lompat. Konsistensi ini terkonfirmasi dari seluruh sesi observasi yang dilakukan. Meskipun kondisi internal peserta didik sangat bervariasi, dari yang cepat memahami hingga yang tergolong *slow learner*, tidak ada peserta didik yang merasa alur penjelasan guru membingungkan. Meski demikian, di kelas 8B tidak tampak ada peserta didik yang mengajukan pertanyaan secara sukarela selama sesi tanya jawab, yang mengindikasikan bahwa

sistematika penyampaian yang baik belum otomatis mendorong keterlibatan aktif seluruh peserta didik.

Sistematika yang baik dalam komunikasi pedagogis mencakup alur penyampaian yang runtut dan logis serta keselarasan antara pelaksanaan pembelajaran dengan tujuan yang telah direncanakan (Zen dalam Urbayatun et al., 2017). Alur tiga fase yang diterapkan guru PAI kelas 8 maupun alur RPP yang konsisten pada guru PAI kelas 7 keduanya mencerminkan pemenuhan unsur sistematika tersebut, meski dengan pendekatan yang berbeda sesuai karakteristik kelas masing-masing. Alur tiga fase yang diterapkan guru PAI kelas 8 mencerminkan prinsip *scaffolding*, yakni pendekatan di mana guru memberikan dukungan bertahap yang terstruktur dan disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik, sehingga mendorong pemahaman yang lebih dalam sekaligus memperkuat keterampilan sosial dan akademik peserta didik secara bersamaan (Akmali & Kusaeri, 2024). Pembentukan kelompok secara acak yang menyatukan peserta didik reguler dan ABK juga membuka ruang interaksi yang lebih luas, yang dalam jangka panjang dapat menumbuhkan empati dan sikap kerjasama di antara peserta didik sekaligus mendorong keterlibatan aktif mereka di dalam kelas (Nuriza, 2023).

Sesi baca mandiri yang diterapkan guru PAI kelas 7 sebelum penjelasan dimulai memberi peserta didik waktu untuk mempersiapkan diri sesuai kapasitasnya masing-masing. Ini merupakan salah satu bentuk diferensiasi proses, yakni penyesuaian kegiatan belajar berdasarkan kesiapan dan kemampuan individual peserta didik agar mereka dapat mengikuti pembelajaran tanpa merasa terbebani sejak awal (Wahyuningsari et al., 2022). Ruang ini menjadi penting terutama bagi peserta didik *slow learner* yang secara karakteristik memerlukan waktu lebih lama untuk merespons dan memahami informasi, serta membutuhkan pengulangan materi yang lebih sering (Handayani & Martaningsih, 2022).

Fleksibilitas kedua guru dalam menyesuaikan alur pembelajaran dengan kondisi kelas yang nyata termasuk memodifikasi RPP dan melakukan pendampingan individual bagi peserta didik yang membutuhkan itu mencerminkan kepekaan pedagogis yang penting dalam pengelolaan kelas heterogen. Perencanaan yang adaptif dan tidak semata-mata berorientasi pada target kurikulum yang seragam terbukti lebih efektif dalam mengakomodasi keberagaman kemampuan di kelas inklusif (Salamah et al., 2025). Di sisi lain, pasifnya peserta didik di kelas 8B selama sesi tanya jawab menjadi pengingat bahwa sistematika penyampaian yang baik perlu diimbangi dengan strategi khusus untuk mendorong partisipasi aktif, terutama di kelas yang secara keseluruhan kurang responsif. Dengan demikian, sistematika berbahasa yang efektif di kelas heterogen tidak hanya ditentukan oleh keruntutan alur penyampaian, tetapi juga oleh kemampuan guru membaca kondisi kelas secara dinamis dan menyesuaikan alur tersebut dengan kebutuhan nyata peserta didik.

4. Kualitas Interaksi

Kualitas interaksi merupakan dimensi yang paling kaya variasinya dalam penelitian ini. Guru PAI kelas 8 membangun interaksi melalui strategi pemantik sebelum membuka sesi tanya jawab, yaitu dengan mengajukan pertanyaan atau analogi yang memancing rasa ingin tahu peserta didik agar mereka terdorong bertanya secara sukarela. Bagi peserta didik yang tertinggal, guru melakukan pendampingan individual di akhir pembelajaran setelah peserta didik lain sudah memahami materi. Apresiasi diberikan dengan cara yang berbeda antara peserta didik ABK dan non-ABK,

di mana untuk peserta didik ABK penghargaan bersifat lebih personal dan menyentuh, sementara untuk peserta didik reguler apresiasi lebih diarahkan pada kesadaran diri dan motivasi berbasis capaian.

Guru PAI kelas 7 menempuh jalan yang berbeda dengan menyamakan kesempatan bagi seluruh peserta didik dalam hal bertanya maupun menjawab, termasuk peserta didik ABK yang ditunjuk langsung agar tetap terlibat dalam proses pembelajaran. Di beberapa kelas, peserta didik yang ditunjuk diminta menuliskan jawaban di papan tulis lalu dibahas bersama, yang secara tidak langsung mendorong keterlibatan aktif tanpa membedakan-bedakan peserta didik secara terbuka.

Meskipun kedua guru sudah berupaya membuka ruang interaksi, kondisi internal peserta didik tetap menjadi faktor yang menentukan. Sebagian besar peserta didik ABK yang diwawancarai mengaku masih sering ragu untuk bertanya, bukan karena gurunya tidak memberi kesempatan, melainkan karena mereka sendiri merasa kurang percaya diri atau khawatir dinilai oleh teman-temannya. Berbeda dengan peserta didik non-ABK yang umumnya lebih nyaman berinteraksi dan berinisiatif bertanya secara langsung. Perbedaan ini mengindikasikan bahwa hambatan interaksi tidak selalu berasal dari guru, melainkan juga dari faktor internal seperti kepercayaan diri dan rasa takut dinilai negatif oleh teman sebaya. Dari hasil observasi, perbedaan dinamika interaksi antara kelas guru PAI kelas 7 dan kelas guru PAI kelas 8 cukup terlihat. Di kelas-kelas 7, peserta didik yang ditunjuk langsung cenderung berani menjawab dan sebagian berinisiatif bertanya secara mandiri. Di salah satu kelas 8, tidak ada peserta didik yang mengajukan pertanyaan secara spontan selama observasi berlangsung. Di kelas 8F, peserta didik ABK tidak tampak aktif dalam sesi tanya jawab, meskipun guru mendatangkannya secara langsung saat sesi tugas berlangsung.

Kualitas interaksi yang baik dalam komunikasi pedagogis ditandai oleh keterbukaan, empati, dukungan, sikap positif, dan kesetaraan antara guru dan peserta didik (Sapphine, 2024; Urbayatun et al., 2017). Jika diukur dengan unsur-unsur tersebut, kedua guru sebenarnya sudah menunjukkan upaya yang nyata dalam membangun interaksi yang bermakna, hanya dengan cara yang berbeda sesuai dinamika kelas masing-masing. Guru PAI kelas 8 lebih terlihat dalam pembedaan pendekatan untuk ABK secara langsung, sementara guru PAI kelas 7 mengutamakan kesetaraan perlakuan untuk mencegah stigma. Kedua strategi ini berangkat dari kepedulian yang sama meskipun ekspresinya berbeda, dan keduanya mencerminkan upaya membangun komunikasi dua arah yang bermakna di kelas yang heterogen (Walewangko et al., 2024).

Apresiasi yang diberikan secara konsisten baik melalui pujian verbal, pendampingan personal, maupun pengakuan atas usaha yang sudah dilakukan berperan penting dalam mendorong peserta didik untuk lebih percaya diri dan berani terlibat aktif dalam pembelajaran (Sovarinda et al., 2024). Guru PAI kelas 8 yang memberikan apresiasi secara berbeda antara peserta didik ABK dan non-ABK mencerminkan kepekaan terhadap kebutuhan emosional masing-masing peserta didik. Bagi peserta didik ABK, apresiasi yang terasa personal dan tulus menjadi hal yang penting, mereka lebih mudah merasa tidak dihargai atau terabaikan di kelas reguler, sehingga pengakuan yang datang langsung dari guru bisa menjadi dorongan nyata bagi kepercayaan diri mereka.

Namun temuan di lapangan juga mengingatkan bahwa usaha yang dilakukan guru dari luar belum tentu langsung bisa menembus hambatan yang muncul dari dalam diri peserta didik itu sendiri. Kepercayaan diri dan keberanian bertanya adalah

dua hal yang saling terkait. Peserta didik yang kurang percaya diri cenderung tidak mau bertanya, meskipun guru sudah memberikan ruang dan kesempatan (Mawaddah et al., 2023). Kondisi ini paling terlihat pada sebagian peserta didik ABK yang mengaku masih merasa malu, takut salah, atau khawatir dinilai negatif oleh teman sebayanya. Di sinilah tantangan terbesar bagi guru tunggal tanpa pendamping khusus yaitu membangun interaksi yang merata di kelas heterogen bukan hanya soal memberi kesempatan, tetapi juga soal memastikan setiap peserta didik merasa cukup aman secara psikologis untuk mau terlibat. Kelas yang terasa aman secara emosional menjadi syarat utama agar peserta didik dapat belajar secara optimal, karena tanpa rasa aman itu, hambatan psikologis yang ada justru akan menghalangi mereka untuk berpartisipasi aktif (Lela et al., 2026). Dengan demikian, kualitas interaksi dalam kelas heterogen tidak hanya ditentukan oleh strategi dan kepedulian guru, tetapi juga oleh kondisi psikologis peserta didik itu sendiri, apakah mereka merasa cukup aman dan percaya diri untuk mau terlibat di dalam kelas.

5. Penggunaan Bahasa Tulis

Penggunaan bahasa tulis dalam pembelajaran menunjukkan variasi yang cukup signifikan, baik antarguru maupun antarkelas. Guru PAI kelas 7 secara konsisten memanfaatkan papan tulis di seluruh kelas yang diobservasi dengan pola yang meliputi penulisan judul dan subjudul materi sebagai kerangka sebelum penjelasan dimulai, penulisan instruksi tugas yang didiktekan, hingga memberi kesempatan peserta didik menuliskan hasil temuan mereka di papan untuk dibahas bersama. Pola ini memberikan kerangka visual yang membantu peserta didik memiliki gambaran struktur materi sebelum masuk ke penjelasan yang lebih rinci, termasuk bagi peserta didik yang daya tangkapnya lebih lambat. Guru PAI kelas 8 menunjukkan pola yang berbeda di dua kelas yang diobservasi. Di kelas 8B, papan tulis digunakan sebagai pendukung penjelasan lisan, sementara di kelas 8F guru tidak menggunakan papan tulis selama observasi dan lebih mengandalkan buku teks serta komunikasi lisan. Bagi sebagian besar peserta didik hal ini tidak menjadi hambatan berarti, namun khusus untuk peserta didik ABK tunarungu di kelas tersebut, komunikasi lisan guru dijumpai oleh mikrofon klip yang mengonversi suara menjadi teks secara *real-time* di gawai peserta didik tersebut.

Dari perspektif peserta didik, sebagian besar menyatakan tulisan guru di papan tulis dapat dibaca dan dipahami. Namun beberapa peserta didik ABK mengungkapkan kesulitan khususnya pada tulisan berbahasa Arab. Peserta didik ABK dari kelas 7D dan 7C sama-sama menyebut tulisan Arab guru sulit terbaca. Dari kelas 7E, seorang peserta didik ABK mengungkapkan bahwa tulisan bersambung yang digunakan guru terkadang membingungkan, sementara dari kelas 7A seorang peserta didik ABK menyebut tulisan guru jarang muncul di papan dan kadang tidak mudah dibaca. Kondisi ini tidak dialami oleh peserta didik non-ABK yang secara umum tidak menemukan hambatan berarti dalam memahami tulisan guru. Dalam instruksi tugas tertulis, kedua guru menggunakan bahasa yang sederhana dan tidak membebani sehingga peserta didik tidak menemukan hambatan yang berarti dalam memahami apa yang harus dikerjakan.

Bahasa tulis dalam pembelajaran bukan sekadar soal ejaan dan tanda baca yang benar, tetapi juga soal sejauh mana tulisan yang hadir di kelas benar-benar bisa diakses dan dipahami oleh semua peserta didik (Husain et al., 2024). Dari sini, perbedaan antara kedua guru cukup terlihat. Guru PAI kelas 7 yang secara konsisten menulis di

papan sambil menjelaskan secara lisan memberi peserta didik dua jalur pemahaman sekaligus, yang secara komunikatif lebih lengkap (Parianto & Marisa, 2022). Sementara itu, guru PAI kelas 8 tidak selalu menggunakan papan tulis dan lebih menyesuaikan dengan kebutuhan materi, sehingga peserta didik tidak selalu mendapat rujukan visual yang konsisten di setiap pertemuan.

Kesulitan membaca tulisan Arab yang dialami sejumlah peserta didik ABK juga mengungkap tantangan yang lebih spesifik dalam pembelajaran PAI. Aksara Arab secara visual sangat berbeda dari aksara Latin yang digunakan sehari-hari, dan tulisan tangan bersambung menjadi tantangan tersendiri bagi peserta didik dengan daya tangkap yang lebih lambat. Padahal, penggunaan media pembelajaran yang mempertimbangkan karakteristik peserta didik terbukti membantu mempermudah pemahaman informasi dan instruksi, termasuk bagi anak *slow learner* (Handayani & Martaningsih, 2022). Ini menunjukkan bahwa aspek bahasa tulis dalam pembelajaran PAI belum sepenuhnya adaptif terhadap kebutuhan peserta didik ABK, dan masih menyisakan ruang untuk perbaikan.

Dalam hal instruksi tugas tertulis, kesederhanaan bahasa yang dijaga oleh kedua guru sudah berada di jalur yang tepat. Peserta didik ABK membutuhkan instruksi yang jelas dan langsung agar benar-benar bisa memahami apa yang diminta sesuai kapasitasnya (Handayani et al., 2023), dan itu sudah tercermin dari cara kedua guru menyampaikan tugas. Namun temuan bahwa seorang peserta didik ABK masih perlu meminta bantuan orang tua untuk memahami tugasnya di rumah menunjukkan bahwa tidak semua kebutuhan bisa terpenuhi di dalam kelas. Kondisi ini sebenarnya bisa dijembatani melalui kolaborasi aktif antara guru dan orang tua, sehingga apa yang belum selesai di kelas bisa dilanjutkan dengan dukungan yang tepat di rumah (Nurfand et al., 2025). Dengan demikian, penggunaan bahasa tulis yang efektif di kelas heterogen tidak hanya soal tulisan yang mudah dibaca, tetapi juga soal seberapa konsisten tulisan itu hadir sebagai alternatif bagi peserta didik yang kesulitan mengikuti penjelasan lisan.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa komunikasi pedagogis guru PAI di SMP Negeri 166 Jakarta dalam kelas heterogen secara umum sudah berjalan dengan adaptif dan responsif, meski dengan cara yang berbeda antara kedua guru. Pada aspek kejelasan berbahasa, keduanya berhasil mengemas materi dalam bahasa yang dekat dengan keseharian peserta didik dan selalu disertai contoh konkret termasuk penggunaan teknologi konversi suara ke teks untuk menjawab keterbatasan peserta didik tunarungu. Kelancaran berbahasa keduanya juga tidak menunjukkan hambatan yang berarti, dengan variasi intonasi, pengulangan strategis, dan humor ringan yang membantu menjaga ritme kelas, meski sejumlah peserta didik *slow learner* mengaku kecepatan penyampaian guru kadang masih terasa terlalu tinggi bagi mereka. Sistematika penyampaian kedua guru terstruktur dan mudah diikuti oleh seluruh peserta didik tanpa terkecuali, dengan fleksibilitas dalam menyesuaikan alur pembelajaran sesuai kondisi kelas yang nyata. Kualitas interaksi mencerminkan upaya yang tulus dari keduanya, namun hambatan terbesar justru datang dari dalam diri peserta didik ABK sendiri yaitu, rasa kurang percaya diri dan takut dinilai teman sebaya membuat mereka enggan terlibat meski guru sudah membuka ruang. Pada aspek bahasa tulis, penggunaan papan tulis yang konsisten terbukti lebih efektif karena menyediakan dua jalur pemahaman sekaligus, sementara tulisan Arab tangan masih menjadi titik kesulitan tersendiri bagi peserta didik ABK yang belum

sepenuhnya terakomodasi.

Dari semua temuan ini, kedua guru sebenarnya sudah berupaya cukup keras untuk berkomunikasi secara inklusif di tengah kondisi kelas yang tidak mudah. Hanya saja, ketika tidak ada guru pendamping khusus, semua tanggung jawab itu jatuh ke satu orang saja, dan itu bukan hal yang ringan. Pada akhirnya, efektivitas komunikasi pedagogis di kelas heterogen tidak bisa bertumpu sepenuhnya pada kemampuan guru. Perlu ada dukungan yang lebih besar dari sistem, mulai dari keterlibatan aktif orang tua hingga tersedianya infrastruktur pendidikan inklusif yang benar-benar memadai.

Penelitian ini berkontribusi dalam memperkaya kajian komunikasi pedagogis guru PAI, khususnya dalam konteks kelas heterogen di sekolah reguler yang belum banyak diteliti sebelumnya. Temuan ini diharapkan dapat menjadi bahan refleksi bagi guru PAI untuk terus mengembangkan praktik komunikasi yang lebih adaptif dan inklusif, sekaligus menjadi masukan bagi pihak sekolah dan pemangku kebijakan untuk lebih serius menyediakan dukungan bagi guru yang mengajar di kelas inklusif tanpa pendamping khusus.

Daftar Pustaka

- Adibah, I. Z., Muyasaroh, Adnan, M., Raharjo, S., Rimbe, A. D., & Ismail, D. (2025). Inclusive Pedagogical Strategies of Islamic Religious Education Teachers in Instilling Multicultural Values Among Students. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, 7(3), 156–173. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v7i3.7842>
- Adlini, M. N., Dinda, A. H., Yulinda, S., Chotimah, O., & Merliyana, S. J. (2022). Metode Penelitian Kualitatif Studi Pustaka. *EDUMASPUL: Jurnal Pendidikan*, 6(1), 974–980.
- Admin. (2025). *Capaian 2024 Kemendikdasmen "Akses Pendidikan, Kualitas Pendidikan dan Lingkungan Belajar."* Kemendikdasmen BPMP Sumut. <https://bpmpprovsumut.kemendikdasmen.go.id/capaian-2024-kemendikdasmen-akses-pendidikan-kualitas-pendidikan-dan-lingkungan-belajar/>
- Adriannuh, F., & Setiawan, D. (2025). Peran Humor Guru dalam Meningkatkan Semangat Belajar Siswa Kelas VI di SD Labschool UNNES. *PENDAS: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(04), 233–247. <https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/39306>
- Akmali, I. R., & Kusaeri. (2024). Mengintegrasikan Scaffolding dalam Cooperative Learning: Meningkatkan Interaksi dan Pemahaman Siswa. *Jurnal Basicedu*, 8(3), 2457–2465. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i3.7997>
- Ardiansyah, Risnita, & Jailani, M. S. (2023). Teknik Pengumpulan Data Dan Instrumen Penelitian Ilmiah Pendidikan Pada Pendekatan Kualitatif dan Kuantitatif. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v1i2.57>
- Arianto, B. (2024). *Triangulasi Metode Penelitian Kualitatif*. Borneo Novelty Publishing.
- Arthawati, S. N., & Mevlanillah, S. A. R. (2023). Pengembangan Masyarakat Melalui Penerapan Pengelolaan Kampung KB Untuk Meningkatkan Kualitas Hidup

- Masyarakat Desa Bale Kencana Kecamatan Mancak. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 2(10), 6703–6712. <https://doi.org/10.53625/jabdi.v2i10.5201>
- Astuti, R. F., & Putri, K. A. (2024). Peran Pendidikan Inklusif: Strategi dan Tantangan dalam Penghapusan Diskriminasi terhadap Anak-Anak Berkebutuhan Khusus. *Jurnal Pendidikan Kebutuhan Khusus*, 8(2), 109–119. <https://jpkk.ppj.unp.ac.id/index.php/jpkk/article/view/926/166>
- Aswaruddin, Halawa, S., Hasibuan, M. K. P., Dahyanti, N., & Maulida, K. A. W. (2025). Keterampilan Komunikasi Verbal dan Non Verbal Dalam Pembelajaran. *Jurnal Pendidikan Indonesia: Teori, Penelitian Dan Inovasi*, 5(1), 17–23.
- Billah, R. S., Zahra, N., Auliya, I., Anggraeni, Y., Riyadi, H., Faatinisa, E., & Halwany, S. (2025). Pola Komunikasi Efektif dalam Pencegahan Perilaku Bullying Ditinjau dari Prophetic Parenting. *Jurnal Ilmu Pendidikan (SOKO GURU)*, 5(2), 119–129. <https://doi.org/10.55606/sokoguru.v5i2.5577>
- Chairunisa, H., Sahara, S., Karimah, M., Lubis, W. M., Gultom, D. V., & Limayasi, C. N. (2024). Strategi Komunikasi Pendidikan untuk Meningkatkan Kualitas Pendidikan di Era Gen Z. *El-Mujtama: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(5), 2205–2214. <https://doi.org/10.47467/elmujtama.v4i5.3146>
- Christi, T. V. (2025). *Jumlah Peserta Didik Disabilitas Berdasarkan Jenjang 2025*. GoodStats Data. <https://data.goodstats.id/statistic/jumlah-peserta-didik-disabilitas-berdasarkan-jenjang-2025-eA0G4>
- Enramika, T. (2022). Bentuk Tes Kemahiran Berbicara Bahasa Arab (Tingkat Dasar, Menengah dan Lanjutan). *Islamic Education*, 2(1), 14–24. <https://doi.org/10.57251/ie.v2i1.280>
- Fathurrahman. (2023). Model Pembelajaran Kontekstual (Contextual Teaching and Learning) pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di Sekolah Menengah Kejuruan. *Tarbawi: Jurnal Pendidikan Islam*, 20(1), 1–17. <https://doi.org/10.34001/tarbawi.v20i2.5687>
- Firdaus, E. (2024). Implementasi Artificial Intelligence Melalui Speech to Text sebagai Alat Bantu Tunarungu Berkomunikasi. *JUTECH: Journal Education and Technology*, 5(2), 273–285. <https://jurnal.stkippersada.ac.id/jurnal/index.php/jutech/article/view/3675>
- GTK, S. (2025). *Kemendikdasmen Dorong Pendidikan Profesi Guru Cetak Guru Kompeten untuk Pendidikan Inklusif*. Kemendikdasmen Ditjen GTKPG. <https://gtk.kemendikdasmen.go.id/news/siaran-pers/d3282857-bb6d-456c-9c32-c93a9d7b58a5>
- Handayani, R., Ritonga, W. Y., & Anas, M. H. (2023). Konsep Pembelajaran Anak Inklusif dan Strategi Pembelajaran Untuk Anak Inklusif. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 31896–31903. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/12196>
- Handayani, T., & Martaningsih, S. T. (2022). Peran Guru Kelas dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Anak Slow Learner di SD Muhammadiyah Dadapan. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*, 5(2), 124–136. <https://journal2.uad.ac.id/index.php/fundadikdas/article/view/4702>

- Hidayat, Hardianto, Lestari, A. V., Septiani, L. D., Pratiwi, N., Sandi, R. A., & Arumi, S. N. (2023). Menciptakan Komunikasi Pendidikan yang Efektif di Sekolah. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 27280–27289. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/11041>
- Husain, N., Hamzah, R. A., & Dwisaputri, R. (2024). Pengajaran Tata Bahasa dan Ejaan Bahasa Indonesia di SD. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 9(3), 8–18. <https://doi.org/10.37630/jpb.v14i2.2101>
- Lela, Y. S., Wardino, T., & Harso, A. (2026). Iklim Lingkungan Belajar di Madrasah Aliyah Negeri Ende: Studi Kasus Berbasis Asistensi Mengajar. *Jurnal Basicedu*, 10(2), 542–548. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/11774>
- Manurung, P., & Syahril, A. (2023). Strategi Komunikasi Efektif Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pesantren Darul Arafah. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, 19(02), 42–47. <https://doi.org/10.32734/komunika.v19i02.13789>
- Marwati, A., Jasmine, S., Widhihatmini, Hidayat, R. R., & Utomo, A. S. (2025). Interactional Communication Between Teacher and Students to Improve the Quality of Learning At the Mutiara Hati Magelang Special School. *Ganaya: Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 8(4), 42–57. <https://doi.org/10.37329/ganaya.v8i4.4809>
- Mawaddah, Fitria, L., & Radyuli, P. (2023). Hubungan Kepercayaan Diri dengan Keterampilan Bertanya Siswa dalam Belajar. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 2(4), 482–493. <https://doi.org/10.54259/diajar.v2i4.1991>
- Meutiawati, I. (2023). Konsep dan implementasi pendekatan kontekstual dalam proses pembelajaran. *Jurnal MUDARRISUNA: Media Kajian Pendidikan Agama Islam*, 13(1), 80–90.
- Mustika, D., Romadan, S., & Jelita, W. (2025). Peran Guru dalam Mendukung Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusif. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 19044–19051. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/29198>
- Nurfand, L. N., Simamora, N. H. P., & Meilana, S. F. (2025). Kolaborasi Guru dan Orang Tua dalam Penerapan Metode Pembelajaran Berdiferensiasi untuk Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas Inklusif. *PENDAS: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(1), 111–120. <https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/22040>
- Nuriza, K. I. (2023). Interaksi Sosial Antara Siswa Reguler dengan Berkebutuhan Khusus dalam Meningkatkan Motivasi Belajar. *EBTIDA: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 03(2), 342–349. <https://ejournal.uniramalang.ac.id/ebtida/article/view/3819>
- Parawangsa, E., Hanani, T. N., Putra, M. R. S., Rostika, D., & Sudarmansyah, R. (2024). Optimasi Komunikasi Guru-Siswa di Sekolah Dasar untuk Membangun Hubungan Positif dalam Proses Pembelajaran. *JLEB: Journal of Law Education and Business*, 2(1), 722–728. <https://doi.org/10.57235/jleb.v2i1.1980>
- Parianto, & Marisa, S. (2022). Komunikasi Verbal dan Non Verbal dalam Pembelajaran. *Journal Analytica Islamica*, 11(2), 402–416. <https://doi.org/10.30829/jai.v11i2.14123>

- Pohan, N. A., Usiono, Mawaddah, T., Batubara, I. H., & Rahmah, M. F. (2023). Bahasa, Logika dan Komunikasi Verbal dan Non Verbal. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 30706–30711. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/11969>
- Puspita, J. A., & Harsiwi, N. E. (2024). Analisis Peran Guru Pendamping Anak Berkebutuhan Khusus Tipe Slow Learner dalam Pembelajaran Kelas 1 di SD Muhammadiyah 2 Socah. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora*, 3(3), 120–129. <https://doi.org/10.30640/dewantara.v3i3.2852>
- Putri, H. J., & Murhayati, S. (2025). Metode Pengumpulan Data Kualitatif. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 13074–13086. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/27063>
- Rahayu, F. R. (2023). Strategi Komunikasi Efektif Guru dalam Membentuk Kepercayaan Diri Siswa di MTs YPK Cijulang. *Jurnal Pelita Nusantara: Kajian Ilmu Sosial Multidisiplin*, 1(1), 116–123.
- Rahmani, D. A., Muhayati, S., & Kholis, I. (2025). Analisis Data Kualitatif. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 13037–13048. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/27030>
- Rahmawati, Adiyono, & Sulistiawati. (2025). Inclusive Pedagogical Strategies of Islamic Education Teachers in Managing Heterogeneous Primary Classrooms: A Qualitative Study from Indonesia. *IJMAR: International Journal on Multidisciplinary and Applied Research*, 1(2), 1–19. <https://doi.org/10.63236/ijmar.1.2.2>
- Ritonga, A. A., Aswaruddin, Widia, F., Tanjung, R. R., & Fadilla, S. (2025). Komunikasi dalam Organisasi Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 1887–1891. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/24501>
- Rosnita, Yusnita, Salfiyadi, T., & Amiruddin. (2022). Pembelajaran Anak Berkebutuhan Khusus dengan Strategi Dampingi dan Motivasi. *JGK: Jurnal Guru Kita*, 6(3), 325–338. <https://doi.org/10.24114/jgk.v6i3.36618>
- Ruslin, Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22–29. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-12 Issue-1/Ser-5/E1201052229.pdf>
- Salamah, I., Dermawan, O., & Ayu, S. M. (2025). Adaptasi Proses Pembelajaran Untuk Siswa Inklusif di Kelas Rendah Sekolah Dasar. *Jurnal Caksana: Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 75–90. <https://doi.org/10.31326/jcpaud.v8i1.2214>
- Sapphine, R. V. (2024). Efektivitas Komunikasi Interpersonal antara Guru dan Siswa dalam Sistem Pembelajaran. *Jurnal Sosial Dan Sains*, 4(8), 810–822. <https://doi.org/10.59188/jurnalsosains.v4i8.1514>
- Sari, Y. (2022). Analysis of Teacher Instructional Communication Barriers. *JPPi (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 8(4), 977–985. <https://jurnal.iicet.org/index.php/jppi/article/view/1539/1292>
- Sosiawan, E. A., & Ratnawati. (2023). Model Komunikasi Pembelajaran Pedagogik Pada Sekolah Menengah Pertama Dalam Pembelajaran Daring Pandemi

- COVID-19. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, 21(1), 163–176.
<https://doi.org/10.31315/jik.v21i1.6475>
- Sovarinda, I., Suriansyah, A., Harsono, A. M. B., Widyarini, T. P., & Fauzi, Z. A. (2024). Apresiasi dan Reward Guru Terhadap Pembentukan Motivasi Belajar Siswa di SDN Sungai Andai 3. *Joyful Learning Journal*, 13(4), 73–82.
<https://journal.unnes.ac.id/journals/ijl/article/view/17989>
- Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Alfabeta.
- Sungkar, L., Jannati, Z., & Fitri, H. U. (2024). Pola Komunikasi Guru dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa yang Mengalami Down Syndrome di Sekolah Luar Biasa (SLB) YPAC Palembang. *J-KIs: Jurnal Komunikasi Islam*, 5(2), 393–408. <https://doi.org/10.53429/j-kis.v5i2.1297>
- Syafiulia, S. H., & Maadad, N. (2026). Teachers' Narratives: Exploring the dynamics of Inclusive Education in Indonesian Public and Private Primary Schools. *International Journal of Educational Development*, 120(1).
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103474>
- Syahrizal, H., & Jailani, M. S. (2023). Jenis-Jenis Penelitian Dalam Penelitian Kuantitatif dan Kualitatif. *QOSIM: Jurnal Pendidikan, Sosial & Humaniora*, 1(1), 13–23. <https://doi.org/10.61104/jq.v1i1.49>
- Ultavia B, A., Jannati, P., Malahati, F., Qathrunnada, & Shaleh. (2023). Kualitatif: Memahami Karakter Penelitian Sebagai Metodologi. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 11(2), 341–348. <https://doi.org/10.46368/jpd.v11i2.902>
- Umam, M. C., & Masruroh, L. (2025). Strategi pembelajaran Al-Quran untuk Anak Disabilitas di SLB Sabilillah Cukir Jombang. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(3), 676–682. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v3i3.1401>
- Urbayatun, S., Maryani, I., Bhakti, C. P., Sulisworo, D., & Suyatno. (2017). *Modul Pelatihan Komunikasi Pedagogis Untuk Mewujudkan Literasi SMIC (Spiritual, Moral, Interpersonal, Cultural)*. Deepublish.
- Urbayatun, S., Maryani, I., Bhakti, C. P., Sulisworo, D., & Suyatno. (2018). *Komunikasi Pedagogik Untuk Pengembangan Kemampuan Literasi Pada Siswa Kalika*.
- Wahyuningsari, D., Mujiwati, Y., Hilmiyah, L., Kusumawardani, F., & Sari, I. P. (2022). Pembelajaran Berdiferensiasi dalam Rangka Mewujudkan Merdeka Belajar. *Jurnal Jendela Pendidikan*, 2(04), 529–535.
<https://doi.org/10.57008/jjp.v2i04.301>
- Wahyuningsih, S., Karma, I. N., & Jaelani, A. K. (2022). Pengaruh Komunikasi antara Guru dengan Siswa terhadap Hasil Belajar IPS Kelas IV SDN Gugus III Sekarbela Kota Mataram. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 7(2c), 887–893.
<https://doi.org/10.29303/jipp.v7i2c.673>
- Walewangko, G. E. V., Usuh, E. J., & Lengkong, J. S. J. (2024). Kajian Pustaka: Interaksi Edukatif Dalam Kegiatan Belajar Mengajar. *Journal Genta Mulia*, 15(01), 254–259. <https://ejournal.stkipbbm.ac.id/index.php/gm>
- Waruwu, M. (2023). Pendekatan Penelitian Pendidikan: Metode Penelitian Kualitatif, Metode Penelitian Kuantitatif dan Metode Penelitian Kombinasi

- (Mixed Method). *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(1), 2896–2910.
<https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/6187>
- Widiyanarti, T., Fadianti, C. A., Yunandar, F., Ningsih, F. S., Aji, J. F., & Syifa, M. (2024). Analisis Perbedaan Pola Komunikasi Verbal dan Non-Verbal dalam Interaksi Antar Budaya. *Interaction: Communication Studies Journal*, 1(3), 1–12.
<https://doi.org/10.47134/interaction.v1i3.3285>
- Zulfirman, R. (2022). Implementasi Metode Outdoor Learning Dalam Peningkatan Hasil Belajar Siswa Pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam di MAN 1 Medan. *Jurnal Penelitian, Pendidikan Dan Pengajaran*, 3(2), 147–153.