

**ANALISIS PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA
ISLAM BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS
BERBASIS *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING*
DI SEKOLAH LUAR BIASA NEGERI (SLBN)
KABUPATEN SAROLANGUN**



Oleh

**OKTAWINI OFIANI
NIM. 23901006**

DISERTASI

*Diajukan Kepada Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Curup
Untuk Memenuhi Salah Satu Syarat Guna Memperoleh Gelar Doktor
Dalam Bidang Ilmu Pendidikan Agama Islam*

**PROGRAM STUDI PENDIDIKAN AGAMA ISLAM
PASCASARJANA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) CURUP
1448 H / 2026 M**

PERNYATAAN KEASLIAN

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Oktawini Ofiani

NIM : 23901006

Jenjang : Doktor

Menyatakan bahwa naskah **disertasi** ini secara keseluruhan adalah hasil penelitian/karya saya sendiri, kecuali pada bagian-bagian yang dirujuk sumbernya, dan bebas dari plagiarisme. Jika dikemudian hari terbukti bukan karya sendiri atau melakukan plagiasi, maka saya siap ditindak sesuai dengan ketentuan yang berlaku.

Curup, 10 Agustus 2025

Saya yang menyatakan,



Oktawini Ofiani
NIM: 23901006

PERSETUJUAN PROMOTOR

Disertasi berjudul : Analisis Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Berbasis *Universal Design For Learning* Di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) Kabupaten Sarolangun

Nama Penulis : Oktawini Ofiani
NIM : 23901006
Program Studi : Pendidikan Agama Islam

telah dapat diterima sebagai salah satu syarat memperoleh gelar Doktor dalam Ilmu Pendidikan Agama Islam.

Curup, 08 September 2026

Promotor

Prof. Dr. Hendra Harmi, M.Pd

Co-Promotor

Dr. Deri Wanto, Ma

Mengetahui
Kaprodi S3 PAI



Dr. Aida Rahmi Nasution, M.Pd.I,



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI CURUP
PASCASARJANA

Jln. Dr. AK. Gani No.01, Kotak Pos 108, Telp. (0732) 21010-21759, Fax 21010
Homepag:<http://www.iaincurup.ac.id> Email: admin@iaincurup.ac.id, kode pos 39119

HALAMAN PENGESAHAN

Nomor: 780/In.34/PCS/PP.00.9/09/2026

Disertasi berjudul “Analisis Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Berbasis *Universal Design For Learning* Di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) Kabupaten Sarolangun”, atas nama Oktawini Ofiani, NIM. 23901006, telah diuji dan dipertahankan pada Ujian Terbuka Promosi Doktor Program Studi Pendidikan Agama Islam Pascasarjana IAIN Curup pada tanggal 13 Juli 2026, pukul WIB. Tim Penguji terdiri atas:

No	Nama	Jabatan	Tanda Tangan	Tanggal
1.	Prof. Dr. H. Idi Warsah, M.Pd.I	Ketua Sidang		8/9/26
2.	Dr. Aida Rahmi Nasution, M.Pd.I	Sekretaris Sidang		8/9/26
3.	Prof. Dr. Hendra Harmi, M.Pd	Promotor/Anggota Penguji		8/9/26
4.	Dr. Deri Wanto, Ma	Co-Promotor/Anggota Penguji		8/9/26
5.	Dr. Dina Hajja Ristianti, M.Pd., Kons	Anggota Penguji (Internal)		8/9/26
6.	Dr. Guntur Gunawan, M.Kom	Anggota Penguji (Internal)		8/5/26
7.	Dr. Qolbi Khoiri, M.Pd.I	Anggota Penguji (Eksternal)		8/9/26

Curup, 08 September 2026

Disahkan,

Rektor IAIN Curup
Prof. Dr. Idi Warsah, M.Pd.I
NIP. 197504152005011009

Direktur Pascasarjana
Prof. Dr. Hendra Harmi, M.Pd
NIP. 197511082003121001

**ANALISIS PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM
BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS BERBASIS *UNIVERSAL
DESIGN FOR LEARNING* DI SEKOLAH LUAR BIASA NEGERI (SLBN)
KABUPATEN SAROLANGUN**

Oktawini Ofiani
NIM. 23901006

Abstrak

Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) menghadapi tantangan kompleks, terutama dalam aspek perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran yang belum sepenuhnya responsif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Kabupaten Sarolangun dengan menggunakan kerangka *Universal Design for Learning (UDL)*, yang mencakup lima tahapan manajerial pembelajaran, yaitu perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Data dikumpulkan melalui observasi pembelajaran, wawancara mendalam dengan kepala sekolah, guru PAI, dan guru pendamping khusus, serta studi dokumentasi terhadap perangkat pembelajaran. Analisis data dilakukan secara tematik dengan mengaitkan temuan empiris pada prinsip-prinsip utama UDL, yaitu *multiple means of representation*, *multiple means of action and expression*, dan *multiple means of engagement*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengelolaan pembelajaran PAI di SLBN Kabupaten Sarolangun belum sepenuhnya mengimplementasikan prinsip UDL secara sistematis. Perencanaan pembelajaran masih bersifat umum dan belum berbasis kebutuhan individual siswa, pengorganisasian pembelajaran belum didukung oleh media multisensori yang memadai, pelaksanaan pembelajaran masih didominasi metode konvensional, evaluasi cenderung seragam dan berorientasi kognitif, serta pengawasan pembelajaran belum dilakukan secara reflektif dan berkelanjutan. Temuan ini menegaskan pentingnya penguatan kapasitas guru, kolaborasi manajerial sekolah, serta pengembangan model pengelolaan pembelajaran PAI berbasis UDL untuk mewujudkan pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan berkeadilan bagi ABK.

Kata kunci: Anak Berkebutuhan Khusus, Pembelajaran Inklusif, Pendidikan Agama Islam, Sekolah Luar Biasa, *Universal Design for Learning*.

**ANALYSIS OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION LEARNING
FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS
BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING
AT THE STATE SPECIAL SCHOOL (SLBN)
IN SAROLANGUN REGENCY**

Oktawini Ofiani
NIM. 23901006

Abstract

Islamic Religious Education (IRE) for Students with Special Needs (SSN) in State Special Schools (Sekolah Luar Biasa Negeri/SLBN) faces complex challenges, particularly in the management of learning processes that have not yet fully responded to learners' diverse needs. This study aims to analyze the management of IRE learning for SSN in SLBN Sarolangun Regency through the Universal Design for Learning (UDL) framework, encompassing five managerial stages: planning, organizing, implementation, evaluation, and supervision. This research employs a qualitative approach with a case study design. Data were collected through classroom observations, in-depth interviews with school principals, IRE teachers, and special education teachers, as well as documentation analysis of instructional planning and assessment instruments. Data were analyzed thematically by linking empirical findings to the three core principles of UDL: multiple means of representation, multiple means of action and expression, and multiple means of engagement. The findings indicate that the management of IRE learning in SLBN Sarolangun has not yet systematically implemented UDL principles. Learning planning remains generic and insufficiently individualized, instructional organization lacks adequate multisensory and assistive media, teaching practices are predominantly conventional, evaluation tends to be uniform and cognitively oriented, and instructional supervision has not been conducted in a reflective and sustainable manner. These findings underscore the need for strengthening teachers' professional capacity, enhancing school managerial collaboration, and developing a comprehensive UDL-based model for managing IRE learning to ensure inclusive, adaptive, and equitable religious education for students with special needs.

Keywords: Students with Special Needs, Inclusive Learning, Islamic Religious Education, Special Schools, Universal Design for Learning,

تحليل عملية تعليم التربية الإسلامية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
القائم على إطار التصميم الشامل للتعلّم
في المدرسة الحكومية للتربية الخاصة
بمحافظة سارولانغون

أوكتاويني أوفيانى

رقم الطالب الجامعي: 23901006

الملخص

يواجه تعليم التربية الإسلامية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية للتعليم الخاص تحديات معقّدة، ولا سيما في جوانب التخطيط والتنفيذ والتقويم، حيث لم تكن عمليات التعلم بعدُ مستجيبة بشكل كامل لتنوّع احتياجات المتعلمين. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل إدارة تعليم التربية الإسلامية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية للتعليم الخاص بمحافظة سارولانغون، وذلك باستخدام إطار التصميم الشامل للتعلّم، الذي يشمل خمس مراحل إدارية للتعلّم، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ والتقويم، والإشراف. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة حالة. وجمعت البيانات من خلال ملاحظة عمليات التعلم، وإجراء مقابلات متعمّقة مع مديري المدارس، ومعلمي التربية الإسلامية، ومعلمي التربية الخاصة المساندين، إضافة إلى دراسة الوثائق المتعلقة بأدوات التخطيط والتقويم التعليمي. وتم تحليل البيانات تحليلًا موضوعيًا من خلال ربط النتائج الميدانية بالمبادئ الرئيسة لإطار، وهي: تعدّد وسائل عرض المحتوى، وتعدّد وسائل الفعل والتعبير، وتعدّد وسائل المشاركة والانخراط. وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة تعليم التربية الإسلامية في المدارس الحكومية للتعليم الخاص بمحافظة سارولانغون لم تطبّق مبادئ بصورة منهجية بعدُ؛ إذ لا يزال التخطيط التعليمي عامًّا وغير قائم على الاحتياجات الفردية للمتعلمين، كما أن تنظيم التعلم لم يُدعم بوسائط متعددة الحواس بصورة كافية ولا تزال ممارسات التدريس خاضعة لهيمنة الأساليب التقليدية، في حين يميل التقويم إلى النمطية والتركيز المعرفي، ولم يُنفذ الإشراف التعليمي على نحو تأملي ومستدام. وتؤكد هذه النتائج أهمية تعزيز كفايات المعلمين، وتقوية التعاون الإداري داخل المدرسة، وتطوير نموذج

لإدارة تعليم التربية الإسلامية قائم على إطار ، بما يحقق تعليمًا شاملاً، وتكيفياً، وعادلاً
للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، التصميم الشامل
للتعلم ، المدارس الحكومية للتعليم الخاص، التعليم الشامل

PEDOMAN TRANSLITERASI

Transliterasi dimaksudkan sebagai pengalih-hurufan dari abjad yang satu ke abjad yang lain. Transliterasi Arab-Latin di sini ialah penyalinan huruf-huruf Arab dengan huruf-huruf Latin beserta perangkatnya. Dalam disertasi ini mengacu Pada buku Pedoman penulisan karya ilmiah Pascasarjana IAIN Curup 2022 yang didasarkan pada transliterasi dalam surat keputusan bersama Menteri Agama dan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor: 158 tahun 1987 dan nomor 0543b/ U/1987, tanggal 22 Januari 1988.

A. Konsonan

Fonem konsonan bahasa Arab yang dalam sistem tulisan Arab dilambangkan dengan huruf. Dalam transliterasi ini sebagian dilambangkan dengan huruf dan sebagian dilambangkan dengan tanda, dan sebagian lagi dilambangkan dengan huruf dan tanda sekaligus.

Berikut ini daftar huruf Arab yang dimaksud dan transliterasinya dengan huruf latin:

Tabel 0. 1 Transliterasi Konsonan

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
أ	Alif	Tidak dilambangkan	Tidak dilambangkan
ب	Ba	B	Be
ت	Ta	T	Te
ث	Ṣa	ṣ	es (dengan titik di atas)
ج	Jim	J	Je
ح	Ḥa	ḥ	ha (dengan titik di bawah)
خ	Kha	Kh	ka dan ha
د	Dal	D	De
ذ	Ḍal	Ḍ	Zet (dengan titik di atas)
ر	Ra	R	Er
ز	Zai	Z	Zet
س	Sin	S	Es
ش	Syin	Sy	es dan ya

ص	Ṣad	ṣ	es (dengan titik di bawah)
ض	Ḍad	ḍ	de (dengan titik di bawah)
ط	Ṭa	ṭ	te (dengan titik di bawah)
ظ	Ẓa	ẓ	zet (dengan titik di bawah)
ع	`ain	`	koma terbalik (di atas)
غ	Gain	G	Ge
ف	Fa	F	Ef
ق	Qaf	Q	Ki
ك	Kaf	K	Ka
ل	Lam	L	El
م	Mim	M	Em
ن	Nun	N	En
و	Wau	W	We
هـ	Ha	H	Ha
ء	Hamzah	‘	Apostrof
ي	Ya	Y	Ya

B. Vokal

Vokal bahasa Arab, seperti vokal bahasa Indonesia, terdiri dari vokal tunggal atau *monoftong* dan vokal rangkap atau *diftong*.

1. Vokal Tunggal

Vokal tunggal bahasa Arab yang lambangnya berupa tanda atau harakat, transliterasinya sebagai berikut:

Tabel 0. 2 Transliterasi Vokal Tunggal

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
اَ	Fathah	a	A

َ	Kasrah	i	I
ُ	Dammah	u	U

2. Vokal Rangkap

Vokal rangkap bahasa Arab yang lambangnya berupa gabungan antara harakat dan huruf, transliterasinya berupa gabungan huruf sebagai berikut:

Tabel 0. 3: Transliterasi Vokal Rangkap

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
يَا...	Fathah dan ya	ai	a dan u
وَا...	Fathah dan wau	au	a dan u

Contoh:

- كَتَبَ kataba
- فَعَلَ fa`ala
- سُئِلَ suila
- كَيْفَ kaifa
- حَوْلَ haula

C. Maddah

Maddah atau vokal panjang yang lambangnya berupa harakat dan huruf, transliterasinya berupa huruf dan tanda sebagai berikut:

Tabel 0. 4: Transliterasi Maddah

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
آ...إ...	Fathah dan alif atau ya	ā	a dan garis di atas
إ...	Kasrah dan ya	ī	i dan garis di atas
و...	Dammah dan wau	ū	u dan garis di atas

Contoh:

- قَالَ qāla
- رَمَى ramā
- قِيلَ qīla

- يَقُولُ yaqūlu

D. Ta' Marbutah

Transliterasi untuk ta' marbutah ada dua, yaitu:

1. Ta' marbutah hidup
Ta' marbutah hidup atau yang mendapat harakat fathah, kasrah, dan dammah, transliterasinya adalah "t".
2. Ta' marbutah mati
Ta' marbutah mati atau yang mendapat harakat sukun, transliterasinya adalah "h".
3. Kalau pada kata terakhir dengan ta' marbutah diikuti oleh kata yang menggunakan kata sandang *al* serta bacaan kedua kata itu terpisah, maka ta' marbutah itu ditransliterasikan dengan "h".

Contoh:

- رَوْضَةُ الْأَطْفَالِ raudah al-atfāl/raudahtul atfāl
- الْمَدِينَةُ الْمُنَوَّرَةُ al-madīnah al-munawwarah/al-madīnatul munawwarah
- طَلْحَةَ talhah

E. Syaddah (Tasydid)

Syaddah atau tasydid yang dalam tulisan Arab dilambangkan dengan sebuah tanda, tanda syaddah atau tanda tasydid, ditransliterasikan dengan huruf, yaitu huruf yang sama dengan huruf yang diberi tanda syaddah itu.

Contoh:

- نَزَّلَ nazzala
- الْبِرُّ al-birr

F. Kata Sandang

Kata sandang dalam sistem tulisan Arab dilambangkan dengan huruf, yaitu ال, namun dalam transliterasi ini kata sandang itu dibedakan atas:

1. Kata sandang yang diikuti huruf syamsiyah
Kata sandang yang diikuti oleh huruf syamsiyah ditransliterasikan sesuai dengan bunyinya, yaitu huruf "l" diganti dengan huruf yang langsung mengikuti kata sandang itu.
2. Kata sandang yang diikuti huruf qamariyah
Kata sandang yang diikuti oleh huruf qamariyah ditransliterasikan dengan sesuai dengan aturan yang digariskan di depan dan sesuai dengan bunyinya.

Baik diikuti oleh huruf syamsiyah maupun qamariyah, kata sandang ditulis terpisah dari kata yang mengikuti dan dihubungkan dengan tanpa sempang.

Contoh:

- الرَّجُلُ ar-rajulu
- الْقَلَمُ al-qalamu
- الشَّمْسُ asy-syamsu
- الْجَلَالُ al-jalālu

G. Hamzah

Hamzah ditransliterasikan sebagai apostrof. Namun hal itu hanya berlaku bagi hamzah yang terletak di tengah dan di akhir kata. Sementara hamzah yang terletak di awal kata dilambangkan, karena dalam tulisan Arab berupa alif.

Contoh:

- تَأْخُذُ ta'khužu
- سَيِّئٌ syai'un
- النَّوْءُ an-nau'u
- إِنَّ inna

H. Penulisan Kata

Pada dasarnya setiap kata, baik fail, isim maupun huruf ditulis terpisah. Hanya kata-kata tertentu yang penulisannya dengan huruf Arab sudah lazim dirangkaikan dengan kata lain karena ada huruf atau harkat yang dihilangkan, maka penulisan kata tersebut dirangkaikan juga dengan kata lain yang mengikutinya.

Contoh:

- وَ إِنَّ اللَّهَ فَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ Wa innallāha lahuwa khair ar-rāziqīn/
Wa innallāha lahuwa khairurrāziqīn
- بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا وَ مُرْسَاهَا Bismillāhi majrehā wa mursāhā

I. Huruf Kapital

Meskipun dalam sistem tulisan Arab huruf kapital tidak dikenal, dalam transliterasi ini huruf tersebut digunakan juga. Penggunaan huruf kapital seperti apa yang berlaku dalam EYD, di antaranya: huruf kapital digunakan untuk menuliskan huruf awal nama diri dan permulaan kalimat. Bilamana nama diri itu didahului oleh kata sandang, maka yang ditulis dengan huruf kapital tetap huruf awal nama diri tersebut, bukan huruf awal kata sandangnya.

Contoh:

- الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ Alhamdu lillāhi rabbi al-`ālamīn/
Alhamdu lillāhi rabbil `ālamīn
- الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ Ar-rahmānir rahīm/Ar-rahmān ar-rahīm

Penggunaan huruf awal kapital untuk Allah hanya berlaku bila dalam tulisan Arabnya memang lengkap demikian dan kalau penulisan itu disatukan dengan kata lain sehingga ada huruf atau harakat yang dihilangkan, huruf kapital tidak dipergunakan.

Contoh:

اللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ -
لِلَّهِ الْأُمُورُ جَمِيعًا

Allaāhu gafūrun rahīm
Lillāhi al-amru jamī`an/Lillāhil-amru jamī

KATA PENGANTAR

Assalamua 'alaikum warahmatullahi wabarakah,

Puji syukur penulis ucapkan kehadiran Allah SWT karena berkat Rahmat dan Nikmatnya sehingga Disertasi yang berjudul **Analisis Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Berbasis *Unive rsal Des ign for Le arning Di SLBN Sarolangun*** ini dapat diselesaikan. Selanjutnya Sholawat dan Salam semoga senantiasa tercurahkan kepada Junjungan kita Nabi Besar Muhammad Saw beserta keluarga dan para sahabatnya, dan semoga kita senantiasa dapat istiqomah menjalankan sunnah-sunnah-Nya.

Selanjutnya penulis sampaikan terima kasih dan penghargaan yang setinggi-tingginya kepada pihak-pihak yang telah berjasa dalam penyelesaian disertasi ini, khususnya kepada:

1. Prof. Dr. Idi Warsah, M.Pd.I, selaku Rektor Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Curup
2. Prof. Dr. Hendra Harmi, M.Pd, selaku Direktur Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Curup beserta seluruh Dosen dan Staf atas dukungan yang diberikan kepada penulis dalam menempuh studi sejak dari awal perkuliahan sampai saat ini.
3. Dr. Leffi Novienty, M.Pd sebagai Wakil Direktur Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Curup beserta seluruh dosen dan staf atas dukungan yang diberikan kepada penulis dalam menempuh studi sejak dari awal perkuliahan sampai saat ini.
4. Prof. Dr. Hendra Harmi, M.Pd sebagai Promotor yang secara intens membimbing, mengarahkan dan memberikan wawasan yang luas dalam penulisan Disertasi ini.
5. Dr. Deri Wanto, M.A Selaku Co-Promotor yang secara intens membimbing, mengarahkan dan memberikan masukan yang baik dalam penulisan disertasi ini.
6. Dr. Hj. Aida Rahmi Nasution, M.Pd.I, selaku Ketua Prodi S3 Pendidikan Agama Islam Institut Agama Islam (IAIN) Curup atas dukungan dan motivasi yang diberikan kepada penulis dalam menempuh studi.

7. Semua Dosen Pascasarja S3 Pendidikan Agama Islam Institut Agama Islam (IAIN) Curup yang telah memberikan bimbingan keilmuan, dan seluruh Staf Pengelola yang telah memberikan pelayanan prima sehingga proses kuliah berjalan lancar dan Disertasi ini dapat diselesaikan.
8. Orangtua, mertua, saudara dan suami tercinta serta anak yang senantiasa mendo'akan serta memberikan semangat sehingga Disertasi ini dapat terselesaikan.
9. Teman-teman yang telah memberikan inspirasi dan spirit yang belum sempat penulis sebutkan satu persatu, dan teman-teman Pascasarja S3 PAI IAIN Curup atas kebersamaan serta motivasi dalam menyelesaikan studi ini.

Curup, 08 Juni 2026

Penulis,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Oktawini Ofiani', with a long horizontal stroke extending to the left.

Oktawini Ofiani

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL.....	i
HALAMAN PERNYATAAN KEASLIAN	ii
PERSETUJUAN PROMOTOR.....	iii
HALAMAN PENGESAHAN	iv
ABSTRAK.....	v
PEDOMAN TRANSLITERASI.....	ix
KATA PENGANTAR	xv
DAFTAR ISI.....	xvii
DAFTAR TABEL.....	xx
DAFTAR GAMBAR	xxi

BAB I PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah.....	1
B. Rumusan Masalah	16
C. Fokus Penelitian	16
D. Tujuan dan Kegunaan Penelitian	18
E. Definisi Operasional Prinsip UDL	18

BAB II LANDASAN TEORI DAN PENELITIAN YANG RELEVAN

A. Landasan Teori	21
1. Konsep Universal Design For Learning (UDL).....	21
a. Definisi Teori UDL	21
b. Prinsip/Tahapan UDL.....	25
c. Implementasi UDL Dalam Konteks Pembelajaran	27
2. Perspektif Manajemen (POAC) dalam pengelolaan pembelajaran.	32
3. Pendidikan Islam Klasik.....	36
4. Pembelajaran Pendidikan Agama Islam berbasis UDL	43
5. Anak Berkebutuhan Khusus (ABK).....	51
6. Pengelolaan Pembelajaran PAI bagi ABK.....	71
7. Integrasi Teoritik UDL dalam Pembelajaran PAI.....	93
B. Penelitian terdahulu yang relevan	94
C. Kerangka Berpikir	99
D. Kerangka Konseptual Penelitian	102
E. Definisi Operasional Konsep Penelitian	103

BAB III METODOLOGI PENELITIAN

A. Pendekatan Penelitian	105
B. Situasi Sosial	109
C. Subjek Penelitian.....	102
D. Jenis dan Sumber Data	114
E. Teknik Pengumpulan Data	115

F. Instrumen Pengumpulan Data	126
G. Teknik Analisis Data.....	129
H. Uji Keterpercayaan Data (<i>Truthworthines</i>).....	133

BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Gambaran Umum Lokasi Penelitian	141
1. Keadaan Guru dan Siswa	143
B. Hasil Penelitian	148
1. Perencanaan Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Menurut Prinsip UDL	148
2. Pengorganisasian Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Pendekatan UDL	157
3. Pelaksanaan Pembelajaran PAI bagi ABK SLBN Sarolangun dalam Perspektif Fleksibilitas dan Keterlibatan UDL	166
4. Sistem Evaluasi Pembelajaran PAI ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Prinsip Asesment Alternatif dalam UDL	173
5. Pengawasan Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun dalam Konteks Jaminan Kualitas Pembelajaran Inklusif Menurut Prinsip UDL.....	183
C. Pembahasan	195
1. Perencanaan Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Menurut Prinsip UDL	195
a. Menyusun Rencana Individual (RPI)	195
b. Integrasi Media Multi Sensori dan Teknologi Bantu.....	195
2. Pengorganisasian Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Pendekatan UDL	200
a. Menata Ruang Kelas Inklusif Ramah Anak	200
b. Pengelolaan Kelas yang Inklusif Ramah Hambatan	205
c. Variasi Penyajian Materi	208
d. Fleksibilitas Ekspresi dan Partisipasi	211
e. Meningkatkan Keterlibatan dan Motivasi	214
3. Pelaksanaan Pembelajaran PAI bagi ABK SLBN Sarolangun dalam Perspektif Fleksibilitas dan Keterlibatan UDL	220
a. Fleksibilitas dalam Pembelajaran	220
b. Keterlibatan dan Partisipasi Aktif Siswa	226
c. Penguatan Positif dan Pemberian Pilihan	229
4. Sistem Evaluasi Pembelajaran PAI ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Prinsip Asesment Alternatif dalam UDL	233
a. Fleksibilitas Bentuk Evaluasi	233
b. Asesmen Formatif dan Pemantauan Berkelanjutan.....	238
c. Asesmen Berbasis Kinerja.....	241
d. Penguatan Positif Sebagai Bagian Dari Evaluasi	249
5. Pengawasan Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun dalam Konteks Jaminan Kualitas Pembelajaran Inklusif Menurut Prinsip UDL.....	254
a. Pengawasan Internal Oleh Kepala Sekolah.....	255

b. Pengawasan Eksternal Oleh Pengawas Sekolah.....	259
c. Kolaborasi dengan Guru Pendamping Khusus.....	263
d. Instrumen yang Berorientasi pada Kualitas Pembelajaran	265
e. Dampak Positif Pengawasan	269

BAB V PENUTUP

A. Kesimpulan	275
B. Implikasi	277
C. Keterbatasan Penelitian dan Saran	279
D. Rekomendasi Kebijakan dan Praktik	282

DAFTAR PUSTAKA

LAMPIRAN

DAFTAR RIWAYAT HIDUP

DAFTAR TABEL

Tabel 0. 1 Transliterasi Konsonan	ix
Tabel 0. 2 Transliterasi Vokal Tunggal	x
Tabel 0. 3 Transliterasi Vokal Rangkap.....	xi
Tabel 0. 4 Transliterasi Maddah	xi
Tabel 1. 1 Hasil Observasi Awal Peneliti Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun	10
Tabel 1. 2 Novelty.....	14
Tabel 1. 3 Indikator Operasional Implementasi UDL dalam Pembelajaran PAI..	20
Tabel 2. 1 Karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dan Strategi Pembelajaran PAI di SLB	62
Tabel 2. 2 Pengelolaan Pembelajaran PAI di SLB.....	92
Tabel 2. 3 Penelitian Terdahulu yang Relevan.....	98
Tabel 2. 4 Definisi Operasional Konsep Penelitian	103
Tabel 3. 1 Kisi-kisi Instrumen Observasi.....	127
Tabel 3. 2 Kisi-kisi Instrumen Wawancara	128
Tabel 3. 3 Kisi-kisi Instrumen Dokumentasi.....	129
Tabel 4. 1 Data Guru SLBN Sarolangun	144
Tabel 4. 2 Data Siswa SLBN Level SD Sarolangun.....	145
Tabel 4. 3 Implementasi Perencanaan Pembelajaran PAI bagi ABK Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun	190
Tabel 4. 4 Pengorganisasian Pembelajaran PAI Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun	191
Tabel 4. 5 Pelaksanaan Pembelajaran PAI Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun.....	192
Tabel 4. 6 Pengawasan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun	193
Tabel 5. 1 Roadmap Implementasi UDL dalam Pembelajaran PAI di SLBN ...	282

DAFTAR GAMBAR

Gambar 1. 1 Perkembangan Jumlah Siswa SLB Provinsi Jambi.....	11
Gambar 2. 1 Siklus POAC	36
Gambar 2. 2 Kerangka Berpikir Peneliti.....	101
Gambar 2. 3 Kerangka Konseptual Integrasi UDL dalam Pembelajaran PAI bagi ABK	104
Gambar 3. 1 Metode Pengumpulan Data Penelitian Kualitatif.....	116
Gambar 3. 2 Lingkaran Pengumpulan Data Menurut Creswel	126
Gambar 3. 3 Komponen Analisis Data menurut Miles and Huberman	134
Gambar 4. 1 Struktur Organisasi SLBN Sarolangun	148
Gambar 4. 2 Langkah-langkah pembelajaran	153
Gambar 4. 3 Arabic Alphabet dan Al-Qur'an Braille sebagai Media Belajar Utama oleh Siswa SLBN dalam Pembelajaran PAI	165
Gambar 4. 4 Proses Pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun.....	168
Gambar 4. 5 Pelaksanaan Pembelajaran di SLBN Sarolangun.....	170
Gambar 4. 6 Pengevaluasian Pembelajaran	176
Gambar 4. 7 Model PAI Inklusiff Untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis UDL.....	274

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Pendidikan bermutu dan berkeadilan adalah hak dasar warga negara tanpa pengecualian, termasuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), yang dijamin oleh konstitusi dan berbagai regulasi nasional. Pada *Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas* menegaskan hak setiap individu untuk memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi serta dengan akomodasi yang layak sesuai kebutuhannya¹. Ketentuan ini diimplementasikan melalui *Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020* yang menegaskan penyediaan sarana dan layanan adaptif di satuan pendidikan², serta diperkuat oleh *Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021* tentang Standar Nasional Pendidikan³ sebagaimana diubah dengan *PP Nomor 4 Tahun 2022*, yang menegaskan pentingnya penerapan pendidikan inklusif dan berkeadilan bagi semua peserta didik di Indonesia⁴.

Anak Berkebutuhan khusus merupakan anak-anak yang mengalami hambatan dalam perkembangan fisik, kognitif, sosial, atau emosional yang menyebabkan mereka memerlukan pendekatan pendidikan yang disesuaikan

¹ Kementerian Sekretariat Negara Republik Indonesia, “Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2016 Tentang Penyandang Disabilitas,” Pub. L. No. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2016 Nomor 69 (2016).

² Kementerian Sekretariat Negara Republik Indonesia, “Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2020 Tentang Akomodasi Yang Layak Untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas,” Pub. L. No. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2020 Nomor 37. (2020).

³ Kementerian Sekretariat Negara Republik Indonesia, “Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan,” Pub. L. No. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2021 Nomor 87. (2021).

⁴ Kementerian Sekretariat Negara Republik Indonesia, “Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 2022 Tentang Perubahan Atas PP Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan,” Pub. L. No. Lembaran Negara Republik Indonesia Tahun 2022 Nomor 14 (2022).

dengan kebutuhan individualnya⁵. Mereka tidak hanya membutuhkan materi pembelajaran yang dimodifikasi, tetapi juga strategi pedagogis dan lingkungan belajar yang adaptif. Pendidikan inklusif menjadi sebuah pendekatan yang tidak hanya memungkinkan ABK belajar bersama siswa reguler, tetapi juga mengakui bahwa setiap anak memiliki hak dan potensi untuk berkembang secara optimal⁶. ABK menunjukkan karakteristik unik yang berbeda dari anak-anak pada umumnya, membutuhkan pendidikan dan layanan khusus karena gangguan perkembangan. Mereka menghadapi tantangan fisik, mental, intelektual, sosial, atau emosional, yang memerlukan dukungan khusus untuk pertumbuhan dan perkembangan mereka⁷. Dalam perspektif keagamaan, setiap anak termasuk ABK dipandang sebagai makhluk ciptaan Allah yang memiliki fitrah suci (fitrah al-Islam) dan potensi untuk beriman, beribadah, serta berakhlak mulia sesuai kemampuannya. Keterbatasan fisik, intelektual, maupun emosional tidak menjadi penghalang bagi mereka untuk mengenal dan mengamalkan ajaran Islam. Dalam Al-Qur'an, konsep fitrah ini menegaskan bahwa manusia diciptakan dengan kecenderungan alami untuk mengenal Tuhannya (QS. Ar-Rum: 30), sehingga tugas pendidikan agama adalah memfasilitasi proses tumbuhnya fitrah tersebut melalui pendekatan yang penuh kasih sayang dan adaptif terhadap perbedaan individu.

⁵ J. R. Atmaja, *Pendidikan Dan Bimbingan Anak Berkebutuhan Khusus* (Yogyakarta: Deepublish, 2018).

⁶ Luluk Elvitaria Seri Hartati, Nurul Aiyuda, "Optimizing the Learning with 'Smart Learning' for Special Needs Children in Inclusive School," *DINAMISIA: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 7, no. 4 (2023): 1072–82, <https://doi.org/https://doi.org/10.31849/dinamisia.v7i4.15650>.

⁷ Pamela Hendra Heng, "PSIKOEDUKASI SMART PARENTING TENTANG KARAKTERISTIK ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK)," *Madani: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 7, no. 1 (2021): 41–45, <https://ejournal.upnvj.ac.id/index.php/madani>.

Pendidikan Agama Islam bagi ABK tidak hanya menanamkan aspek kognitif keimanan, tetapi juga mengembangkan kemampuan beribadah dan perilaku sosial yang sesuai dengan nilai-nilai Islam, seperti sabar, syukur, disiplin, dan saling menghormati. Dalam praktiknya, kemampuan keagamaan yang perlu ditumbuhkan pada ABK meliputi tiga ranah utama: pertama, aqidah, yaitu pengenalan terhadap Allah, rasul, dan rukun iman sesuai tingkat kognitif masing-masing; kedua, ibadah, yaitu pembiasaan melakukan kegiatan keagamaan seperti berwudhu, shalat, dan membaca doa dengan cara yang disesuaikan (misalnya menggunakan gerak sederhana atau media visual); dan ketiga, akhlak, yakni pembentukan sikap positif seperti kejujuran, kasih sayang, dan tanggung jawab dalam kehidupan sehari-hari. Hasil observasi awal peneliti menunjukkan bahwa sebagian besar ABK di SLBN Sarolangun telah mengenal aspek ibadah dasar namun masih memerlukan pendampingan intensif dalam memahami makna spiritual dan penerapan nilai-nilai akhlak dalam interaksi sosial. Karena itu, penguatan aspek keagamaan ABK melalui PAI perlu diarahkan bukan hanya pada “mengajar agama”, tetapi “mendidik dengan agama” yakni menjadikan ajaran Islam sebagai sarana pemulihan, pembinaan karakter, dan pemberdayaan spiritual bagi setiap anak sesuai fitrahnya.

Dalam kerangka ini, Pendidikan Agama Islam (PAI) memiliki peranan strategis, karena tidak hanya mengajarkan nilai-nilai keimanan dan ketakwaan, tetapi juga menumbuhkan karakter, akhlak mulia, dan kesadaran spiritual siswa⁸.

⁸ Mau'idi Hafida Naufal Hidayatullah, Difa Ul Husna, Oktavianti Nendra Utami, “Pelaksanaan Pendidikan Karakter Dalam Pembelajaran Agama Islam Bagi Anak Tunalaras,” *Amorti: Jurnal Studi Islam Interdisipliner* 2, no. 1 (2023): 26–31, <http://journal.amorfati.id/index.php/amorti>.

Bagi Anak Berkebutuhan Khusus, PAI tidak hanya berguna menyampaikan nilai dan ajaran agama, tetapi menjadi sarana pembentukan moral, penanaman nilai-nilai sosial, serta pembangunan kemandirian spiritual dan emosional⁹. PAI menumbuhkan kemandirian dan pemahaman ajaran Islam sehingga sangat penting untuk pertumbuhan pribadi mereka dan integrasi kedalam masyarakat¹⁰. Selain itu, PAI untuk ABK menjadi fundamental untuk mempromosikan pengembangan karakter, dan memastikan hak mereka atas pendidikan berkualitas, sebagaimana disorot dalam praktik manajemen lembaga pendidikan inklusif¹¹. Diperkuat dengan QS 'Abasa (1-7) dan QS An-Nisa (5) yang berbunyi di bawah ini:

عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَىٰ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهٗ يَرْكَبُ ۚ أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرُ ۚ أَمَّا مَنْ اسْتَعْصَىٰ
فَأَنَّتْ لَهُ تَصَدَّىٰ وَمَا عَلَيْكَ إِلَّا يَرْكَبُ ۚ

*Artinya: Dia (Muhammad) bermuka masam dan berpaling, karena telah datang seorang buta kepadanya. Tahukah kamu barangkali ia ingin membersihkan dirinya (dari dosa, Yakni menginginkan agar dirinya suci dan bersih dari segala dosa. atau dia (ingin) mendapatkan pengajaran, lalu pengajaran itu memberi manfaat kepadanya, Yaitu memperoleh pelajaran untuk dirinya sehingga ia menahan dirinya dari hal-hal yang diharamkan. Adapun orang yang serba cukup, maka kamu melayaninya dengan harapan dia mendapat petunjuk darimu. Padahal tidak ada (celaan) atasmu kalau dia tidak membersihkan diri (beriman)*¹².

Ayat berikutnya yaitu dalam QS. An-Nisa ayat 5:

⁹ Siti Hamidah Ardila Pebiani, Cita Genial, Jelita Nur, Kholizah Fitri, Ratu Azmi, "Pentingnya Pendidikan Agama Bagi Anak Berkebutuhan Khusus," *Jurnal Arjuna: Publikasi Ilmu Pendidikan, Bahasa Dan Matematika* 2, no. 3 (2024): 249–55, <https://doi.org/https://doi.org/10.61132/arjuna.v2i3.87>.

¹⁰ Idi Warsah, "LEARNING PROBLEMS OF ISLAMIC EDUCATION AT SMA LB OF REJANG LEBONG," *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2020): 164–74, <https://doi.org/https://doi.org/10.29313/tjpi.v9i1.6540>.

¹¹ Rosyida Nurul Anwar, "Management of Islamic Religious Education Learning in Children with Special Needs," *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 6, no. 1 (2021): 539–48, <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i1.971>.

¹² Kementerian Agama RI, *Al-Qur'an Tafsir Per Kata* (Jakarta: PT. Suara Agung Jakarta, 2014).

وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَمًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا

Artinya: Dan janganlah kamu serahkan kepada orang-orang yang belum sempurna akalnya, harta (mereka yang ada dalam kekuasaanmu) yang dijadikan Allah sebagai pokok kehidupan. Berilah mereka belanja dan pakaian (dari hasil harta itu) dan ucapkanlah kepada mereka kata-kata yang baik¹³.

Kemudian Qs.Al-Israa 17:70

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾

Artinya: Dan sesungguhnya telah Kami muliakan anak-anak Adam, Kami angkut mereka di daratan dan di lautan, Kami beri mereka rezki dari yang baik-baik dan Kami lebihkan mereka dengan kelebihan yang sempurna atas kebanyakan makhluk yang telah Kami ciptakan. (Qs.Al-Israa 17:70)¹⁴

Ayat-ayat Al-Qur'an tersebut di atas memberikan landasan teologis yang kuat bahwa Islam menjunjung tinggi martabat manusia serta menekankan pentingnya sikap inklusif, empati, dan penghargaan terhadap setiap individu, termasuk mereka yang memiliki keterbatasan fisik maupun intelektual.

Namun pada praktiknya, pembelajaran PAI di SLB di berbagai daerah, termasuk di Kabupaten Sarolangun, masih jauh dari kondisi ideal. Hasil observasi awal peneliti pada SLBN di Kabupaten Sarolangun menunjukkan bahwa metode pengajaran yang digunakan guru PAI cenderung konvensional, guru PAI belum mendapatkan pelatihan yang memadai tentang pendekatan pembelajaran yang inklusif, dan media pembelajaran belum responsif terhadap karakteristik siswa

¹³ Kementerian Agama RI, *Al Quran Dan Terjemahnya* (Jakarta: PT. Sinergi Pustaka Indonesia, 2012).

¹⁴ Ibid.

berkebutuhan khusus¹⁵. Akibatnya, pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun belum sepenuhnya mampu menginternalisasikan nilai-nilai keislaman secara kontekstual kepada siswa. Beberapa indikatornya adalah: 1) siswa belum maksimal dalam mempraktikkan nilai-nilai agama secara konsisten, 2) masih lemahnya kesadaran akan tanggung jawab mereka sebagai hamba Allah, 3) kurang terlibat dalam pembiasaan nilai-nilai Islam melalui bimbingan yang berkelanjutan, 4) pemahaman akan prinsip-prinsip inti Islam (tauhid) masih lemah, 5) belum sepenuhnya menunjukkan perilaku yang tepat sebagai Muslim (tawadhu') dan 6) partisipasi aktif dalam kegiatan keagamaan masih kurang¹⁶.

Observasi lanjutan dalam waktu yang berbeda oleh peneliti di SLBN Sarolangun juga memperlihatkan bahwa perkembangan karakter dan kemandirian siswa masih belum optimal. Siswa belum terlibat dalam kegiatan praktik keagamaan yang terstruktur, seperti shalat berjamaah, tadarus terpandu, dan penguatan adab melalui proyek sederhana¹⁷. Guru PAI belum memiliki program pembiasaan keagamaan yang sistematis dan berkelanjutan. Hal ini berpotensi menghambat internalisasi nilai-nilai Islam secara mendalam. Sementara ini adalah tuntutan dalam peraturan yang diuraikan dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70/2009, yang mendukung pendidikan inklusif dan integrasi nilai-nilai Islam bagi semua siswa¹⁸.

¹⁵ Peneliti, "Observasi Pembelajaran Mata Pelajaran PAI Di SLB Kabupaten Sarolangun" (2024).

¹⁶ Peneliti.

¹⁷ Peneliti.

¹⁸ Olivia Pangestuti, "Nurturing Islamic Values to the Children with Special Needs at Anak Saleh Elementary School Malang" (State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang, 2016). 52–54.

Kondisi tersebut menunjukkan bahwa kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus yang mestinya terakomodasi melalui tiga prinsip utama, yaitu: 1) penyediaan berbagai cara representasi materi, 2) ekspresi hasil belajar, dan 3) keterlibatan belajar yang selaras dengan kebutuhan pelajar yang beragam belum diperoleh. Dalam tahap perencanaan, pembelajaran idealnya dirancang melalui kolaborasi antara guru PAI dan guru pendidikan khusus untuk menyesuaikan pengalaman belajar, memastikan inklusivitas dan fleksibilitas. Namun di SLBN Sarolangun, RPP masih bersifat seragam tanpa mempertimbangkan kebutuhan individual siswa¹⁹.

Pengelolaan pembelajaran PAI di SDLB secara ideal mengikuti prinsip manajemen pendidikan yang mencakup perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan yang menekankan fleksibilitas, keterlibatan, serta diferensiasi pembelajaran^{20,21}. Pada tahap perencanaan, guru PAI seharusnya menyusun RPP inklusif bersama guru pendidikan khusus dengan mempertimbangkan kebutuhan individual siswa, namun di SLBN Sarolangun RPP masih bersifat umum. Dalam pengorganisasian, idealnya tersedia media multisensori dan lingkungan yang aksesibel, tetapi praktiknya masih minim kolaborasi antar guru dan kurang media ramah disabilitas. Pelaksanaan yang seharusnya aktif dan kontekstual justru masih didominasi ceramah dan hafalan. Evaluasi pun masih seragam dan kognitif, belum mencerminkan asesmen fleksibel

¹⁹ Peneliti, “Wawancara Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Kabupaten Sarolangun” (2025).

²⁰ C. CAST, “Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2,” 2018. hlm. 5–7.

²¹ and David Gordon Anne Meyer, David H. Rose, *Universal Design for Learning : Theory and Practice* (USA: Wakefield, Ma, 2014). hlm. 52–58.

sesuai gaya belajar siswa. Sementara itu, pengawasan belum dijalankan secara sistematis dan reflektif. Ketimpangan ini menunjukkan perlunya penguatan kelembagaan dan peningkatan kapasitas guru PAI agar prinsip inklusivitas benar-benar terwujud dalam seluruh tahapan pengelolaan pembelajaran PAI di SLB^{22,23}.

Namun demikian, kesenjangan dalam pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK tidak hanya muncul pada aspek perencanaan dan pelaksanaan, tetapi juga pada tahap-tahap penting lainnya, yaitu pengorganisasian, evaluasi, dan pengawasan. Ketiga aspek ini memiliki kontribusi langsung terhadap efektivitas pembelajaran inklusif, namun sering kali terabaikan dalam praktik di lapangan. Pada aspek pengorganisasian, idealnya pembelajaran PAI bagi ABK diatur melalui koordinasi antara guru PAI, guru pendamping khusus, kepala sekolah, serta orang tua. Kolaborasi ini diperlukan untuk memastikan alur kegiatan belajar mengajar berjalan adaptif dan sesuai dengan karakteristik tiap anak. Akan tetapi, hasil observasi awal di SLBN Sarolangun menunjukkan bahwa koordinasi lintas peran tersebut belum berjalan optimal. Guru PAI masih cenderung bekerja sendiri dalam menyiapkan kegiatan, sementara guru pendamping hanya terlibat pada saat pembelajaran berlangsung. Keterbatasan sarana dan media pembelajaran juga menunjukkan lemahnya sistem pengorganisasian yang berorientasi pada keberagaman kebutuhan siswa²⁴.

²² et al. Lubis, S. A., "Tantangan Pembelajaran PAI Di SLB ABC Melati Aisyiyah Tembung," *Edukasi: Jurnal Pendidikan Islam* 10, no. 1 (2022): 55–67.

²³ N Ulfatin, "Kesenjangan Layanan Pendidikan Inklusif: Analisis Rasio Guru Dan Siswa Berkebutuhan Khusus," *Jurnal Pendidikan Inklusif Nasional* 9, no. 1 (2023): 14–23.

²⁴ Peneliti, "Observasi Awal Proses Belajar Mengajar Guna Pengumpulan Data Lapangan" (Sarolangun, 2025).

Dari sisi evaluasi, kesenjangan juga tampak dalam cara guru menilai hasil belajar siswa ABK. Penilaian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun masih berfokus pada aspek kognitif dan belum memperhitungkan capaian non-kognitif seperti keterlibatan emosional, kemandirian, serta partisipasi dalam kegiatan keagamaan. Evaluasi belum fleksibel dan belum menyesuaikan gaya belajar maupun kemampuan individual siswa sebagaimana dianjurkan dalam prinsip asesmen alternatif UDL. Padahal, penilaian yang berbasis kekuatan (strength-based assessment) sangat penting untuk menumbuhkan motivasi dan kepercayaan diri siswa berkebutuhan khusus. Selanjutnya, pada aspek pengawasan pembelajaran, supervisi akademik terhadap guru PAI belum berjalan secara reflektif dan berkelanjutan. Kepala sekolah belum memiliki mekanisme pemantauan yang spesifik terhadap implementasi pembelajaran inklusif, sementara pembinaan profesional bagi guru PAI juga masih bersifat umum. Kondisi ini menyebabkan guru tidak memperoleh umpan balik yang konstruktif untuk memperbaiki perencanaan dan metode pembelajaran. Padahal, dalam sistem manajemen pendidikan, pengawasan berfungsi sebagai instrumen kontrol dan peningkatan mutu pembelajaran secara berkelanjutan²⁵.

Dengan demikian, dapat dipahami kesenjangan dalam pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun tidak hanya berada pada ranah teknis perencanaan dan pelaksanaan, tetapi juga mencakup kelemahan sistemik dalam pengorganisasian, evaluasi, dan pengawasan. Kelima aspek tersebut perlu dikaji secara komprehensif dan integratif dalam kerangka Universal Design for

²⁵ Peneliti.

Learning (UDL) agar pembelajaran benar-benar dapat mengakomodasi keberagaman siswa dan menjamin hak pendidikan bagi seluruh anak berkebutuhan khusus.

Kesenjangan tersebut jika disajikan dalam tabel, maka dapat dilihat pada Tabel 1.1 di bawah ini:

Tabel 1. 1 Hasil Observasi Awal Peneliti Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun

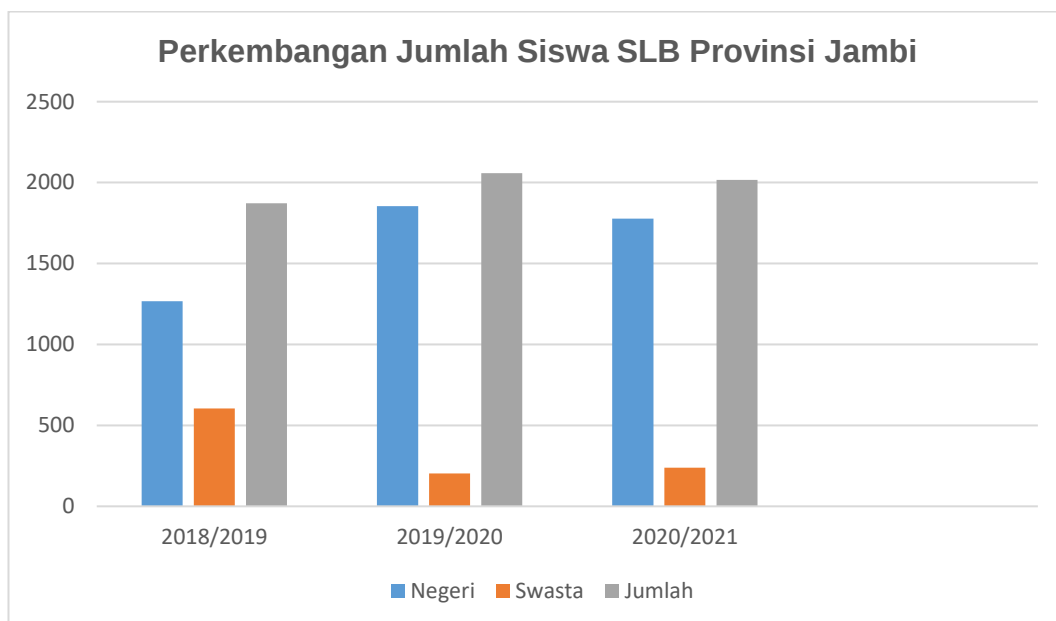
Aspek	Kondisi di SLBN Sarolangun
Perencanaan	RPP umum; minim kolaborasi guru PAI dan pendamping
Pengorganisasian	Media terbatas; ruang belum ramah disabilitas
Pelaksanaan	Dominasi ceramah dan hafalan; metode seragam
Evaluasi	Evaluasi formal; tidak mempertimbangkan perbedaan individu
Pengawasan	Tidak ada sistem supervisi pembelajaran inklusif

(Sumber: Hasil Analisis Teori dan Temuan Lapangan/Observasi Awal dan Lanjutan Peneliti di SLBN Sarolangun)

Berdasarkan data dari Kemendikbudristek tahun 2023, terjadi peningkatan jumlah siswa SLB sebesar 15% dalam tiga tahun terakhir, sementara pertumbuhan jumlah guru hanya 5%. Guru pendamping khusus juga masih sangat terbatas, yaitu 4.695 guru untuk melayani lebih dari 150 ribu peserta didik SLB²⁶. Di Provinsi Jambi, jumlah siswa SLB dalam tiga tahun terakhir juga mengalami kenaikan yang cukup signifikan, sebagaimana terlihat pada diagram di bawah ini²⁷.

²⁶ Kemdikbudristek, "Data Pokok Pendidikan. Data Sekolah Nasional – Dapodikdasmen," Retrieved January 2, 2024, from <https://dapo.kemdikbud.go.id/sp>, 2023.

²⁷ Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan, Sekretariat Jenderal, And Pusat Data Dan Teknologi Informasi, "Statistik Sekolah Luar Biasa (SLb) 2020/2021," In *Katalog Dalam Terbitan* (Jakarta, 2021), 2.



Gambar 1. 1 Perkembangan Jumlah Siswa SLB Provinsi Jambi

Situasi ini berdampak pada ketidakseimbangan antara kebutuhan layanan pembelajaran PAI yang inklusif dengan kapasitas institusional yang tersedia²⁸.

Dan data terbaru menunjukkan bahwa jumlah peserta didik Sekolah Luar Biasa (SLB) di Indonesia terus mengalami peningkatan dalam beberapa tahun terakhir, mencapai lebih dari 155 ribu siswa pada tahun 2025.²⁹ Namun demikian, peningkatan tersebut belum diimbangi dengan pertumbuhan jumlah guru yang memadai. Di Provinsi Jambi juga menunjukkan tren peningkatan jumlah siswa SLB yang cukup signifikan dalam tiga tahun terakhir. Kondisi ini mencerminkan meningkatnya akses dan kesadaran terhadap pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Akan tetapi, keterbatasan sumber daya manusia, khususnya guru

²⁸ Ulfatin, "Kesenjangan Layanan Pendidikan Inklusif: Analisis Rasio Guru Dan Siswa Berkebutuhan Khusus."

²⁹ Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, *Data Pokok Pendidikan: Statistik Peserta Didik Sekolah Luar Biasa Tahun 2025*, diakses Januari 2026, <https://referensi.data.kemdikbud.go.id>

pendidikan khusus dan GPK, masih menjadi tantangan utama dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif yang berkualitas.

Penelitian sebelumnya seperti yang dilakukan oleh Sri Intan Wahyuni³⁰, Tazkirah Khaira dkk³¹, dan Siti Rahmah Ahmad Razuan³² menekankan bahwa strategi pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan terintegrasi dengan kebutuhan ABK mampu meningkatkan pemahaman dan pembentukan karakter secara signifikan. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa proses manajerial pembelajaran PAI yang efektif sangat ditentukan oleh kemampuan guru dalam melakukan perencanaan kolaboratif, pengorganisasian media yang tepat, pelaksanaan yang variatif, serta evaluasi yang tidak seragam. Selain itu, Rosyida Nurul Anwar³³ menyatakan bahwa pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK menuntut kreativitas guru dalam menyusun kurikulum dan evaluasi berbasis kebutuhan.

Berbagai penelitian telah mengkaji pembelajaran PAI bagi ABK, namun sebagian besar masih bersifat parsial dan belum menggunakan kerangka pedagogis inklusif yang sistematis. Studi Arif et al. (2025) melalui *systematic literature review* terhadap 61 artikel (2020–2025) menemukan bahwa pembelajaran PAI bagi ABK memerlukan adaptasi pada perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi, namun

³⁰ S. I. Wahyuni, “Manajemen Kurikulum Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di SLB Al Azhar Bukittinggi,” *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 4, no. 2 (2019): 89–102, <https://ejournal.uin-suka.ac.id/tarbiyah/manageria/article/view/2019.42-03>.

³¹ T Khaira, dkk, “Strategi Guru PAI Dalam Membentuk Kemandirian Anak Tunagrahita,” *Pionir: Jurnal Pendidikan* 12, no. 2 (2021): 210–222, <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/Pionir/article/view/19398>.

³² Mahyuddin Hashim Siti Rahmah Ahmad Razuan, Norakyairee Mohd Raus, “Pendidikan Al-Quran Bagi Oku: Pengalaman Pusat Penyelidikan Ibnu Ummi Maktum (Ummi),” *Journal Al-‘Abqari : Journal Of Islamic Social Sciences And Humanities* 20, No. 2 (2019): 78–98.

³³ R. N Anwar, “Manajemen Kurikulum PAI Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusif,” *Ta’dib: Journal of Islamic Education* 10, no. 2 (2021): 133–145.

penelitian tersebut belum menempatkan UDL sebagai kerangka analisis utama³⁴. Penelitian Fadillah et al. (2025) di SLB Indonesia menunjukkan bahwa pembelajaran PAI bagi siswa tunanetra dan tunadaksa masih menghadapi kendala pada aspek evaluasi dan media pembelajaran, tetapi kajian ini terbatas pada tahap pelaksanaan³⁵. Studi Hermina et al. (2025) menekankan pentingnya pelatihan guru PAI dalam konteks sekolah inklusif dasar, namun tidak secara spesifik mengkaji SLB dan tidak membahas pengelolaan pembelajaran secara menyeluruh³⁶. Pada konteks madrasah inklusif, Nurjan et al. (2024) menyoroti metode pembelajaran PAI yang adaptif, tetapi fokus penelitian masih pada strategi mengajar, bukan manajemen pembelajaran³⁷. Sementara itu, penelitian di kawasan ASEAN seperti Malaysia dan Asia Tenggara (Hasrul Hosshan (2019)³⁸; Princess Zarla J. Raguindin (2020)³⁹; Suzanne Carrington (2018)⁴⁰) menegaskan pentingnya fleksibilitas dan

³⁴ F. Arif, M., Hassan, H. B., Sakdiyah, N. H., & Umah, "Implementation of Islamic Religious Education for Children with Special Needs: A Systematic Literature Review 2020–2025," *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman* 14, no. 2 (2025): 540–566, <https://doi.org/https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v14i2.2060>.

³⁵ M Fadillah, R., Susanti, M., Reena, S., & Monica, "Implementation of Islamic Religious Education Learning for Children with Special Needs, Mentally Disabled and Blind," *Ri'ayatu Al-Qur'an* 7, no. 1 (2025): 32–41, <https://doi.org/https://doi.org/10.62990/riqu.v7i1.82>.

³⁶ Dilah bin Tuah Dina Hermina, Muhamad Sabirin, Apriana Afifah, "Empowering Islamic Education Teachers as Special Assistants to Support Inclusive Elementary Schools," *Syamil: Journal of Islamic Education* 13, no. 2 (2025): 179–201,

³⁷ M Nurjan, S., Oktaviani, D., & Tajab, "Islamic Religious Education Methods for Inclusive Classes," *Muaddib: Studi Kependidikan Dan Islam* 14, no. 1 (2024): 133–47.

³⁸ M Hosshan, H., Stancliffe, R. J., & Villeneuve, "Inclusive Schooling in Southeast Asian Countries: A Scoping Review of the Literature," *Asia Pacific Education Review* 20, no. 3 (2019): 415–30, <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09613-0>.

³⁹ Princess Zarla J. and Ruby Leah S. Lising Raguindin, Li Yan Ping, Fadlee Duereh, "Inclusive Practices of In-Service Teachers: A Quantitative Exploration of a Southeast Asian Context," *European Journal of Educational Research* 9, no. 2 (2020): 787–797., <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.787>.

⁴⁰ Donna Tangen & Denise Beutel Suzanne Carrington, Donna Tangen & Denise Beutel Suzanne Carrington, "Inclusive Education in the Asia Indo-Pacific Region," *International Journal of Inclusive Education* 23, no. 1 (2019): 1–6,

diferensiasi dalam pendidikan inklusif, namun tidak secara khusus mengkaji PAI maupun konteks Sekolah Luar Biasa.

Berdasarkan telaah tersebut, dapat diidentifikasi kesenjangan penelitian (*research gap*) bahwa belum terdapat studi yang secara komprehensif menganalisis pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK di Sekolah Luar Biasa Negeri dengan menggunakan *Universal Design for Learning* (UDL) sebagai kerangka analisis utama, yang mencakup lima tahapan manajerial pembelajaran, yaitu perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan. Maka kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada: (1) penggunaan UDL sebagai lensa analitis utama, bukan sekadar pendekatan pendukung; (2) analisis pengelolaan pembelajaran PAI secara utuh dan sistematis; serta (3) fokus empiris pada SLBN dengan karakteristik kebutuhan belajar ABK yang beragam. Bertolak dari kesenjangan penelitian tersebut, kebaruan (*novelty*) dalam penelitian ini terletak pada beberapa aspek berikut:

Tabel 1. 2 Novelty

No.	Aspek Kebaruan/Novelty	Deskripsi Kebaruan
1	UDL sebagai Kerangka Analitis Utama	Penelitian ini menempatkan <i>Universal Design for Learning</i> (UDL) bukan sekadar sebagai pendekatan pedagogis, melainkan sebagai kerangka analitis utama dalam mengkaji pengelolaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI). Melalui pendekatan ini, seluruh proses pembelajaran dianalisis secara sistemik untuk memahami, menstrukturkan, dan mengevaluasi praktik pembelajaran secara komprehensif.

2	Integrasi Manajemen Pembelajaran dan Prinsip UDL	Penelitian ini mengintegrasikan secara konseptual lima fungsi manajemen pembelajaran—perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan—dengan tiga prinsip utama UDL, yaitu <i>multiple means of engagement</i> , <i>representation</i> , dan <i>action and expression</i> . Integrasi ini menghasilkan kerangka analisis yang holistik dan terstruktur dalam memahami praktik pembelajaran PAI.
3	Pengembangan Model Konseptual Berbasis UDL	Penelitian ini berupaya mengembangkan model konseptual pengelolaan pembelajaran PAI berbasis UDL yang tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga konstruktif. Model ini dirancang untuk menjawab kebutuhan pembelajaran yang adaptif, inklusif, dan berkeadilan bagi peserta didik berkebutuhan khusus.
4	Konteks Empiris pada SLBN dengan Karakteristik ABK yang Beragam	Penelitian ini memiliki kekhasan pada fokus empiris di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN), dengan mempertimbangkan keragaman karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), baik dari aspek sensorik, intelektual, maupun perilaku. Hal ini memberikan kontribusi kontekstual yang memperkaya kajian pembelajaran PAI dalam setting pendidikan khusus.

Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dan praktis dalam pengembangan model pembelajaran PAI yang inklusif, adaptif, dan berkeadilan. Oleh karena itu, peneliti memandang perlu mengangkat isu ini dalam bentuk disertasi dengan judul "***Analisis Pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus Berbasis Universal Design For Learning di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) Kabupaten Sarolangun.***"

B. Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan dan dengan menggunakan pendekatan *Universal Design for Learning* (UDL) sebagai kerangka teoritis, maka rumusan masalah dalam penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Bagaimana perencanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun?
2. Bagaimana pengorganisasian pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun?
3. Bagaimana pelaksanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun?
4. Bagaimana sistem evaluasi pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun?
5. Bagaimana bentuk pengawasan terhadap pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun?

C. Fokus Penelitian

Fokus utama dalam penelitian ini adalah pada analisis pengelolaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Kabupaten Sarolangun, yang ditinjau dari lima tahapan

pengelolaan pembelajaran, yaitu: perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan. Penelitian ini akan menganalisis sejauh mana kelima tahap tersebut telah diimplementasikan dengan mengacu pada prinsip-prinsip UDL yang menekankan kepada fleksibilitas, diferensiasi, dan inklusivitas dalam pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

D. Tujuan dan Kegunaan Penelitian

1. Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah di atas, maka penelitian ini bertujuan untuk:

- a. Menganalisis perencanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun
- b. Menganalisis pengorganisasian pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis *Universal Design For Learning* di SLBN Kabupaten Sarolangun.
- c. Menganalisis pelaksanaan pembelajaran PAI Sbagi ABK di SLBN Kabupaten Sarolangun dengan mengacu pada prinsip fleksibilitas dan keterlibatan UDL.
- d. Mengkaji sistem evaluasi pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Kabupaten Sarolangun berdasarkan prinsip asesmen alternatif dalam UDL.
- e. Mengkaji bentuk pengawasan terhadap proses pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Kabupaten Sarolangun dalam konteks jaminan mutu pembelajaran inklusif.

2. Kegunaan penelitian

Penelitian ini diharapkan berguna secara:

a. Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memperkaya khazanah keilmuan di bidang Pendidikan Agama Islam, khususnya dalam pengelolaan pembelajaran PAI berbasis inklusivitas dengan pendekatan UDL. Hasil penelitian ini juga dapat menjadi referensi teoritis dalam pengembangan model pembelajaran PAI yang adaptif untuk ABK di lembaga pendidikan Islam.

b. Praktis

- 1) Bagi Guru PAI dan Guru Pendidikan Khusus, hasil penelitian ini dapat menjadi bahan pertimbangan dalam menyusun perencanaan, pengorganisasian, serta pelaksanaan pembelajaran PAI yang lebih responsif terhadap kebutuhan siswa ABK.
- 2) Bagi Kepala Sekolah dan Pengelola SLB, penelitian ini dapat memberikan rekomendasi strategis terkait penguatan sistem manajerial dan supervisi pembelajaran PAI yang inklusif.
- 3) Bagi Pemerintah Daerah atau Dinas Pendidikan, penelitian ini dapat menjadi dasar dalam merancang pelatihan guru, pengembangan kurikulum adaptif, serta kebijakan pendidikan keagamaan yang inklusif dan berkeadilan.
- 4) Bagi Peneliti Selanjutnya, penelitian ini dapat menjadi landasan dan inspirasi untuk mengembangkan studi lanjutan tentang pendidikan agama dan inklusivitas di sekolah luar biasa dengan konteks yang berbeda.

E. Definisi Operasional Prinsip UDL dalam Penelitian Ini

Dalam penelitian ini, *Universal Design For Learning* (UDL) dipahami sebagai kerangka pedagogis yang digunakan untuk menilai tingkat keterlaksanaan pembelajaran PAI yang inklusif bagi ABK di SLBN Kabupaten Sarolangun. Implementasi UDL dianalisis melalui tiga prinsip atau tahapan utama, yaitu *multiple means of representation*, *multiple means of action and expression*, dan *multiple means of engagement*, yang masing-masing dijabarkan ke dalam indikator operasional yang dapat diamati secara empiris dalam proses pembelajaran.

1. Representasi (*Multiple Means of Representation*)

Dalam konteks penelitian ini, representasi diartikan sebagai kemampuan guru PAI menyajikan materi pembelajaran melalui berbagai bentuk dan media yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan belajar ABK, seperti visual, audio, simbolik, maupun kontekstual keagamaan.

2. Ekspresi (*Multiple Means of Action and Expression*)

Ekspresi dimaknai sebagai fleksibilitas guru dalam memberi kesempatan kepada siswa ABK untuk menunjukkan pemahaman dan hasil belajar melalui beragam cara, tidak terbatas pada tes tulis, tetapi juga melalui praktik ibadah, respon lisan sederhana, karya visual, atau aktivitas motorik.

3. Keterlibatan (*Multiple Means of Engagement*)

Keterlibatan dipahami sebagai upaya guru PAI dalam membangun motivasi, perhatian, dan partisipasi aktif siswa ABK selama proses pembelajaran melalui penguatan positif, suasana emosional yang aman, serta aktivitas pembelajaran yang bermakna dan relevan.

Di bawah ini adalah Tabel Indikator Operasional Implementasi UDL dalam pembelajaran PAI.

Tabel 1. 3 Indikator Operasional Implementasi UDL dalam Pembelajaran PAI

Prinsip UDL	Indikator Operasional	Deskripsi Perilaku yang Diamati	Skor 0	Skor 1	Skor 2	Skor 3
Representasi	Variasi media pembelajaran PAI	Guru menyajikan materi PAI menggunakan lebih dari satu bentuk (teks, gambar, audio, praktik)	Tidak ada variasi media	Satu jenis media	Dua jenis media	≥3 jenis media sesuai kebutuhan ABK
	Penyesuaian materi	Materi PAI disesuaikan dengan kemampuan kognitif dan sensorik ABK	Tidak ada penyesuaian	Penyesuaian minimal	Penyesuaian cukup	Penyesuaian individual
Ekspresi	Fleksibilitas cara respon siswa	Siswa diberi pilihan cara menunjukkan pemahaman (lisan, praktik, visual)	Hanya satu cara	Dua cara	≥3 cara	Cara disesuaikan per siswa
	Alternatif asesmen PAI	Guru menggunakan asesmen non-tulis (observasi ibadah, praktik nilai)	Tidak ada	Sesekali	Rutin	Sistematis & terdokumentasi
Engagement	Keterlibatan aktif siswa	Siswa terlibat secara aktif selama pembelajaran PAI	Pasif	Terlibat terbatas	Aktif sebagian	Aktif hampir seluruh sesi
	Dukungan motivasional	Guru memberi penguatan, empati, dan dukungan emosional	Tidak ada	Minim	Konsisten	Terencana & reflektif

BAB II

LANDASAN TEORI DAN PENELITIAN YANG RELEVAN

A. Landasan Teori

1. Konsep *Universal Design for Learning* (UDL)

a. Definisi Teori UDL

Universal Design for Learning (UDL) adalah kerangka kerja pedagogis yang dirancang untuk mengakomodasi keragaman kebutuhan belajar siswa melalui pendekatan yang fleksibel dan proaktif. UDL merupakan kerangka pedagogis yang bertujuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dengan mengakomodasi beragam kebutuhan semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Ini didasarkan pada penelitian dari ilmu saraf dan pendidikan, menekankan pentingnya merancang kurikulum yang responsif terhadap perbedaan individu sejak awal. UDL memberikan pendekatan yang fleksibel untuk mengajar dengan menawarkan berbagai cara representasi, ekspresi, dan keterlibatan, sehingga memastikan bahwa semua siswa memiliki kesempatan yang sama untuk berhasil. Kerangka kerja ini bukan solusi satu ukuran untuk semua, melainkan pendekatan yang dapat disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan unik setiap pelajar¹.

UDL mendorong penggunaan berbagai metode untuk menyajikan informasi, memastikan bahwa semua siswa dapat mengakses kurikulum. Ini termasuk penggunaan teks digital dan teknologi lain yang memenuhi preferensi dan

¹ Sharon Shultz, "Universal Design for Learning: An Introduction," National Education Association, 2023.hlm.1

kebutuhan pembelajaran yang berbeda, seperti gaya belajar pendengaran atau visual². UDL menekankan pentingnya melibatkan siswa dengan menawarkan pilihan dan menumbuhkan motivasi. Hal ini dapat dicapai melalui kegiatan interaktif, kerja kelompok, dan integrasi minat siswa ke dalam kurikulum³. UDL mendukung guru dalam membuat rencana pelajaran yang inklusif sejak awal, daripada memodifikasinya nanti untuk mengakomodasi siswa dengan kebutuhan khusus. Pendekatan proaktif ini membantu mengurangi hambatan untuk belajar dan memastikan bahwa semua siswa dapat berpartisipasi penuh di ruang kelas⁴.

UDL telah terbukti meningkatkan akses ke kurikulum, mengurangi masalah perilaku, dan meningkatkan pengetahuan metakognitif di kalangan siswa. Ini memupuk lingkungan inklusif yang menghargai keragaman dan mempromosikan rasa hormat dan penghargaan untuk perbedaan individu⁵. UDL adalah kerangka pendidikan komprehensif yang dirancang untuk meningkatkan akses ke kurikulum, mengurangi masalah perilaku, dan meningkatkan pengetahuan metakognitif di antara siswa. Ini menumbuhkan lingkungan inklusif yang menghargai keragaman dan mempromosikan rasa hormat dan penghargaan terhadap perbedaan individu. UDL mencapai tujuan ini dengan menyediakan berbagai cara representasi, keterlibatan, dan ekspresi, yang memenuhi beragam kebutuhan peserta didik. Pendekatan ini tidak hanya mendukung siswa penyandang cacat tetapi juga

² P King-Sears, "Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two," *Learning Disability Quarterly* 37, no. 2 (2014): 68–70,

³ G Selvi, G., Mary, A., Anita, S., & Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Diverse Classrooms," *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 2023

⁴ T. C Kapil, Y., Sujathamalini, J., & Halder, "Universal Design for Learning (Udl) in the Classroom," *Paripex Indian Journal Of Research*, 2024,

⁵ Susan Barteaux, "Universal Design for Learning," *BU Journal of Graduate Studies in Education* 6, no. 2 (2014): 50–54.

bermanfaat bagi semua siswa dengan menciptakan lingkungan belajar yang lebih fleksibel dan inklusif⁶.

UDL memupuk lingkungan belajar inklusif dengan mengatasi beragam kebutuhan pembelajaran melalui beragam representasi, keterlibatan, dan ekspresi. Ini menekankan pentingnya deteksi dini kelainan pembelajaran dan intervensi proaktif, yang dapat mengarah pada peningkatan partisipasi siswa, kinerja akademik, dan kesejahteraan secara keseluruhan. Dengan memodifikasi rencana pelajaran dan strategi instruksional, UDL mempromosikan rasa hormat dan penghargaan terhadap perbedaan individu, pada akhirnya meningkatkan akses ke kurikulum dan mengurangi masalah perilaku di antara siswa⁷.

Lebih dari sekadar strategi teknis, UDL menawarkan kerangka kerja pedagogis yang mendorong perubahan paradigma dalam melihat keberagaman siswa, bukan sebagai hambatan, tetapi sebagai aset pembelajaran. Prinsip utama UDL menyediakan banyak cara representasi, keterlibatan, dan ekspresi memungkinkan guru untuk menyusun lingkungan belajar yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa, termasuk mereka yang memiliki hambatan belajar ringan hingga kompleks. Melalui pendekatan ini, intervensi dini dapat dilakukan lebih tepat waktu karena guru memiliki pemahaman yang lebih akurat terhadap profil belajar masing-masing siswa, termasuk gaya belajar, kekuatan kognitif, dan tantangan individual⁸.

⁶ Sally A. Spencer, "Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms," *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning* 1, no. 1 (2011): 10–22.

⁷ G. Selvi Anita Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Diverse Classrooms," *International Journal of Arts, Science and Humanities* 11, no. 1 (2023): 125–32.

⁸ D Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice* (CAST Professional Publishing, 2014). hlm. 44–49.

Implementasi UDL yang konsisten terbukti mampu menurunkan frekuensi perilaku bermasalah dalam kelas, meningkatkan rasa aman psikologis siswa, serta memperkuat hubungan antara guru dan siswa sebagai mitra belajar yang setara⁹. Misalnya, dalam studi oleh King-Sears et al, bahwa pelaksanaan UDL yang menyertakan opsi fleksibel dalam penyajian informasi dan penilaian menyebabkan peningkatan keterlibatan belajar siswa dengan kebutuhan khusus sebesar 33% dalam waktu satu semester. Efek ini juga terlihat dalam pencapaian akademik yang lebih baik, terutama dalam mata pelajaran yang sebelumnya dianggap sulit diakses oleh siswa ABK seperti pendidikan agama atau matematika.

Selain itu, kerangka UDL juga berkontribusi besar dalam mendukung *well-being* atau kesejahteraan emosional siswa, karena siswa merasa dihargai dalam keberagaman mereka dan diberi ruang untuk mengekspresikan potensi secara autentik. Dalam konteks SLB dan pembelajaran PAI, penerapan UDL mendorong terciptanya pengalaman belajar spiritual yang lebih bermakna dan personal, di mana siswa tidak sekadar menerima materi secara pasif, tetapi diajak membangun pemahaman keagamaan sesuai dengan gaya dan kemampuan mereka masing-masing.

Dengan demikian, UDL bukan hanya memperluas akses terhadap kurikulum, tetapi juga mentransformasi cara guru memahami dan menanggapi dinamika belajar siswa. Hal ini menjadikan UDL sebagai pendekatan yang esensial dalam pendidikan inklusif modern, sejalan dengan tujuan besar Sustainable Development

⁹ M Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All," *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities* 11, no. 3 (2024): 52–57.

Goal (SDG) 4 yaitu menjamin pendidikan yang inklusif, adil, dan bermutu bagi semua.

b. Prinsip atau Tahapan Dasar UDL

UDL didasarkan pada tiga prinsip atau tahapan utama:

- 1) *Multiple Means of Representation*: Menyediakan berbagai cara untuk menyajikan informasi dan konten agar dapat diakses oleh semua siswa. Prinsip ini berfokus pada penyajian informasi dalam berbagai format untuk memastikan aksesibilitas bagi semua siswa. Ini termasuk menggunakan teks, audio, video, dan media interaktif untuk memenuhi preferensi dan kebutuhan pembelajaran yang berbeda¹⁰. *Multiple Means of Representation* menekankan penyajian informasi dalam beragam format seperti teks, audio, video, dan media interaktif untuk memastikan aksesibilitas bagi semua siswa. Pendekatan ini melayani preferensi dan kebutuhan pembelajaran yang berbeda, memfasilitasi pemahaman dan retensi informasi yang lebih baik di antara populasi siswa yang beragam, termasuk mereka yang berada di pendidikan umum, program anak usia dini, dan mereka yang cacat¹¹. Pendekatan ini memastikan bahwa konten dapat diakses oleh semua siswa, mengakomodasi berbagai preferensi dan kebutuhan pembelajaran. Dengan menawarkan berbagai cara untuk mengakses informasi, UDL bertujuan untuk meningkatkan pemahaman dan keterlibatan di antara semua peserta didik,

¹⁰ M. M Leung, A., Moldovan, L., & Ata, "Teaching Economics in Higher Education with Universal Design for Learning," *International Review of Economics Education* 44 (2023): 100273, <https://doi.org/10.1016/j.iree.2023.100273>.

¹¹ V Connor, C., & Wheat, "The Use of Universal Design for Learning (UDL) to Enhance the Learning of Students of All Abilities," *IGI Global*, 2023, 207–27, <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8208-7.ch008>.

terutama mereka yang cacat¹². Dengan menawarkan opsi fleksibel untuk mengakses konten, UDL bertujuan untuk memastikan bahwa setiap pelajar dapat terlibat dengan materi secara efektif, sehingga mengurangi hambatan pengajaran dan mempromosikan inklusivitas di kelas¹³.

- 2) *Multiple Means of Action and Expression*: Memberikan siswa berbagai cara untuk mengekspresikan apa yang mereka ketahui. Memberikan siswa pilihan tentang bagaimana mereka mengekspresikan pengetahuan mereka dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi, karena menghormati preferensi dan kekuatan individu¹⁴. Prinsip *Multiple Means of Action and Expression* menekankan penyediaan pelajar dengan berbagai cara untuk menunjukkan pengetahuan mereka, yang dapat meningkatkan keterlibatan dan motivasi. Dengan memungkinkan siswa untuk memilih bagaimana mereka mengekspresikan pemahaman mereka, instruktur menghormati preferensi dan kekuatan individu, membina lingkungan belajar yang lebih inklusif. Pendekatan ini sejalan dengan kerangka UDL yang mengakui bahwa peserta didik yang berbeda memiliki motivasi dan hambatan yang unik, yang pada akhirnya mempromosikan pengaturan diri dan kolaborasi diantara siswa¹⁵.
- 3) *Multiple Means of Engagement*: Mendorong keterlibatan siswa dengan menawarkan berbagai cara untuk memotivasi dan mempertahankan minat

¹² W Schreiner, N., Rebagay, N., & Cavendish, *Universal Design for Learning in Higher Education to Improve Instruction in Inclusive Settings*, 2024.hlm.3

¹³ Y. Kapil, J. Sujathamalini, dan S. Halder, "Universal Design for Learning (UDL) in the Classroom," 2019, hlm. 2.

¹⁴ Ibid

¹⁵ Laura Saunders And Melissa Wong, "Multiple Means of Engagement," in *2023 ALISE Annual Conference*, 2023, <https://doi.org/https://doi.org/10.21900/j.alise.2023.1264>.

mereka dalam belajar. Dalam praktiknya, ini mungkin melibatkan menawarkan beberapa opsi penilaian dan mendorong siswa untuk memilih format yang paling sesuai dengan gaya belajar mereka¹⁶. Keterlibatan adalah tentang memotivasi siswa dan mempertahankan minat mereka dalam belajar dengan menawarkan pilihan, mendorong kolaborasi, dan mempromosikan pengaturan diri¹⁷. Prinsip-prinsip ini dirancang untuk mengurangi hambatan dalam pembelajaran dan mendukung keberagaman siswa dalam mencapai tujuan belajar mereka.

c. Implementasi UDL dalam Konteks Pembelajaran

a) Perencanaan Strategi Pengajaran yang Fleksibel

Implementasi UDL dalam konteks pembelajaran menekankan pentingnya perencanaan yang fleksibel dan proaktif. UDL menyediakan cetak biru untuk membuat tujuan instruksional, metode, bahan, dan penilaian yang fleksibel dan dapat disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan individu¹⁸. Pendekatan ini menyesuaikan instruksi sejak tahap awal dengan mempertimbangkan keragaman gaya belajar, latar belakang, dan kemampuan siswa. Guru didorong untuk menyusun perencanaan pembelajaran yang memungkinkan akses setara bagi semua peserta didik, termasuk mereka

¹⁶ “Effect of Universal Design for Learning on Student Engagement,” *Clinical Laboratory Science: Journal of the American Society for Medical Technology*, 2023, <https://doi.org/https://doi.org/10.29074/ascls.2020002337>.

¹⁷ M Saunders, L., & Wong, “Multiple Means of Engagement,” *Multiple Means of Engagement*, 2023, <https://doi.org/https://doi.org/10.21900/j.alise.2023.1264>.

¹⁸ M. E. Margaret E. King-Sears, “Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two,” 2009, hlm. 199.

yang memiliki kebutuhan khusus¹⁹. UDL memberdayakan guru untuk mendiversifikasi metode pengajaran mereka, beradaptasi dengan kemampuan siswa dan meningkatkan kualitas belajar. Guru memainkan peran penting dalam membimbing peserta didik melalui integrasi prinsip-prinsip UDL, yang menekankan penyediaan pilihan dan dukungan yang fleksibel untuk memastikan pelajaran dapat diakses oleh beragam siswa²⁰. Studi Priyadharsini dan Sahaya Mary menyatakan bahwa UDL dikonfirmasi sebagai kerangka kerja inklusif yang mampu mempercepat pembelajaran dan merespons hambatan yang dialami peserta didik dalam lingkungan belajar beragam²¹.

b) Penggunaan Ragam Representasi dalam Penyampaian Materi

Salah satu prinsip utama UDL adalah menyediakan berbagai cara untuk menyajikan informasi atau konten. Hal ini dapat berupa teks, audio, video, grafik, atau teknologi interaktif yang disesuaikan dengan preferensi belajar siswa. Prinsip UDL tentang berbagai cara representasi memungkinkan siswa penyandang cacat untuk mengakses konten yang sama dengan rekan-rekan mereka, sehingga mempromosikan inklusivitas. Misalnya, teks digital dan format audio dapat membantu siswa dengan kesulitan membaca terlibat

¹⁹ S. A. Spencer, "Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms," *The Journal of Teaching and Learning* 1, no. 1 (2011): 10–22, <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055639.pdf>.

²⁰ D. Novembli, M. S., Hasanah, N., & Fitriani, "Investigating the Impact of Universal Design for Learning: Empowering Students with Disabilities in Higher Education," in *E3S Web of Conferences*, 2024, 593, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202459304004>.

²¹ Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All." 2023.hlm.4

dengan materi dengan lebih efektif²². Penggunaan multimedia dan teknologi interaktif di UDL telah terbukti meningkatkan keterlibatan dan pemahaman siswa. Dalam sebuah penelitian, siswa melaporkan merasa lebih mengendalikan pembelajaran mereka dan mengalami penurunan stres ketika prinsip-prinsip UDL diterapkan dalam kursus ilmu kesehatan²³. Penelitian oleh Qazi et al. menegaskan bahwa integrasi media interaktif dan teknologi digital dalam pembelajaran berbasis UDL telah memberikan akses setara kepada siswa dengan disabilitas, khususnya dalam mata pelajaran yang abstrak seperti sains dan matematika. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI), pendekatan ini dapat diterapkan melalui visualisasi konsep keimanan, simulasi ibadah, dan video cerita Islami²⁴.

c) Ekspresi Fleksibel untuk Menunjukkan Pemahaman

UDL juga mengadvokasi pemberian pilihan kepada siswa dalam cara mengekspresikan pemahamannya. UDL mendorong penggunaan beragam metode bagi siswa untuk mengekspresikan pemahaman mereka, yang dapat mencakup format tertulis, lisan, dan visual. Pendekatan ini dirancang untuk memenuhi beragam kebutuhan siswa, termasuk mereka yang cacat, pembelajar bahasa kedua, dan siswa berbakat²⁵. Hal ini mencakup proyek,

²² C. A Manly, "A Panel Data Analysis of Using Multiple Content Modalities during Adaptive Learning Activities," *Research in Higher Education*, 2024, <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09784-9>.

²³ M. Kumar, K. L., & Wideman, "Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course," *Canadian Journal of Higher Education* 44, no. 1 (2014): 125–147, <https://doi.org/10.47678/CJHE.V44I1.183704>.

²⁴ M. A Qazi, W., Raza, S. A., Jawaid, M., & Qureshi, "Integrating Universal Design for Learning as a Pedagogical Framework to Teach and Support All Learners in Science Concepts," *Journal of Inclusive Education* 22, no. 1 (2018): 1–15.

²⁵ F. W Coombs-Richardson, R., & Litton, "Universal Design for Learning: Is It for Everyone?," *American Journal of Educational Research* 5, no. 2 (2017): 231–33

esai, presentasi visual, video, hingga diskusi kelompok. Kebebasan dalam mengekspresikan pemahaman membantu siswa mengembangkan rasa percaya diri dan meningkatkan motivasi belajar. Seperti yang dijelaskan dalam artikel Qazi et al. diversifikasi ekspresi siswa mendorong partisipasi aktif dalam pembelajaran dan menciptakan iklim kelas yang menghargai keberagaman²⁶. Guru PAI dapat menerapkan prinsip ini dengan memberi ruang bagi siswa untuk mengekspresikan pemahaman keagamaan mereka melalui poster nilai-nilai Islam, pengucapan doa, atau praktik ibadah sederhana. Meskipun UDL menawarkan banyak manfaat, ada tantangan dalam implementasinya. Guru mungkin memerlukan pelatihan tambahan untuk secara efektif memasukkan strategi UDL ke dalam praktik pengajaran mereka. Selain itu, kurangnya penelitian kuantitatif konklusif tentang hasil siswa yang terkait dengan UDL menunjukkan bahwa lebih banyak studi empiris diperlukan untuk memvalidasi efektivitasnya²⁷.

d) Keterlibatan Aktif dalam Lingkungan Belajar yang Disesuaikan

Lingkungan belajar yang mendukung partisipasi aktif semua siswa juga menjadi elemen penting dalam implementasi UDL. Pengaturan ruang kelas yang ramah disabilitas, penggunaan teknologi asistif (seperti *speech-to-text tools*, *braille displays*, atau *picture boards*), serta fleksibilitas jadwal pembelajaran adalah bagian dari strategi UDL. Temuan Priyadharsini dan

²⁶ Qazi, W., Raza, S. A., Jawaid, M., & Qureshi, "Integrating Universal Design for Learning as a Pedagogical Framework to Teach and Support All Learners in Science Concepts."

²⁷ K Hollingshead, A., Lowrey, K. A., & Howery, "Universal Design for Learning: When Policy Changes Before Evidence," *Educational Policy*, 2020, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0895904820951120>.

Sahaya Mary, fleksibilitas lingkungan belajar dan adaptasi teknologi dinilai mampu mendorong kehadiran dan keterlibatan penuh peserta didik dalam aktivitas kelas, terutama siswa dengan hambatan mobilitas atau komunikasi²⁸. UDL mempromosikan partisipasi aktif dengan mengatasi variabilitas pelajar melalui lingkungan belajar yang fleksibel dan teknologi bantu. Strategi ini, termasuk pengaturan kelas yang ramah disabilitas dan alat seperti tampilan ucapan ke teks dan braille, meningkatkan keterlibatan bagi semua siswa, terutama mereka yang memiliki hambatan mobilitas atau komunikasi. Dengan mengadaptasi lingkungan belajar dan memanfaatkan teknologi, pendidik dapat menciptakan ruang kelas inklusif yang mendukung beragam kebutuhan peserta didik, mendorong kehadiran mereka dan keterlibatan penuh dalam kegiatan kelas²⁹.

e) Refleksi dan Evaluasi Implementasi secara Berkelanjutan

Implementasi UDL tidak bersifat statis, melainkan dinamis dan berkelanjutan melalui siklus refleksi. Guru perlu mengumpulkan umpan balik, memantau partisipasi siswa, dan melakukan penyesuaian strategi instruksional berdasarkan perkembangan siswa. Qazi et al. menunjukkan bahwa refleksi terhadap implementasi UDL membuka ruang bagi guru untuk mengadaptasi desain pembelajaran dan mengatasi tantangan diferensiasi

²⁸ Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All." 2023. hlm 6

²⁹ Connor, C., & Wheat, "The Use of Universal Design for Learning (UDL) to Enhance the Learning of Students of All Abilities." 2022. Hlm.5

dengan lebih baik³⁰. Dalam pembelajaran PAI, praktik reflektif ini dapat berbentuk penyesuaian materi ajar berbasis nilai dan praktik keagamaan yang lebih kontekstual sesuai dengan perkembangan afektif dan spiritual siswa.

Implementasi UDL memang dinamis dan membutuhkan refleksi berkelanjutan. Guru mencatat perasaan dan hasil mereka dalam jurnal refleksi, yang memungkinkan mereka untuk menyesuaikan strategi instruksional mereka berdasarkan keterlibatan dan kinerja siswa. Praktik reflektif ini sejalan dengan kebutuhan akan fleksibilitas dalam mengajar, memungkinkan pendidik untuk mengatasi tantangan diferensiasi secara efektif. Temuan menunjukkan bahwa siklus reflektif tersebut dapat meningkatkan pengalaman belajar, membuatnya lebih inklusif dan responsif terhadap beragam kebutuhan siswa³¹.

2. Perspektif Manajemen (POAC) dalam Pengelolaan Pembelajaran

Konsep POAC (Planning, Organizing, Actuating, Controlling) berasal dari teori manajemen klasik yang dikemukakan oleh George R. Terry dalam karyanya *Principles of Management*.³² Model ini pada awalnya digunakan dalam manajemen organisasi, namun dalam perkembangannya diadaptasi ke dalam manajemen pendidikan dan pengelolaan pembelajaran di kelas. Secara konseptual, pembelajaran merupakan sebuah sistem yang memerlukan

³⁰ Qazi, W., Raza, S. A., Jawaid, M., & Qureshi, "Integrating Universal Design for Learning as a Pedagogical Framework to Teach and Support All Learners in Science Concepts." 2021, hlm. 8.

³¹ Paraskevi Markou María Dolores Díaz-Noguera &, "Investigating the Implementation of Universal Design for Learning in Greek Secondary and Second Chance Schools through Teachers' Reflections Dayle Learning," *European Journal of Educational Research* 11, no. 3 (2022): 1851–63, <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1851>.

³² George R. Terry, *Principles of Management* (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1960), hlm. 15.

perencanaan matang, pengorganisasian sumber daya, pelaksanaan yang efektif, serta pengawasan dan evaluasi berkelanjutan.

Berikut penjabaran POAC dalam konteks pengelolaan pembelajaran:

a) Planning (Perencanaan)

Perencanaan merupakan tahap awal yang menentukan arah dan keberhasilan pembelajaran. Dalam perspektif manajemen, planning adalah proses menentukan tujuan dan menetapkan langkah-langkah strategis untuk mencapainya.³³ Dalam konteks pembelajaran, perencanaan meliputi:

- 1) Analisis kebutuhan peserta didik
- 2) Perumusan tujuan pembelajaran (CPL/CPMK/TP)
- 3) Penyusunan perangkat ajar (RPS, modul ajar, RPP)
- 4) Pemilihan metode, strategi, dan model pembelajaran
- 5) Penyiapan media dan sumber belajar
- 6) Penyusunan instrumen evaluasi

Perencanaan yang baik akan menciptakan pembelajaran yang sistematis, terarah, dan terukur.³⁴ Tanpa perencanaan yang matang, proses pembelajaran cenderung tidak efektif dan tidak mencapai tujuan yang diharapkan.

³³ Ibid., hlm. 17.

³⁴ E. Mulyasa, *Manajemen Berbasis Sekolah* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2004), hlm.

b) Organizing (Pengorganisasian)

Organizing adalah proses pengaturan dan pengelompokan sumber daya agar tujuan yang telah direncanakan dapat tercapai secara efektif dan efisien.³⁵ Dalam pengelolaan pembelajaran, pengorganisasian mencakup:

1. Pengaturan struktur kegiatan pembelajaran (pendahuluan, inti, penutup)
2. Pengelolaan kelas (classroom management)
3. Pengaturan tempat duduk sesuai model pembelajaran
4. Pengelompokan peserta didik (individual, pasangan, kelompok)
5. Pengorganisasian waktu dan alokasi pembelajaran
6. Pengelolaan sarana dan media belajar

Pengorganisasian yang baik membantu menciptakan suasana belajar yang kondusif dan mendukung interaksi edukatif antara guru dan peserta didik.³⁶

c) Actuating (Pelaksanaan)

Actuating merupakan proses menggerakkan dan mengarahkan semua sumber daya agar rencana dapat dilaksanakan.³⁷ Dalam konteks pembelajaran, tahap ini adalah implementasi nyata dari perencanaan yang telah disusun. Pelaksanaan pembelajaran meliputi:

- 1) Kegiatan pendahuluan (apersepsi, motivasi, penyampaian tujuan)

³⁵ George R. Terry, *Principles of Management*, hlm. 22.

³⁶ Oemar Hamalik, *Proses Belajar Mengajar* (Jakarta: Bumi Aksara, 2008), hlm. 53.

³⁷ George R. Terry, *Principles of Management*, hlm. 28.

- 2) Kegiatan inti (eksplorasi, elaborasi, konfirmasi)
- 3) Penggunaan metode dan media pembelajaran
- 4) Interaksi pedagogis guru–peserta didik
- 5) Pemberian penguatan dan bimbingan

Tahap actuating sangat menentukan kualitas pembelajaran karena pada fase inilah terjadi proses transformasi pengetahuan, sikap, dan keterampilan.

d) Controlling (Pengawasan/Evaluasi)

Controlling menurut Terry adalah proses mengukur pelaksanaan kegiatan, membandingkan dengan standar, dan melakukan tindakan korektif jika diperlukan.³⁸ Dalam pembelajaran, controlling diwujudkan melalui:

- 1) Evaluasi proses dan hasil belajar
- 2) Analisis ketercapaian tujuan
- 3) Umpan balik
- 4) Program remedial dan pengayaan

Evaluasi berfungsi sebagai dasar perbaikan berkelanjutan dalam siklus pembelajaran.³⁹

Dalam perspektif manajemen pendidikan, POAC membentuk satu siklus yang berkesinambungan:

³⁸ Ibid., hlm. 30

³⁹ Oemar Hamalik, *Proses Belajar Mengajar*, hlm. 159.



Gambar 2. 1 Siklus POAC

Dengan demikian, pengelolaan pembelajaran bukan sekadar aktivitas mengajar, tetapi merupakan proses manajerial yang sistematis dan terstruktur untuk mencapai tujuan pendidikan secara efektif dan efisien.

3. Pendidikan Islam Klasik

a. Hakikat Pendidikan dalam Perspektif Islam Klasik

Pendidikan dalam perspektif Islam klasik tidak semata-mata dipahami sebagai proses transmisi pengetahuan (*transfer of knowledge*), melainkan sebagai proses pembentukan kepribadian manusia secara utuh yang mencakup dimensi intelektual, spiritual, dan moral. Orientasi pendidikan dalam Islam diarahkan pada pembentukan *insān kāmil*, yaitu manusia yang memiliki keseimbangan antara akal, hati, dan perilaku.

Menurut Al-Ghazali, pendidikan merupakan proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dan pembinaan akhlak yang berorientasi pada pendekatan diri kepada Allah Swt. Dalam karyanya *Ihya' 'Ulum al-Din*, ia menegaskan bahwa ilmu yang bermanfaat adalah ilmu yang mampu mengantarkan manusia pada kesempurnaan akhlak dan kedekatan spiritual kepada Tuhan.⁴⁰

⁴⁰ Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, Juz I (Beirut: Dar al-Fikr, tanpa tahun), hlm. 52.

Dengan demikian, pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana pengembangan intelektual, tetapi juga sebagai instrumen pembentukan karakter dan moralitas.

Pandangan tersebut diperkuat oleh Ibn Khaldun yang menempatkan pendidikan sebagai bagian integral dari dinamika sosial dan peradaban manusia. Dalam *Al-Muqaddimah*, ia menjelaskan bahwa proses pembelajaran harus mempertimbangkan kesiapan intelektual peserta didik dan dilakukan secara bertahap (*tadarruj*), sehingga memungkinkan terjadinya internalisasi pengetahuan secara optimal.⁴¹

Dengan demikian, hakikat pendidikan dalam perspektif Islam klasik dapat dipahami sebagai proses integratif yang bertujuan untuk mengembangkan seluruh potensi manusia secara seimbang melalui pendekatan yang bertahap, etis, dan spiritual. Pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai sarana transfer ilmu, tetapi juga sebagai proses transformasi nilai dan pembentukan karakter yang berorientasi pada pencapaian kesempurnaan manusia (*insān kāmil*). Konsepsi ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam klasik memiliki landasan filosofis dan pedagogis yang kuat, yang relevan untuk dikontekstualisasikan dalam pengembangan model pembelajaran modern, termasuk dalam kerangka pendidikan inklusif.

⁴¹ Ibn Khaldun, *Al-Muqaddimah* (Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2004), hlm. 531.

b. Prinsip-Prinsip Pendidikan Islam Klasik

1) Prinsip Keadilan (al-‘Adl)

Keadilan (*al-‘adl*) merupakan prinsip fundamental dalam pendidikan Islam yang menekankan pentingnya pemberian perlakuan yang proporsional sesuai dengan kondisi, kemampuan, dan kebutuhan peserta didik. Prinsip ini berakar pada ajaran normatif Al-Qur’an yang menegaskan kewajiban berlaku adil dalam seluruh aspek kehidupan.⁴² Dalam konteks pendidikan, keadilan tidak dimaknai sebagai keseragaman perlakuan (*equality*), melainkan sebagai pemberian layanan yang tepat sesuai dengan karakteristik individual peserta didik (*equity*).

Secara pedagogis, prinsip ini mengandung implikasi bahwa pendidik harus mampu mengenali perbedaan kemampuan kognitif, afektif, maupun psikomotorik peserta didik, serta merancang strategi pembelajaran yang responsif terhadap keragaman tersebut. Pandangan ini sejalan dengan pemikiran Al-Ghazali yang menekankan bahwa pendidikan harus memperhatikan kesiapan dan kapasitas peserta didik agar proses pembelajaran tidak bersifat memaksakan.⁴³

2) Prinsip Bertahap (Tadarruj)

Prinsip tadarruj mengandung makna bahwa proses pembelajaran harus dilaksanakan secara bertahap, sistematis, dan berkesinambungan sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Pendekatan ini menekankan

⁴² Al-Qur’an, QS. An-Nahl: 90.

⁴³ Al-Ghazali, *Ihya’ ‘Ulum al-Din*, Juz I (Beirut: Dar al-Fikr), hlm. 53.

pentingnya pengorganisasian materi dari yang sederhana menuju yang kompleks, sehingga memungkinkan terjadinya internalisasi pengetahuan secara optimal.

Ibn Khaldun dalam *Al-Muqaddimah* menegaskan bahwa penyampaian materi yang tidak sesuai dengan tingkat kesiapan intelektual peserta didik justru akan menghambat proses pembelajaran dan menurunkan motivasi belajar.⁴⁴ Ia juga mengkritik praktik pengajaran yang terlalu cepat dan padat, karena dapat menyebabkan kebingungan kognitif dan kelelahan mental pada peserta didik.

Dengan demikian, prinsip *tadarruj* menegaskan pentingnya diferensiasi pembelajaran dan pengelolaan kurikulum yang adaptif terhadap perkembangan peserta didik.

3) Prinsip Kemudahan dan Fleksibilitas (*Taysir*)

Prinsip *taysir* menekankan bahwa proses pendidikan harus berlangsung secara mudah, tidak memberatkan, serta adaptif terhadap kondisi peserta didik. Prinsip ini bersumber dari ajaran Islam yang mengedepankan kemudahan dan menghindari kesulitan dalam berbagai aspek kehidupan, termasuk dalam praktik pendidikan.⁴⁵ Dalam konteks pedagogis, prinsip ini tercermin dalam praktik pendidikan yang dicontohkan oleh Nabi Muhammad SAW, yang senantiasa menggunakan pendekatan kontekstual dan komunikatif sesuai dengan latar belakang serta kemampuan individu. Dalam

⁴⁴ Ibn Khaldun, *Al-Muqaddimah* (Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah, 2004), hlm. 531–533.

⁴⁵ Al-Qur'an, QS. Al-Baqarah: 185.

sebuah hadis yang diriwayatkan oleh Imam Bukhari, Rasulullah SAW bersabda:

يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا وَلَا تُنْفِرُوا

Artinya: “Permudahlah dan jangan mempersulit, berilah kabar gembira dan jangan membuat orang lari (menjauh).” (HR. Bukhari no. 69 dan Muslim no. 1732)”⁴⁶

Hadis ini mengandung prinsip pedagogis yang kuat, yaitu pentingnya menciptakan suasana pembelajaran yang menyenangkan, fleksibel, dan tidak menimbulkan tekanan psikologis bagi peserta didik.

4) Prinsip Keteladanan (Uswah Hasanah)

Keteladanan (*uswah hasanah*) merupakan prinsip sekaligus metode pendidikan yang memiliki posisi strategis dalam Islam. Nabi Muhammad SAW sebagai pendidik utama memberikan contoh nyata dalam perilaku, sikap, dan praktik kehidupan sehari-hari.⁴⁷ Dalam perspektif pendidikan Islam, keteladanan memiliki kekuatan transformasional karena peserta didik tidak hanya menerima informasi secara kognitif, tetapi juga menyaksikan dan meniru secara langsung nilai-nilai yang diajarkan. Oleh karena itu, pendidik dituntut untuk menjadi figur yang konsisten antara ucapan dan tindakan, sehingga proses internalisasi nilai dapat berlangsung secara efektif.

Berdasarkan kajian terhadap berbagai teori yang telah diuraikan sebelumnya, dapat ditegaskan bahwa pendidikan dalam perspektif Islam klasik memiliki landasan filosofis, normatif, dan pedagogis yang kuat dalam

⁴⁶ Imam Bukhari, *Shahih al-Bukhari*, Kitab al-‘Ilm.

⁴⁷ Al-Qur'an, QS. Al-Ahzab: 21.

memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki potensi multidimensional. Konsep *insān kāmil*, *fitrah*, serta orientasi pada pembentukan akhlak menunjukkan bahwa pendidikan dalam Islam tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga pada pengembangan dimensi spiritual dan moral secara integratif.

Pemikiran Al-Ghazali menekankan pentingnya pendidikan sebagai proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dan pembentukan akhlak, sementara Ibn Khaldun memberikan kontribusi dalam aspek pedagogis melalui penekanan pada prinsip *tadarruj* dan kesesuaian pembelajaran dengan kesiapan intelektual peserta didik. Kedua perspektif ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam klasik telah mengandung prinsip-prinsip diferensiasi dan adaptivitas yang relevan dengan kebutuhan pembelajaran kontemporer.

Lebih lanjut, prinsip-prinsip pendidikan Islam seperti keadilan (*al-'adl*), kemudahan (*taysir*), pembelajaran bertahap (*tadarruj*), dan keteladanan (*uswah hasanah*) memperkuat argumen bahwa pendidikan harus diselenggarakan secara proporsional, fleksibel, dan berorientasi pada kebutuhan individu peserta didik. Prinsip-prinsip tersebut juga tercermin dalam metode pembelajaran Islam klasik yang variatif, seperti *hiwār*, *qiṣṣah*, *ta'wīd*, serta demonstrasi praktik, yang secara implisit menunjukkan pengakuan terhadap keberagaman gaya belajar.

Dalam konteks pendidikan modern, khususnya pendidikan inklusif, keragaman karakteristik peserta didik menjadi realitas yang tidak dapat diabaikan, termasuk dalam pembelajaran bagi anak berkebutuhan khusus.

Oleh karena itu, diperlukan suatu pendekatan pedagogis yang mampu mengakomodasi perbedaan tersebut secara sistematis dan terencana. Dalam hal ini, pendekatan Universal Design for Learning (UDL) menawarkan kerangka konseptual yang menekankan fleksibilitas dalam penyajian materi, ekspresi pembelajaran, dan keterlibatan peserta didik.

Jika ditelaah secara mendalam, prinsip-prinsip dalam UDL memiliki kesesuaian substantif dengan nilai-nilai pendidikan Islam klasik. Prinsip keadilan dalam Islam sejalan dengan konsep aksesibilitas dalam UDL, prinsip *taysir* mencerminkan fleksibilitas pembelajaran, prinsip *tadarruj* berkorespondensi dengan diferensiasi pembelajaran, dan prinsip *uswah hasanah* memperkuat aspek keterlibatan (*engagement*) peserta didik.

Dengan demikian, benang merah dari keseluruhan kajian teoritis ini terletak pada adanya titik temu antara nilai-nilai pendidikan Islam klasik dan pendekatan pedagogis modern dalam UDL, yang sama-sama menekankan pentingnya pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan berpusat pada peserta didik. Sintesis ini tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga memberikan dasar epistemologis bagi pengembangan model pembelajaran Pendidikan Agama Islam yang mampu menjawab kebutuhan anak berkebutuhan khusus.

Oleh karena itu, penelitian ini memposisikan integrasi antara prinsip pendidikan Islam klasik dan pendekatan UDL sebagai landasan dalam merumuskan model pembelajaran Pendidikan Agama Islam yang inklusif, dengan harapan dapat menghasilkan pembelajaran yang tidak hanya efektif secara pedagogis, tetapi juga selaras dengan nilai-nilai keislaman.

4. Pembelajaran PAI Berbasis Konsep UDL

1) UDL sebagai Kerangka Inklusif dalam Pendidikan

UDL adalah kerangka pedagogis yang bertujuan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan dapat diakses dengan mengakomodasi beragam kebutuhan semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. UDL bukanlah solusi yang cocok untuk semua, melainkan pendekatan fleksibel yang dapat disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan unik setiap pelajar. Kerangka kerja ini dibangun di atas tiga prinsip inti, yaitu berbagai cara representasi, ekspresi, dan keterlibatan, yang memandu pendidik dalam mengembangkan pelajaran yang dapat diakses dan menarik bagi semua siswa⁴⁸. UDL adalah kerangka kerja yang dirancang untuk menciptakan tujuan instruksional, metode, bahan, dan penilaian yang mengakomodasi beragam kebutuhan semua peserta didik, termasuk mereka yang cacat dan dari berbagai latar belakang budaya. Ini menekankan fleksibilitas, memungkinkan penyesuaian untuk kebutuhan individu melalui tiga prinsip inti: representasi (bagaimana informasi disajikan), keterlibatan (bagaimana siswa mempraktikkan konten baru), dan ekspresi (bagaimana siswa menunjukkan pengetahuan). Pendekatan proaktif ini memastikan bahwa pengalaman belajar dirancang sejak awal untuk mendukung semua siswa secara efektif.

⁴⁸ Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All." 2023. Hlm.2

2) Integrasi UDL dalam Pembelajaran PAI

Integrasi UDL dalam pembelajaran PAI memungkinkan guru untuk menyampaikan nilai-nilai keagamaan melalui pendekatan yang responsif pada kebutuhan beragam anak, termasuk mereka yang memiliki hambatan belajar. Prinsip-prinsip UDL yakni *multiple means of representation*, *engagement*, dan *expression* memberikan fleksibilitas dalam penyampaian materi sehingga siswa dapat belajar sesuai dengan cara terbaik mereka masing-masing⁴⁹. Pendekatan pembelajaran PAI dapat diperkaya melalui pemanfaatan media visual, seperti ilustrasi naratif kisah para nabi maupun video pembelajaran yang dirancang untuk membangun keterlibatan emosional peserta didik. Media semacam ini membantu siswa menangkap esensi ajaran agama secara lebih konkret, khususnya bagi mereka yang memiliki keterbatasan kognitif atau kendala dalam pemahaman bahasa. Selain itu, penerapan diskusi dalam kelompok kecil berfungsi sebagai ruang engagement yang efektif, karena memberi kesempatan kepada siswa untuk berdialog dan mengaitkan nilai-nilai keagamaan dengan realitas kehidupan sehari-hari yang mereka alami, sehingga dimensi sosial dan reflektif dalam pembelajaran PAI dapat berkembang secara lebih optimal⁵⁰. Guru juga dapat memfasilitasi aktivitas reflektif, seperti penulisan jurnal personal atau pengembangan proyek kreatif berupa puisi, poster, maupun drama singkat. Aktivitas ini menjadi sarana ekspresif bagi siswa untuk menafsirkan dan

⁴⁹ Ibid

⁵⁰ L. Gosbell, *Universal Design for Learning in Christian Higher Education: Inclusive Practices for Students With and Without Disability*. In *Innovating Christian Education Research*. (Springer, 2021).hlm.87

merepresentasikan pemahaman spiritual mereka secara personal, sesuai dengan karakteristik dan gaya belajar masing-masing peserta didik. Dengan pendekatan tersebut, pembelajaran PAI tidak lagi terbatas pada transfer pengetahuan normatif semata, melainkan bertransformasi menjadi pengalaman belajar yang bersifat personal, bermakna, dan mendalam. Proses ini berkontribusi pada penguatan ranah afektif serta pembentukan moral peserta didik secara lebih menyeluruh. Implementasi prinsip Universal Design for Learning (UDL) dalam pembelajaran PAI menjadikan proses pembelajaran lebih inklusif, karena memberikan kesempatan belajar yang adil dan aksesibel bagi seluruh siswa tanpa memandang perbedaan kemampuan maupun latar belakang. Dalam perspektif pendidikan Islam, pendekatan ini selaras dengan tujuan fundamental pembelajaran PAI, yakni membentuk manusia yang beriman, berakhlak mulia, serta mampu mengamalkan ajaran agama secara bertanggung jawab dalam kehidupan sosial yang dinamis dan majemuk. Dukungan teknologi dalam penerapan UDL juga berperan penting dalam meningkatkan aksesibilitas pembelajaran serta mendorong partisipasi aktif siswa dalam proses belajar PAI.⁵¹

3) Penyesuaian Kurikulum PAI untuk Meningkatkan Inklusivitas

Penyesuaian kurikulum Pendidikan Agama Islam (PAI) yang mengacu pada prinsip Universal Design for Learning (UDL) berpotensi memperkuat aspek inklusivitas sekaligus meningkatkan efektivitas proses pembelajaran. Dalam

⁵¹ Miftahul Jannah Edi Mizwar, Edi Saputra, "Applying Universal Design Technology In Learning At Islam Religious Education Study Program At Islamic Institute Of Almuslim Aceh," *Jurnal Ilmiah Didaktika: Media Ilmiah Pendidikan Dan Pengajaran* 25, No. 2 (2025).

konteks ini, guru berperan strategis dalam merancang aktivitas pembelajaran yang memperhitungkan keberagaman karakteristik peserta didik. Hal tersebut dapat diwujudkan melalui penyediaan alternatif bentuk tugas, pemanfaatan media pembelajaran yang variatif, serta pemberian umpan balik yang relevan dan membangun. Pendekatan ini menciptakan suasana belajar yang lebih responsif terhadap kebutuhan siswa, sehingga mereka merasa diakui keberadaannya dan terdorong untuk terlibat secara aktif dalam pembelajaran PAI⁵². Pada aspek evaluasi, pemberian umpan balik dianjurkan tidak hanya berfokus pada penilaian hasil akhir, tetapi diarahkan pada penguatan proses belajar siswa. Guru diharapkan menyampaikan umpan balik formatif yang bersifat konstruktif dan berorientasi pada perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar penekanan pada hasil tes atau ujian semata. Umpan balik tersebut dapat disampaikan melalui komentar tertulis yang bersifat personal, dialog singkat antara guru dan siswa, maupun refleksi bersama di kelas, sehingga peserta didik memperoleh pemahaman yang lebih mendalam terhadap capaian dan perkembangan belajar masing-masing⁵³.

5. Pembelajaran Pendidikan Agama Islam

Pendidikan Agama Islam (PAI) merupakan proses pendidikan yang diselenggarakan secara sadar dan terencana dengan tujuan membimbing peserta

⁵² Suratman MN Zulkifli H, Rashid SMM, Mohamed S, Toran H, Raus NM, Pisol MIM, "Designing the Content of Religious Education Learning in Creating Sustainability among Children with Learning Disabilities Doi:," in *A Fuzzy Delphi Analysis*, 2022, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036806>. Pmid: 36483729; Pmcid: Pmc9722727.

⁵³ M Rusconi, L., & Squillaci, "Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review," *Education Sciences* 13, no. 5 (2023), <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>.

didik agar mampu mengenal, memahami, menghayati, serta mengamalkan ajaran Islam dalam kehidupan sehari-hari. Proses tersebut tidak hanya berorientasi pada penguasaan ajaran keagamaan, tetapi juga disertai dengan pembentukan sikap saling menghormati antar pemeluk agama sebagai landasan terciptanya kerukunan, persatuan, dan keharmonisan dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan demikian, PAI berperan sebagai wahana strategis dalam membangun kesadaran keberagamaan yang inklusif dan berorientasi pada persatuan sosial.⁵⁴ Selain itu, Pendidikan Agama Islam dipahami sebagai sistem pendidikan yang disusun secara terstruktur untuk membentuk perilaku peserta didik agar selaras dengan nilai-nilai ajaran Islam. Melalui proses pendidikan ini, siswa diarahkan untuk menjadikan ajaran agama sebagai pedoman dalam bersikap dan menjalani kehidupan secara konsisten. Proses pembelajaran dalam Pendidikan Agama Islam menitikberatkan pada penanaman nilai keimanan dan ketakwaan kepada setiap individu, disertai dengan pembentukan akhlak mulia sebagai fondasi kepribadian. Tujuan akhirnya adalah membentuk insan yang tidak hanya memiliki pemahaman keagamaan, tetapi juga mampu merefleksikan ajaran Islam dalam perilaku dan sikap hidup yang bermoral serta bertanggung jawab⁵⁵. PAI juga berfungsi sebagai sarana pendidikan yang melatih peserta didik dalam bersikap, bertindak, dan mengambil keputusan berdasarkan nilai-nilai spiritual dan kesadaran etis Islam. Pembelajaran PAI dirancang secara sadar dan sistematis agar siswa mampu memahami, menghayati, serta mengimplementasikan ajaran Islam secara utuh dalam kehidupan pribadi

⁵⁴ Abdul Majid dan Dian Andayani, *Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi* (Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2006). hlm. 130.

⁵⁵ Muhaimin, *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan PAI Di Sekolah* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002). hlm. 75.

maupun sosial. Pengamalan nilai-nilai ajaran Islam tersebut berjalan seiring dengan penanaman sikap saling menghargai dalam kehidupan beragama yang majemuk⁵⁶. Proses dalam pendidikan agama adalah penanaman keimanan dan ketakwaan kepada setiap individu serta pembentukan akhlak manusia agar individu tersebut memiliki kepribadian dan akhlak mulia sesuai dengan ajaran agama Islam⁵⁷.

PAI adalah suatu pendidikan yang melatih siswa dalam bersikap, bertindak, dan mengambil keputusan sesuai dengan nilai-nilai spiritual dan sadar akan nilai etis Islam. PAI adalah upaya sadar dan terencana dalam menyiapkan peserta didik untuk mengenal, memahami, menghayati, hingga mengimani ajaran agama Islam. Pengamalan nilai-nilai ajaran Islam beriringan dengan tuntunan untuk menghormati penganut agama lain dalam hubungannya dengan kerukunan antar umat beragama hingga terwujud kesatuan dan persatuan bangsa⁵⁸.

Hakikat pendidikan agama bagi anak berkebutuhan khusus pada dasarnya dilaksanakan sebagai bagian dari tanggung jawab negara dalam menjamin terselenggaranya pendidikan bagi seluruh warga negara. Melalui pendidikan, negara berupaya membentuk generasi yang berkarakter sesuai dengan tujuan dan cita-cita nasional. Tujuan lain yang tidak kalah penting adalah menanamkan nilai-nilai moral yang terkandung dalam ajaran agama agar dapat dipahami dan diamalkan oleh peserta didik. Melalui proses ini, diharapkan terbentuk pribadi yang berkarakter kuat, bermoral, memiliki etos kerja yang tinggi, serta bertanggung

⁵⁶ D Sajadi, "Pendidikan Karakter Dalam Perspektif Islam," *Tahdzib Al-Akhlaq: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 2 (2019): 16–34, <https://doi.org/https://doi.org/10.34005/tahdzib.v2i2.510>.

⁵⁷ and A. Rifa'i A. Abbas, M. Marhamah, "The Building of Character Nation Based on Islamic Religious Education in School," *Journal of Social Science* 2, no. 2 (2021): 107–16.

⁵⁸ Isna Mansur, *Diskursus Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2001), hlm. 58.

jawab atas setiap sikap dan perilaku yang didasarkan pada nilai-nilai keagamaan⁵⁹. Di samping itu, pendidikan agama bagi anak berkebutuhan pendidikan khusus juga dapat secara khusus membekali mereka dengan kemampuan yang memadai dan komprehensif untuk menghadapi kehidupan selanjutnya. Tujuan lain yang tidak kalah pentingnya adalah dengan pendidikan agama, nilai-nilai moral yang terkandung dalam ajaran agama akan diajarkan dan diamalkan oleh peserta didik untuk membentuk pribadi yang berkarakter yaitu tangguh, bermoral, memiliki etos kerja yang tinggi, serta bertanggung jawab terhadap sikap dan perilaku yang dilandasi nilai-nilai agama⁶⁰.

Urgensi pelaksanaan Pendidikan Agama Islam (PAI) dalam pengembangan karakter anak berkebutuhan khusus berkaitan erat dengan upaya menumbuhkan dan memperkuat akidah melalui proses pemberian, pemupukan, serta pengembangan pengetahuan, penghayatan, pengamalan, dan pembiasaan nilai-nilai keislaman⁶¹. Proses tersebut diarahkan agar peserta didik memiliki pemahaman yang utuh tentang ajaran Islam, sehingga secara bertahap tumbuh keimanan dan ketakwaan kepada Allah SWT. Pada akhirnya, pendidikan agama diharapkan mampu mewujudkan manusia Indonesia yang berakhlak mulia, yakni individu yang memiliki integritas moral dan spiritual dalam kehidupan pribadi maupun sosial.

⁵⁹ D. Sulisworo, "The Contribution of the Education System Quality to Improve the Nation's Competitiveness of Indonesia," *Journal of Education and Learning* 10, no. 2 (2016): 127–38.

⁶⁰ W. Sanderse, "The Meaning of Role Modeling in Moral and Character Education," *Journal of Moral Education* 42, no. 1 (2013): 28–42.

⁶¹ DEPAG RI, "Pedoman Umum PAI Sekolah Umum Dan Luar Biasa," in *Mapell PAI SDLB* (Jakarta, 2007). hlm. 12

Pendidikan, khususnya Pendidikan Agama Islam, tidak hanya diperuntukkan bagi peserta didik yang memiliki kondisi fisik dan mental yang lengkap, tetapi juga diberikan kepada anak-anak yang mengalami keterbatasan atau kebutuhan khusus. Peserta didik dipandang sebagai makhluk ciptaan Tuhan yang memiliki fitrah kemanusiaan, sekaligus sebagai individu sosial dengan karakteristik yang beragam. Setiap anak memiliki perbedaan dalam potensi, kemampuan, kecenderungan, serta pengalaman belajar yang perlu dihargai dalam proses pendidikan. Tujuan utama Pendidikan Agama Islam adalah mengantarkan peserta didik untuk mencapai ridha Allah SWT. Melalui pendidikan agama, diharapkan lahir individu-individu yang berakhlak baik, bermoral, dan berkualitas sehingga mampu memberikan manfaat bagi diri sendiri, keluarga, masyarakat, bangsa, serta umat manusia secara luas⁶². Manusia menjadi pusat perhatian dalam pendidikan karena terdiri atas aspek jasmani dan rohani. Oleh karena itu, penyelenggaraan pendidikan idealnya berfokus pada penguatan substansi kemanusiaan melalui sistem yang mendukung terbentuknya pribadi yang utuh. Pendidikan diharapkan mampu membimbing peserta didik agar mencapai kesejahteraan materi sekaligus kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat⁶³.

Pendapat lainnya yang juga menyatakan tujuan utama PAI adalah membentuk karakter yang baik, termasuk mengembangkan nilai-nilai kemandirian. Kemandirian pada ABK tidak hanya berbicara tentang kemampuan mereka untuk mandiri secara fisik, tetapi juga mencakup kemandirian dalam hal emosional,

⁶² Farida Isroani, "Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi," *Quality* 7, No. 1 (2019): 50–65.

⁶³ Miftakhul Munir, "Ayat-Ayat Pendidikan Tentang Tujuan Pendidikan," *Madinah: Jurnal Studi Islam* 8, no. 1 (2021): 47–57.

sosial, dan spiritual.⁶⁴ Hal ini berfungsi untuk menjadikan ABK sebagai manusia yang terus berproses dalam hal keimanan, nilai taqwa, berbangsa, dan bernegara, serta dapat meneruskan pendidikan ke tingkatan yang lebih tinggi meskipun dalam kekurangan⁶⁵.

6. Anak Berkebutuhan Khusus (ABK)

a. Definisi dan Klasifikasi ABK

1) Definisi ABK

Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) merupakan individu yang membutuhkan layanan pendidikan khusus karena memiliki karakteristik yang berbeda dari anak pada umumnya, baik dari aspek fisik, mental, intelektual, sosial, maupun emosional. Perbedaan tersebut dapat berupa hambatan dalam proses pertumbuhan dan perkembangan yang berdampak pada kemampuan belajar serta kemampuan berinteraksi secara sosial. ABK mencakup anak-anak yang mengalami gangguan atau penyimpangan dalam perkembangan jika dibandingkan dengan anak sebaya, sehingga memerlukan layanan pendidikan khusus yang didukung oleh fasilitas dan infrastruktur yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Istilah ABK dapat dimaknai sebagai anak-anak yang tergolong memiliki ketunaan, termasuk pula anak dengan kondisi tertentu seperti anak dengan ketunaan ganda maupun anak yang memiliki potensi laten dan bakat istimewa. Seiring dengan perkembangan kajian dan praktik pendidikan khusus, konsep ketunaan

⁶⁴ Suharto, J., & Sofyan, H. (2017). Pengembangan Karakter Anak Berkebutuhan Khusus Melalui Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 14(1), 34-48.

⁶⁵ Sri Intan Wahyuni, "Manajemen Kurikulum Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di SLB Al Azhar Bukittinggi," *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 4, no. 2 (2019): 219-40.

mengalami pergeseran istilah menjadi berkelainan atau luar biasa (exception). Perubahan istilah ini menunjukkan adanya perbedaan konseptual antara pengertian ketunaan dan berkelainan, terutama dalam cara memandang karakteristik serta kebutuhan anak dalam konteks pendidikan. Konsep ketunaan berbeda dengan konsep berkelainan. Konsep ketunaan pada dasarnya merujuk pada kondisi kecacatan, sedangkan konsep berkelainan atau luar biasa mencakup anak-anak yang tidak hanya memiliki ketunaan, tetapi juga mereka yang dianugerahi keunggulan tertentu. Anak berkebutuhan khusus dipahami sebagai individu yang memiliki perbedaan dibandingkan anak pada umumnya, baik dalam aspek mental, kemampuan sensorik, keterampilan komunikasi, pola interaksi sosial, maupun karakteristik lainnya. Dengan demikian, ABK adalah anak-anak yang menunjukkan karakteristik khusus yang membedakannya dari anak pada umumnya, tanpa harus selalu diidentikkan dengan keterbatasan pada aspek mental, emosional, atau fisik. Oleh karena itu, ABK memerlukan bentuk penanganan khusus yang disesuaikan dengan kekhususan dan kebutuhan masing-masing individu.

Pemahaman yang komprehensif mengenai anak berkebutuhan khusus mendorong pentingnya penerapan desain pembelajaran yang tidak bersifat seragam, melainkan adaptif terhadap karakteristik dan potensi setiap anak. Dalam konteks ini, pendekatan pedagogis seperti UDL dan diferensiasi instruksional menjadi sangat relevan, karena memungkinkan guru menyediakan variasi metode penyampaian materi, pilihan media, serta fleksibilitas cara siswa mengekspresikan pemahamannya. Bagi anak-anak dengan perbedaan pada aspek sensorik, komunikasi, maupun sosial-emosional, keberadaan lingkungan belajar yang

responsif terhadap keberagaman menjadi faktor penting dalam memastikan terpenuhinya akses pendidikan yang bermartabat dan setara. Sebagai contoh, siswa tunarungu akan lebih terbantu dengan dukungan visual atau bahasa isyarat, sementara siswa berbakat memerlukan tantangan kognitif yang lebih tinggi agar tetap terlibat secara bermakna dalam proses pembelajaran⁶⁶.

Pendidikan bagi ABK juga tidak cukup hanya disediakan dalam bentuk fasilitas fisik atau layanan tambahan, tetapi perlu mencakup pengembangan kurikulum yang terintegrasi serta proses pembelajaran yang memandang keberagaman sebagai potensi, bukan sebagai keterbatasan. Pendekatan seperti *Individualized Education Program* (IEP) yang diterapkan dalam sistem pendidikan inklusif secara luas dijadikan acuan untuk memastikan bahwa kebutuhan khusus setiap anak diperhatikan secara sistematis sejak tahap perencanaan hingga evaluasi pembelajaran. Pendekatan tersebut sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam yang memposisikan setiap anak sebagai amanah yang harus diperlakukan dengan penuh kasih sayang, keadilan, serta penyesuaian terhadap fitrah dan potensi unik yang dimilikinya⁶⁷. Hal ini sejalan dengan prinsip pendidikan Islam yang menempatkan setiap anak sebagai amanah yang harus diasuh dengan kasih sayang, keadilan, dan penyesuaian terhadap fitrah serta potensinya masing-masing.

Dengan demikian, penanganan khusus bagi ABK bukan berarti membedakan secara diskriminatif, melainkan sebagai upaya afirmatif untuk memastikan bahwa

⁶⁶ W. D Friend, M., & Bursuck, *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (8th Ed.)* (Pearson, 2019), <https://www.pearson.com/store/p/including-students-with-special-needs-a-practical-guide-for-classroom-teachers/P100002844224>.

⁶⁷ P. C Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (14th Ed.)* (Pearson, 2019). hlm. 64

sistem pendidikan tidak menjadi eksklusif bagi sebagian anak saja. Tantangannya justru terletak pada kesiapan pendidik dan institusi dalam mengembangkan kompetensi pedagogik, empati, serta strategi belajar yang inklusif. Ketika hal ini dapat diwujudkan secara konsisten, maka ABK akan tumbuh dalam ekosistem pendidikan yang tidak hanya menghargai perbedaan, tetapi juga mengoptimalkan potensi keberagaman sebagai dasar penguatan karakter, spiritualitas, dan keberhasilan akademik mereka.

2) Klasifikasi ABK Berdasarkan Jenis Kebutuhan

ABK merupakan kelompok peserta didik yang memiliki karakteristik berbeda dibandingkan dengan anak pada umumnya, karena mengalami hambatan dalam aspek perkembangan fisik, sensorik, kognitif, perilaku, maupun sosial-emosional. Oleh karena itu, pengklasifikasian ABK menjadi hal yang penting dalam dunia pendidikan, terutama sebagai dasar dalam merancang pendekatan yang tepat dalam proses pembelajaran, termasuk pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di Sekolah Luar Biasa (SLB).

Adapun klasifikasi dari ABK yaitu:

(a) Tunanetra (Gangguan Penglihatan)

Anak tunanetra adalah peserta didik yang mengalami gangguan penglihatan, baik secara total maupun sebagian, sehingga memengaruhi kemampuan mereka dalam mengakses informasi visual. Gangguan tersebut dapat berdampak pada perkembangan kognitif, sosial, dan emosional anak, sehingga diperlukan pendekatan pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan khusus mereka. Dalam konteks pendidikan, anak tunanetra

memerlukan adaptasi materi ajar melalui pemanfaatan media taktil dan audio. Dukungan teknologi bantu, seperti pembaca layar dan perangkat Braille, dapat meningkatkan aksesibilitas mereka terhadap materi pembelajaran⁶⁸.

Tunanetra merupakan istilah yang digunakan untuk menggambarkan individu yang mengalami gangguan penglihatan dengan tingkat keparahan yang bervariasi, mulai dari penurunan daya lihat ringan hingga kebutaan total. Kondisi gangguan penglihatan tersebut dapat disebabkan oleh berbagai faktor, seperti kelainan genetik, cedera, maupun penyakit tertentu.⁶⁹

Pendidikan Agama Islam bagi anak tunanetra dapat dilakukan melalui pendekatan multisensori, seperti penggunaan audio untuk pembacaan Al-Qur'an dan penjelasan materi keagamaan. Hal ini memungkinkan mereka untuk memahami nilai-nilai keislaman secara mendalam meskipun memiliki keterbatasan penglihatan.

(b) Tunarungu (Gangguan Pendengaran)

Anak tunarungu merupakan mereka yang menderita permasalahan pendengaran total atau sebagian, yang mempengaruhi kemampuan mereka dalam berkomunikasi secara verbal. Gangguan ini dapat berdampak pada perkembangan bahasa, kognitif, dan sosial anak. Anak dengan gangguan pendengaran, baik secara total maupun sebagian. Anak tunarungu umumnya mengalami hambatan dalam komunikasi verbal dan membutuhkan bahasa

⁶⁸ S. Z. Kamei-Hannan, C., Holbrook, M. C., & Sacks, "Supporting Literacy and Academic Development in Students with Visual Impairments," *International Journal of Inclusive Education*, 2022, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992234>.

⁶⁹ Nugroho, Y. (2017). Pendidikan Inklusif bagi Tunanetra: Teori dan Praktik. Yogyakarta: Pustaka Pelajar. hlm. 23.

isyarat, visual cue, serta media pembelajaran berbasis gambar dan tulisan besar untuk memahami materi⁷⁰, termasuk nilai-nilai keagamaan dalam PAI.

Strategi pembelajaran untuk anak tunarungu meliputi penggunaan bahasa isyarat, visualisasi materi ajar, dan teknologi bantu seperti alat bantu dengar. Penting juga untuk menghasilkan iklim belajar yang mensupport komunikasi visual dan interaksi sosial. Dalam Pendidikan Agama Islam, pendekatan yang dapat digunakan antara lain adalah penggunaan video dengan teks terjemahan, gambar ilustratif, dan kegiatan praktik yang melibatkan gerakan, untuk membantu anak tunarungu memahami konsep-konsep keagamaan.

(c) Tunadaksa (Gangguan Fisik/Motorik)

Tunadaksa merupakan kondisi yang berkaitan dengan adanya gangguan atau kecacatan pada fungsi fisik seseorang. Menurut Dermawan, tunadaksa dapat dimaknai sebagai gangguan pada individu yang disebabkan oleh faktor bawaan sejak lahir, akibat kecelakaan, maupun karena penyakit tertentu⁷¹. Anak tunadaksa adalah mereka yang mengalami gangguan pada anggota gerak tubuh, yang dapat mempengaruhi mobilitas dan koordinasi motorik. Kondisi ini dapat berdampak pada partisipasi mereka dalam aktivitas fisik dan pembelajaran. Tunadaksa merujuk pada anak-anak yang mengalami keterbatasan fisik pada anggota tubuh, baik akibat kelainan bawaan,

⁷⁰ P. Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students* (Oxford University Press, 2017), <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199750986.001.0001>.

⁷¹ Sururin, *Pendidkan Agama Islam Bagi Anak Bekebutuhan Khusus* (Depok: PT Raja Grafindo persada, 2022). hlm. 96

kecelakaan, atau penyakit tertentu. Mereka biasanya memerlukan modifikasi ruang kelas yang ramah mobilitas dan teknologi bantu agar dapat mengikuti pembelajaran secara optimal⁷².

Pendekatan pendidikan untuk anak tunadaksa melibatkan modifikasi lingkungan belajar, penggunaan alat bantu mobilitas, dan penyesuaian aktivitas pembelajaran agar sesuai dengan kemampuan fisik mereka. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, kegiatan seperti wudhu dan shalat dapat disesuaikan dengan kemampuan fisik anak tunadaksa, serta diberikan penjelasan mengenai keringanan (rukhsah) dalam ibadah sesuai dengan prinsip-prinsip syariat.

(d) Tunagrahita (Hambatan Intelektual)

Anak tunagrahita adalah individu yang mengalami hambatan pada kemampuan intelektual, yang ditandai dengan keterbatasan fungsi intelektual serta kemampuan adaptif. Kondisi ini berdampak pada kemampuan anak dalam memahami, mengolah, dan menerapkan informasi dalam kehidupan sehari-hari. Anak tunagrahita memiliki tingkat inteligensi yang secara signifikan berada di bawah rata-rata, disertai dengan keterbatasan dalam penyesuaian perilaku yang muncul sejak masa perkembangan. Karakteristik anak dengan hambatan intelektual (tunagrahita) dapat dijelaskan melalui beberapa aspek berikut: a) Memiliki kondisi fisiologis, sosial, dan emosional yang pada dasarnya sama dengan anak-anak lain yang tidak mengalami

⁷² V Watkins, A., & Donnelly, "A Framework for Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom," *European Journal of Special Needs Education* 36, no. 2 (2021): 157–169, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1884826>.

tunagrahita, b) Cenderung memiliki *external locus of control*, sehingga lebih mudah mengalami kegagalan (*expectancy for failure*), c) Sering meniru perilaku yang dianggap benar dari orang lain sebagai cara untuk mengatasi kesalahan yang pernah dilakukan, d) Menunjukkan kecenderungan untuk bersikap kaku atau kurang fleksibel (*outer directedness*), e) Memiliki keterbatasan dalam mengendalikan diri secara mandiri, f) Mengalami berbagai permasalahan yang berkaitan dengan perilaku sosial (*social behavioral*), g) Menghadapi kesulitan yang berhubungan dengan karakteristik belajar, h) Mengalami hambatan dalam aspek bahasa dan kemampuan berbicara, i) Memiliki permasalahan terkait kondisi kesehatan fisik serta keterbatasan dalam aktivitas tertentu⁷³.

Strategi pembelajaran untuk anak tunagrahita meliputi penggunaan pendekatan yang konkret, pengulangan materi, dan pemberian instruksi yang jelas dan sederhana. Penting juga untuk memberikan dukungan sosial dan emosional yang memadai. Dalam Pendidikan Agama Islam, materi ajar dapat disampaikan melalui cerita, lagu, dan kegiatan praktis yang relevan dengan kehidupan sehari-hari, untuk membantu anak tunagrahita memahami dan mengamalkan nilai-nilai keislaman.

(e) Autisme (Gangguan Spektrum Autisme)

Anak dengan autisme merupakan individu yang mengalami gangguan perkembangan neurologis yang berdampak pada kemampuan komunikasi,

⁷³ Eva Sofia Sari, "Implementasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus (Studi Kasus Di Sekolah Luar Biasa (Slb) Negeri Kota Mataram)" (Universitas Islam Negeri Mataram, 2022).

interaksi sosial, serta pola perilaku. Kondisi tersebut menuntut penerapan pendekatan pendidikan yang bersifat individual dan terstruktur agar kebutuhan belajar anak dapat terpenuhi secara optimal⁷⁴.

Strategi pembelajaran bagi anak dengan autisme dapat dilakukan melalui pemanfaatan *visual schedule*, *social stories*, serta pendekatan pembelajaran yang berbasis pada minat anak. Selain itu, penting untuk menciptakan lingkungan belajar yang konsisten dan minim rangsangan sensorik. Dalam konteks Pendidikan Agama Islam, pendekatan yang dapat diterapkan antara lain penggunaan media visual seperti gambar dan video, serta kegiatan rutin yang membantu anak dengan autisme memahami dan menginternalisasi nilai-nilai keagamaan.

(f) Gangguan Belajar Spesifik (Disleksia, Disgrafia, Diskalkulia)

Siswa yang memiliki masalah belajar spesifik adalah mereka yang mengalami kesulitan dalam membaca (disleksia), menulis (disgrafia), atau berhitung (diskalkulia), meskipun memiliki tingkat intelektual yang normal. Kondisi ini memerlukan strategi pembelajaran yang disesuaikan. Anak-anak dengan gangguan belajar spesifik (SLD) seperti disleksia, disgrafia, dan diskalkulia menghadapi tantangan dalam membaca, menulis, dan berhitung meskipun memiliki tingkat intelektual normal. Kondisi ini memerlukan strategi pembelajaran yang disesuaikan untuk membantu anak-anak ini mencapai potensi akademik mereka. Prevalensi SLD signifikan, dengan

⁷⁴ Y Khalil, R., El-Gamal, M., & Farag, "Effective Educational Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder," *Child and Adolescent Mental Health* 25, no. 3 (2020): 120–127, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/camh.12354>.

disleksia menjadi yang paling umum, mempengaruhi 5-17,5% anak sekolah dan menyumbang 70-80% kasus SLD⁷⁵.

Disleksia adalah bentuk SLD yang paling umum, diikuti oleh disgrafia dan diskalkulia. Gangguan ini ditandai dengan kesulitan dalam memproses bahasa, yang mempengaruhi membaca, menulis, dan perhitungan matematis⁷⁶. Defisit kognitif umum pada anak-anak dengan SLD termasuk pemrosesan fonologis dan masalah memori kerja, yang tidak dikaitkan dengan defisit kecerdasan umum. Anak-anak dengan SLD sering mengalami masalah yang terinternalisasi seperti kecemasan dan depresi, serta masalah eksternal seperti kesulitan sosialisasi⁷⁷.

Pendekatan pendidikan untuk anak dengan gangguan belajar spesifik meliputi penggunaan metode multisensori, teknologi bantu, dan penyesuaian tugas akademik. Penting juga untuk memberikan dukungan emosional dan membangun kepercayaan diri anak. Dalam Pendidikan Agama Islam, materi ajar dapat disampaikan melalui pendekatan visual dan praktik langsung, seperti penggunaan gambar dan aktivitas kelompok, untuk membantu anak dengan gangguan belajar spesifik memahami konsep-konsep keagamaan.

⁷⁵ N. N. Zavadenko, "Dyslexia as the Most Prevalent Form of Specific Learning Disabilities" 2, no. 3 (2021): 146–158, <https://doi.org/https://doi.org/10.46563/2686-8997-2021-2-3-146-158>.

⁷⁶ S. K. Kohli, A., Sharma, S., & Pa dhy, "Specific Learning Disabilities: Issues That Remain Unanswered," *Indian Journal of Psychological Medicine* 40, no. 5 (2018): 399–405, https://doi.org/https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_86_18.

⁷⁷ E. Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S., Salli, P. M., Makri, E., & Bonti, "Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children," *IGI Global*, 2022, 31–54, <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7359-4.CH002>.

(g) Gangguan Perilaku dan Emosional (Seperti ADHD)

Anak yang mengalami gangguan perilaku dan emosional, seperti *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), menunjukkan kesulitan dalam memusatkan perhatian, mengendalikan emosi, serta mematuhi aturan (11). Kondisi ini menuntut penerapan pendekatan pendidikan yang bersifat khusus. Peserta didik dengan gangguan perilaku dan emosional, termasuk ADHD, memerlukan layanan pendidikan yang disesuaikan dengan karakteristik unik mereka, terutama terkait dengan tantangan dalam konsentrasi, kontrol emosional, dan kepatuhan terhadap aturan. Anak-anak dengan kondisi ini kerap menampilkan perilaku yang mengganggu suasana kelas sehingga berpotensi menghambat perkembangan akademik dan sosial mereka. Oleh karena itu, penerapan strategi pendidikan yang efektif menjadi sangat penting untuk merespons tantangan tersebut sekaligus mendukung perkembangan siswa secara holistik⁷⁸.

Pendidikan khusus untuk siswa dengan EBD melibatkan intervensi unik yang melampaui pendidikan umum. Ini termasuk strategi untuk mengatasi perilaku yang tidak pantas, masalah pembelajaran akademis, dan hubungan interpersonal. Menerapkan praktik berbasis penelitian secara dini dan konsisten dapat secara signifikan meningkatkan hasil pendidikan bagi siswa ini⁷⁹. Strategi pembelajaran untuk anak dengan gangguan perilaku dan

⁷⁸ G. G Smith, S. W., & Taylor, "Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders," *Elsevier Ltd*, 2010, 678–687, <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01104-0>.

⁷⁹ J. M. Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, "What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders," *Journal of Special Education* 37, no. 3 (2003): 148–156, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022466903037003040>.

emosional meliputi penggunaan pendekatan berbasis aktivitas, struktur yang konsisten, dan strategi manajemen perilaku. Penting juga untuk memberikan dukungan emosional dan membangun hubungan positif.

Seluruh uraian mengenai klasifikasi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) yang telah dijelaskan sebelumnya, apabila disajikan dalam bentuk tabel, dapat dicermati pada Tabel 3 sebagaimana ditampilkan di bawah ini.

Tabel 2. 1 Karakteristik Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dan Strategi Pembelajaran PAI di SLB

Jenis ABK	Karakteristik Umum	Strategi Pembelajaran PAI
Tunanetra	Mengalami gangguan penglihatan total atau sebagian, kesulitan mengakses informasi visual, membutuhkan media taktil dan audio.	Gunakan media audio dan Braille, pembacaan Al-Qur'an melalui rekaman suara, pendekatan multisensori.
Tunarungu	Gangguan pendengaran total/sebagian, kesulitan komunikasi verbal, membutuhkan komunikasi visual.	Gunakan bahasa isyarat, media visual, video dengan teks, praktik langsung nilai-nilai Islam.
Tunadaksa	Gangguan fisik/motorik pada anggota gerak tubuh, memerlukan bantuan mobilitas dan lingkungan yang aksesibel.	Adaptasi ruang kelas, kegiatan ibadah disesuaikan (rukhsah), gunakan alat bantu mobilitas dan audiovisual.
Autisme	Gangguan neurobiologis, kesulitan interaksi sosial dan komunikasi, respons sensori berlebih atau kurang.	Gunakan visual schedule, social stories, aktivitas rutin dan berbasis minat, minimalkan gangguan sensorik.
Gangguan Belajar Spesifik (Disleksia, Disgrafia, Diskalkulia)	Kesulitan dalam membaca, menulis, atau berhitung meskipun IQ normal.	Gunakan metode multisensori, teknologi bantu, penyesuaian tugas akademik berbasis praktik visual.

Gangguan Perilaku dan Emosional (ADHD)	Kesulitan konsentrasi, impulsif, kesulitan kontrol emosi dan mengikuti aturan.	Gunakan pendekatan aktivitas, struktur konsisten, strategi manajemen perilaku dan penguatan positif.
--	--	--

(Sumber: Analisis Peneliti Berdasarkan Olah Teori Relevan Sebelumnya)

b. Kebutuhan Spesifik ABK dalam Pembelajaran Keagamaan

Adapun spesifik ABK dalam pembelajaran keagamaan diantaranya adalah sebagai berikut:

1) Hak Setara dalam Pendidikan Agama

Setiap anak, termasuk ABK, memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan agama. Penelitian oleh Hakiman et al menekankan bahwa anak-anak dengan disabilitas harus diberikan kesempatan yang setara dalam pembelajaran agama, dengan metode yang disesuaikan dengan kebutuhan mereka. Hal ini mencakup penggunaan pendekatan yang fleksibel dan adaptif untuk memastikan mereka dapat memahami dan mengamalkan ajaran agama⁸⁰. Pendidikan agama bagi ABK memerlukan kurikulum yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individu. Pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam di sekolah inklusif harus mempertimbangkan kebutuhan khusus siswa, termasuk penggunaan media pembelajaran yang sesuai dan strategi pengajaran yang efektif⁸¹. Keberhasilan pendidikan agama bagi ABK sangat bergantung pada kolaborasi antara guru, orang tua, dan

⁸⁰ et al. Hakiman, N., "Designing the Content of Religious Education Learning in Creating Inclusive Learning for Children with Learning Disabilities," *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 11, no. 6 (2021): 1–12.

⁸¹ W Sumardjoko, B., & Waston, "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School," *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20, no. 12 (2021): 141–15.

komunitas. Studi oleh Toifur et al. menunjukkan bahwa pengembangan keberagaman agama bagi anak berkebutuhan khusus dilakukan oleh guru pendidikan agama Islam yang didukung oleh tim BLC (*Butterfly Learning Center*). Pengembangan ini lebih ditekankan pada aspek moralitas dan ibadah⁸².

2) Adaptasi Kurikulum dan Metode Pengajaran

Pembelajaran agama untuk ABK memerlukan adaptasi kurikulum dan metode pengajaran yang sesuai. Adaptasi ini mencakup penggunaan media pembelajaran yang beragam, seperti audio, visual, dan kinestetik, serta penyesuaian materi ajar agar lebih konkret dan mudah dipahami oleh ABK. Pendekatan ini membantu ABK dalam memahami konsep-konsep keagamaan yang abstrak⁸³. Metode pengajaran yang inklusif dan responsif terhadap kebutuhan ABK sangat penting dalam pembelajaran agama. Guru memiliki peran kunci dalam implementasi kurikulum dan metode pengajaran yang adaptif bagi ABK.

Untuk mendukung pembelajaran agama yang efektif bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), adaptasi kurikulum dan metode pengajaran tidak hanya mencakup penyederhanaan konten, tetapi juga menuntut pendekatan sistematis berbasis prinsip Universal Design for Learning (UDL). Salah satu prinsip utama UDL adalah menyediakan representasi ganda (*multiple means of representation*), yang berarti bahwa materi ajar

⁸² et al. Toifur, I., "Religious Development of Children with Special Needs in Inclusion Classes: Case Study at Al Irsyad 02 Elementary School Cilacap," *International Journal of Scientific Research and Management* 12, no. 10 (2024): 3691–99.

⁸³ Ibid

disampaikan melalui berbagai bentuk seperti teks, gambar, suara, dan pengalaman langsung. Pendekatan ini krusial dalam pendidikan agama karena konsep-konsep spiritual dan keimanan seringkali abstrak dan sulit dipahami oleh siswa dengan hambatan kognitif atau sensorik. Oleh karena itu, guru perlu mengembangkan materi ajar yang konkret, kontekstual, dan mudah dipahami, misalnya dengan mengaitkan nilai-nilai agama dalam kehidupan sehari-hari atau menggunakan alat bantu visual dan audiovisual yang menarik. Studi oleh Novak & Rodriguez menekankan pentingnya pendekatan multisentris ini dalam membantu siswa dengan beragam gaya belajar untuk mengakses konten secara lebih bermakna dan setara⁸⁴.

Selanjutnya, efektivitas metode pengajaran adaptif sangat bergantung pada kompetensi profesional guru dalam mengenali kebutuhan individual siswa dan merancang strategi yang sesuai. Guru bukan hanya bertindak sebagai penyampai materi, tetapi sebagai desainer lingkungan belajar yang inklusif dan fleksibel. Hal ini menuntut guru agama untuk memiliki keterampilan pedagogik diferensial, misalnya dalam menentukan cara terbaik menyampaikan nilai-nilai tauhid atau ibadah kepada anak tunanetra melalui narasi audio atau kepada anak autis melalui simulasi aktivitas ritual keagamaan secara bertahap dan konsisten. Penelitian oleh Sugai & Simonsen menunjukkan bahwa pendekatan pengajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa tidak hanya meningkatkan pemahaman materi, tetapi juga

⁸⁴ J. Katz, "The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education," *Canadian Journal of Education* 36, no. 1 (2013): 153–194, <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.153>.

memperkuat interaksi sosial dan kepercayaan diri siswa dalam konteks pembelajaran inklusif. Bahkan, menurut Al-Ahmadi integrasi prinsip inklusivitas dalam pendidikan agama berkontribusi langsung terhadap peningkatan kesejahteraan spiritual dan emosional siswa ABK di sekolah dasar. Oleh sebab itu, adaptasi kurikulum dan metode pengajaran agama harus dipandang sebagai upaya strategis untuk menghadirkan keadilan pendidikan dan memperluas makna “rahmatan lil ‘alamin” dalam konteks praktik pendidikan Islam.

3) Pentingnya Lingkungan Belajar yang Inklusif

Lingkungan belajar yang inklusif memiliki peran yang sangat penting dalam pembelajaran agama bagi ABK karena mampu menciptakan suasana belajar yang mendukung, aman, serta memberdayakan peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam berbagai aktivitas keagamaan. Pengembangan keberagaman anak berkebutuhan khusus menuntut penguatan lingkungan belajar yang inklusif melalui pemanfaatan media multisensori serta penyesuaian kurikulum yang selaras dengan kebutuhan mereka. Penggunaan media audio-visual, misalnya, dapat membantu menghadirkan pengalaman belajar yang lebih bermakna dan relevan dengan realitas kehidupan siswa⁸⁵. Lingkungan belajar yang inklusif juga perlu diperkuat melalui kolaborasi antara guru, orang tua, dan komunitas sekolah, sebagaimana ditegaskan oleh Hakiman et al. bahwa pendekatan kolaboratif dalam pembelajaran agama

⁸⁵ Toifur, I., “Religious Development of Children with Special Needs in Inclusion Classes: Case Study at Al Irsyad 02 Elementary School Cilacap.”

berperan penting dalam menjamin aksesibilitas dan meningkatkan partisipasi aktif siswa dengan disabilitas dalam kegiatan keagamaan. Selain itu, Hanum menekankan bahwa peran aktif guru dalam membangun interaksi yang empatik serta dukungan sosial dari lingkungan sekitar memberikan kontribusi signifikan dalam meningkatkan motivasi religius dan rasa diterima di lingkungan belajar⁸⁶. Lebih lanjut, Hanum menekankan bahwa peran aktif guru dalam membangun interaksi yang empatik dan dukungan sosial dari lingkungan sekitar sangat berkontribusi dalam meningkatkan motivasi religius dan rasa diterima dalam komunitas keagamaan, sehingga ABK tidak hanya memahami ajaran agama tetapi juga merasa menjadi bagian integral dari komunitas tersebut⁸⁷.

Selain menciptakan rasa aman dan penerimaan sosial, lingkungan belajar yang inklusif juga menjadi fondasi untuk memfasilitasi diferensiasi pembelajaran secara berkelanjutan, khususnya dalam konteks pembelajaran agama bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Ketika ruang kelas dirancang untuk menghargai keberagaman dan mendorong keterlibatan semua siswa tanpa diskriminasi, maka akan tercipta suasana spiritual yang lebih otentik dan transformatif. Di sinilah pentingnya Universal Design for Learning (UDL) sebagai pendekatan sistemik yang menyatukan prinsip-prinsip aksesibilitas, fleksibilitas, dan keadilan dalam proses belajar-mengajar. Menurut Meyer, Rose, dan Gordon bahwa lingkungan belajar yang

⁸⁶ Hakiman, N., "Designing the Content of Religious Education Learning in Creating Inclusive Learning for Children with Learning Disabilities."

⁸⁷ F Hanum, "Inclusion in Religion and Spirituality for Children with Special Needs," in *Capstone Projects*, 2014, 33.

mengintegrasikan prinsip UDL memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka melalui berbagai cara, sekaligus membangun kepercayaan diri spiritual yang esensial dalam pendidikan agama. UDL juga mengeliminasi hambatan struktural yang sering kali tersembunyi dalam proses pendidikan tradisional, seperti bias pada satu bentuk penyajian materi atau metode asesmen tunggal, yang dapat mengasingkan siswa dengan disabilitas⁸⁸.

Lebih jauh lagi, pembangunan lingkungan belajar yang inklusif bukan hanya soal infrastruktur atau media pembelajaran multisensori, tetapi juga menyangkut budaya sekolah yang menerima, merayakan, dan memfasilitasi keberagaman. Lingkungan semacam ini mensyaratkan transformasi dalam nilai-nilai kelembagaan dan praktik harian pendidik serta tenaga kependidikan. Sebuah studi oleh Florian & Black-Hawkins menggarisbawahi pentingnya pedagogi inklusif sebagai praktik sadar yang dilakukan oleh guru untuk memastikan bahwa semua siswa terlibat dalam pembelajaran bermakna⁸⁹. Dalam konteks pembelajaran agama, ini berarti setiap siswa, termasuk ABK, tidak hanya diajarkan tentang nilai-nilai iman dan ibadah, tetapi juga mengalami dan mempraktikkannya dalam suasana yang mengakomodasi kebutuhan fisik, kognitif, emosional, dan spiritual mereka. Hal ini penting karena pengalaman spiritual dalam pendidikan agama bukan

⁸⁸ B Rose, D. H., & Dalton, "Learning to Read in the Digital Age. Mind, Brain, and Education" 3, no. 2 (2009): 74–83, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>.

⁸⁹ K Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy," *British Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–828, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

sekadar hasil kognisi, melainkan juga penghayatan sosial dan emosional dalam komunitas belajar.

Tak kalah penting, keberhasilan lingkungan inklusif sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial yang suportif antar siswa dan antara siswa dengan guru. Menurut Booth dan Ainscow, budaya inklusif terbentuk ketika sekolah secara aktif mengembangkan norma-norma sosial yang menumbuhkan rasa empati, tolong-menolong, dan solidaritas. Dalam pembelajaran agama, nilai-nilai seperti kasih sayang (rahmah), keadilan ('adl), dan musyawarah (shura) tidak cukup jika hanya diajarkan secara konseptual, melainkan harus menjadi prinsip yang diwujudkan dalam relasi antarwarga sekolah. Oleh karena itu, guru perlu merancang kegiatan keagamaan yang memungkinkan siswa ABK berperan aktif, misalnya dengan memberi mereka tanggung jawab dalam kegiatan doa bersama, menyampaikan nilai-nilai agama melalui cerita sederhana, atau memimpin kegiatan reflektif dengan cara yang sesuai kemampuannya.

Selain di lingkungan sekolah, penguatan ekosistem belajar inklusif dalam pendidikan agama juga perlu diperluas ke ranah keluarga dan masyarakat. Studi oleh Sari et al. menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pembelajaran agama anak berkebutuhan khusus secara signifikan memperkuat kontinuitas nilai-nilai keimanan di rumah dan mempercepat perkembangan spiritual anak. Demikian pula, peran komunitas keagamaan lokal (masjid, majelis taklim, pondok pesantren inklusif) sangat penting untuk memastikan bahwa nilai-nilai pembelajaran agama tidak terhenti di sekolah

formal, melainkan tumbuh secara integral dalam kehidupan siswa. Oleh karena itu, membangun jejaring antara sekolah, keluarga, dan masyarakat berbasis nilai-nilai agama yang inklusif menjadi suatu keniscayaan agar lingkungan belajar benar-benar mendukung pertumbuhan religius siswa ABK secara holistik dan berkelanjutan.

4) Pelatihan dan Kompetensi Guru

Guru memegang peranan krusial dalam menjamin efektivitas pembelajaran agama bagi ABK, khususnya dalam konteks pendidikan inklusif di SLB. Kompetensi pedagogik guru tidak hanya menyangkut pemahaman terhadap materi PAI, tetapi juga mencakup kepekaan terhadap karakteristik psikologis, kognitif, dan sosial anak-anak dengan disabilitas. Guru yang mengajar ABK harus memiliki keterampilan khusus yang diperoleh melalui pelatihan terstruktur dan berkelanjutan, seperti kemampuan menerapkan strategi pembelajaran yang adaptif dan fleksibel berbasis pada kebutuhan individual siswa⁹⁰. Penelitian lain oleh Sharma et al. dalam konteks internasional menegaskan bahwa guru dengan pelatihan profesional dalam pendidikan inklusif menunjukkan sikap yang lebih positif terhadap siswa dengan disabilitas dan mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif secara efektif⁹¹. Dalam pembelajaran PAI, guru juga dituntut mampu mengadaptasi metode ajar agar ajaran agama Islam dapat dipahami dan diamalkan oleh

⁹⁰ A. Haris, A., & Cahyadi, "Kompetensi Guru Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi," *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam* 15, no. 1 (2021): 17–30.

⁹¹ C Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, "Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices," *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, no. 1 (2018): 12–21, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.

siswa ABK, misalnya dengan menggunakan pendekatan visual, audio, atau praktik langsung dalam pelaksanaan ibadah. Oleh karena itu, investasi dalam peningkatan kompetensi guru, baik melalui pelatihan berbasis kebutuhan maupun dukungan kelembagaan, menjadi kunci sukses dalam menyelenggarakan pendidikan agama yang adil, bermakna, dan inklusif bagi semua anak.

7. Pengelolaan Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN

a. Pengertian Pengelolaan Pembelajaran

Pengelolaan pembelajaran merupakan suatu proses sistematis yang mencakup tahap perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Dalam konteks pendidikan luar biasa, proses ini tidak bisa disamakan dengan pengelolaan di kelas reguler karena karakteristik peserta didik yang berbeda secara kognitif, emosional, maupun sosial. Oleh karena itu, dibutuhkan pendekatan manajerial yang lebih adaptif, kontekstual, dan berbasis pada kebutuhan individu peserta didik⁹². Pengelolaan pembelajaran juga merupakan kegiatan pemecahan masalah yang diarahkan pada tujuan yang dirancang untuk mencapai hasil pembelajaran yang ditentukan. Dalam pendidikan luar biasa, karakteristik kognitif, emosional, dan sosial yang unik dari peserta didik memerlukan pendekatan manajerial yang lebih adaptif dan kontekstual. Ini sejalan dengan gagasan desain dengan hasil yang dimaksudkan, memungkinkan pengelola pembelajaran untuk secara kreatif

⁹² D. L. Edyburn, "Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL," *Learning Disability Quarterly* 33, no. 1 (2010): 33–41, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/073194871003300104>.

menanggapi kebutuhan pelajar individu, sehingga meningkatkan pengalaman belajar dan memastikan keuntungan nyata bagi semua peserta didik dalam konteks pendidikan yang beragam⁹³.

Pada pendidikan inklusif, guru dituntut untuk menerapkan model pengelolaan pembelajaran yang berbasis diferensiasi dan responsif terhadap keragaman kemampuan siswa. Hal ini dapat diwujudkan melalui pemanfaatan berbagai strategi pengajaran yang fleksibel, penggunaan alat bantu teknologi, serta modifikasi materi dan asesmen. Penelitian menunjukkan bahwa strategi pengajaran seperti ini efektif dalam meningkatkan partisipasi dan capaian belajar anak berkebutuhan khusus⁹⁴. Selain itu, dalam pendidikan luar biasa mengadaptasi strategi pengelolaan pembelajaran sangat penting untuk memenuhi karakteristik kognitif, emosional, dan sosial individu⁹⁵.

Perlunya pengelolaan pembelajaran adaptif yang menyesuaikan potensi dan minat peserta didik individu sejalan dengan pendekatan manajerial kontekstual dalam pendidikan luar biasa. Dengan menggabungkan konten adaptif, pembelajaran dengan beragam karakteristik kognitif, emosional, dan sosial peserta didik akan mampu menumbuhkan motivasi dan meningkatkan prestasi belajar siswa berkebutuhan khusus⁹⁶.

⁹³ David Lynch and Richard Smith, "The Learning Management Design Process," in *The Rise of the Learning Manager* (French's Forest NSW: Pearson Education Australia, 2006), 53–67.

⁹⁴ J. M. Hornby, G., & Kauffman, "Inclusive Education: The Way of the Future or a Threat to Educational Quality?," *Education Sciences* 10, no. 9 (2020): 1–13, <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci10090238>.

⁹⁵ R Harrison, "Learner Managed Learning: Managing to Learn or Learning to Manage?," *International Journal of Lifelong Education* 19, no. 4 (2000): 312–321, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02601370050110374>.

⁹⁶ s. Mungsing And A. Theeraroungchaisri P. Sangvigit, "The Design Of Learning Management System That Adapt Content Learning Path And Learning Task According To Learner," *วารสาร ICT เพื่อ พัฒนาการ เรียนรู้* 1, no. 3 (2009).

b. Karakteristik Pengelolaan Pembelajaran PAI di SLBN

Pengelolaan pembelajaran di SLB memiliki karakteristik khas yang membedakannya dari sekolah reguler, disebabkan oleh kompleksitas kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus (ABK). Salah satu karakteristik fundamental adalah penerapan diferensiasi, yakni strategi penyesuaian konten, proses, dan produk pembelajaran untuk menyesuaikan dengan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa⁹⁷. Pada diferensiasi konten, guru harus melakukan penyesuaian materi kurikulum dan materi pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan unik setiap siswa dengan tingkat pembelajaran yang berbeda⁹⁸.

Guru di SLB menggunakan berbagai metode untuk menyajikan konten, memastikan bahwa itu selaras dengan minat, gaya belajar, dan kemampuan siswa. Diferensiasi ini memungkinkan guru menyesuaikan kegiatan belajar mengajar bagi siswa dengan berbagai bentuk hambatan seperti hambatan intelektual, sensorik, fisik, dan sosial-emosional. Guru juga diharapkan menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan masing-masing siswa⁹⁹. Perencanaan pembelajaran yang inklusif membutuhkan kolaborasi antara guru reguler, guru pendidikan khusus, dan orang

⁹⁷ C. A Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Ed.). (ASCD, 2014).

⁹⁸ Rizka Apriana dan Hindun, "Penerapan Model Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Siswa Kelas VIII SMPLB Di Sekolah Khusus (SKH) Insan Mulia Kabupaten Tangerang," *Jurnal Inspirasi Pendidikan* (Alfihris) 2, no. 1 (2024): 107–16, <https://doi.org/https://doi.org/10.59246/alfihris.v2i1.645>.

⁹⁹ Teti Berliani Melky Sedek, Piter Joko Nugroho, "Manajemen Pembelajaran Individual Peserta Didik Berkebutuhan Khusus," *Equity in Education Journal (EEJ)* 6, no. 2 (2024): 53–60, <https://e-journal.upr.ac.id/index.php/eej>.

tua dalam mendesain strategi pembelajaran yang personal, termasuk dalam penyusunan RPI ini¹⁰⁰.

Karakteristik selanjutnya adalah fleksibilitas dalam pengaturan ruang, waktu, serta pendekatan pembelajaran. Fleksibilitas dalam strategi pengajaran dan pengaturan kelas sangat penting untuk mengakomodasi beragam kebutuhan siswa dengan kebutuhan khusus. Ini termasuk mengadaptasi metode dan materi pengajaran agar sesuai dengan gaya dan kemampuan belajar individu^{101,102}. Selain itu, lingkungan belajar yang fleksibel dapat mengatasi hambatan pembelajaran dengan memenuhi kebutuhan setiap pelajar melalui penggunaan teknologi secara pengalaman, mempromosikan lingkungan belajar yang inklusif dan cerdas¹⁰³. SLB harus menyediakan ruang belajar yang tidak hanya aksesibel tetapi juga dirancang untuk mengakomodasi kebutuhan sensorik dan mobilitas siswa. Guru perlu menggunakan teknologi bantu dan media multisensori seperti audio, visual, manipulatif, dan sentuhan sebagai bagian dari strategi pengajaran. Teknologi bantu seperti keyboard adaptif, pembaca layar, dan perangkat lunak ucapan-ke-teks, sangat berguna dalam membantu siswa dengan kebutuhan khusus dalam mengatasi

¹⁰⁰ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

¹⁰¹ Martin Pinquart and Malte Schwinger Laura Lübke, "The Role of Flexibility in the Realization of Inclusive Education," *Sustainability (Switzerland)* 13 (2021): 4452, <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13084452>.

¹⁰² P. K. Damyanov, "Effective Pedagogical Strategies and Support Mechanisms for Enhancing the Learning Outcomes of Students with Special Educational Needs: A Systematic Approach," *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)* 12, no. 10 (2024): 3700–3718, <https://doi.org/10.18535/ijrm/v12i10.el03>.

¹⁰³ S. Khanna, P., & Bhola, "Designing Integrative and Collaborative Learning for Students with Special Needs and Learning Disabilities in an Inclusive Classroom," in *In Sustainable Blended Learning in STEM Education for Students with Additional Needs* (Singapore: Springer Nature Singapore, 2023), 173–94.

hambatan belajarnya¹⁰⁴. Penggunaan teknologi dan alat bantu di sekolah khusus untuk anak-anak tunarungu telah terbukti secara signifikan meningkatkan proses pembelajaran mereka, memfasilitasi akses yang lebih baik ke materi pembelajaran dan komunikasi antara guru dan siswa¹⁰⁵.

Komunikasi alternatif seperti bahasa isyarat atau *picture exchange communication system* (PECS) menjadi sangat penting bagi siswa dengan gangguan bicara dan bahasa. Penelitian Sokal dan Katz menunjukkan bahwa pengaturan pembelajaran yang fleksibel dan partisipatif dapat menciptakan iklim kelas yang inklusif dan mendukung pencapaian siswa ABK¹⁰⁶. Selain itu, hubungan guru-siswa yang empatik dan suportif menjadi karakteristik penting dalam pengelolaan pembelajaran di SLB. Hubungan guru-siswa yang positif membantu siswa mengembangkan tujuan untuk mencapai kesuksesan sosial dan akademik, meningkatkan kesejahteraan emosional dan harga diri mereka¹⁰⁷. Guru tidak hanya berperan sebagai instruktur, tetapi juga sebagai fasilitator, konselor, dan pendamping perkembangan pribadi siswa. Peran guru yang melampaui pengajaran untuk mencakup dukungan emosional dan bimbingan tersebut sangat penting untuk

¹⁰⁴ M. B Vigilante Jr, R. J., & Hoile, "Assistive Technology for the General Education Classroom," in *In Instructional Strategies in General Education and Putting the Individuals With Disabilities Act (IDEA) into Practice* (IGI Global, 2018), 132–66.

¹⁰⁵ Nova Estu Harsiwi Mamluatur Rohmah, "Pemanfaatan Teknologi Dan Alat Bantu Untuk Meningkatkan Pembelajaran Anak Tuna Rungu Di SLB Negeri Bugih Pamekasan," *Journal of Creative Student Research (JCSR)* 2, no. 3 (2024): 307–13, <https://doi.org/https://doi.org/10.55606/jcsrpolitama.v2i3>.

¹⁰⁶ J Sokal, L., & Katz, "Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Inclusive Classroom Climate," *International Journal of Inclusive Education* 19, no. 1 (2015): 1–19, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2014.989746>.

¹⁰⁷ K. R Wentzel, "Teacher–Student Relationships, Motivation, and Competence at School," in *In Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (Routledge, 2015), 167–76.

menumbuhkan lingkungan belajar yang positif dan meningkatkan hasil siswa¹⁰⁸. Keteladanan, komunikasi empatik, dan interaksi positif secara signifikan mempengaruhi keterlibatan dan motivasi siswa untuk belajar. Loreman menekankan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya bergantung pada strategi instruksional, tetapi juga pada relasi yang terbangun antara guru dan siswa. Oleh karena itu, guru di SLB harus memiliki sensitivitas tinggi terhadap kebutuhan emosional siswa serta keterampilan sosial yang mendukung interaksi yang sehat dan produktif¹⁰⁹.

Jika diringkas, maka karakteristik pengelolaan pembelajaran di SLB yaitu sebagai berikut:

- 1) Pendekatan diferensiasi: Penyesuaian materi, metode, dan output sesuai kebutuhan individual siswa¹¹⁰.
- 2) Rencana Pembelajaran Individual (RPI): Dokumen perencanaan khusus yang memuat tujuan belajar yang spesifik bagi siswa ABK¹¹¹.
- 3) Fleksibilitas ruang dan waktu: Penyesuaian lingkungan belajar dan jadwal untuk mendukung kenyamanan dan aksesibilitas¹¹².
- 4) Penggunaan media multisensori dan teknologi bantu: Meningkatkan keterlibatan dan pemahaman konsep secara kongkrit.

¹⁰⁸ M. H Rasuli, "Effects of Teacher and Student Relationships to Enhance the Learning Process," *Academic Research in Educational Sciences* 4, no. 8 (2023): 107–16.

¹⁰⁹ T Loreman, "Pedagogy for Inclusive Education," in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017. hlm. 7.

¹¹⁰ C. A. Carol Ann Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (Edisi ke-2) (Alexandria, VA: ASCD, 2014), hlm. 18.

¹¹¹ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

¹¹² Sokal, L., & Katz, "Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Inclusive Classroom Climate."

- 5) Komunikasi alternatif: Penggunaan metode komunikasi non-verbal seperti bahasa isyarat dan simbol visual.
- 6) Relasi guru-siswa yang empatik: Interaksi yang positif dan suportif untuk mendukung perkembangan emosional dan sosial siswa.
- 7) Asesmen adaptif: Penilaian yang disesuaikan dengan kemampuan dan potensi siswa, bukan hanya aspek kognitif.

c. **Perencanaan Pembelajaran PAI di SLB**

Perencanaan yang efektif dalam pendidikan berperan penting dalam mendorong terciptanya pembelajaran yang efisien dan bermakna, sejalan dengan tujuan pedagogis¹¹³. Guru perlu menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) yang disesuaikan dengan kebutuhan serta kemampuan masing-masing peserta didik¹¹⁴. RPI berfungsi sebagai strategi yang tepat untuk mengembangkan pembelajaran yang bersifat personal, dengan memastikan bahwa materi pendidikan diselaraskan dengan kebutuhan setiap siswa. Proses ini mencakup penetapan tujuan pembelajaran, pemilihan materi yang relevan, penentuan strategi, serta metode pengajaran yang sesuai¹¹⁵. Hal ini mencakup penetapan tujuan pembelajaran, pemilihan materi yang relevan, serta strategi dan metode pengajaran yang sesuai.

¹¹³ Lisna Novalia Rendi, Gresia Monika Sinaga, Ferdi Eka Darma, "Peran Perencanaan Pembelajaran Dalam Mewujudkan Tujuan Pendidikan Berbasis Kompetensi," *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan* 2, no. 1 (2025): 42–54, <https://doi.org/https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i1.923>.

¹¹⁴ eromice Moreira da Silva Adriana Alves de Souza, Ivanir da Costa Alves, Leaci Martins da Silva Sousa, "The Indispensability Of The Educational Planning Process," *Revista Genero e Interdisciplinaridade* 5, no. 1 (2024): 170–82, <https://scispace.com/journals/revista-genero-e-interdisciplinaridade-1kin74q7>.

¹¹⁵ Asia N. Fuller Hamilton & Laura Donald G. Hackmann, Joel R. Malin and O'Donnell, "Supporting Personalized Learning through Individualized Learning Plans," *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2019, 1–9, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1571990>.

Menurut Florian dan Black-Hawkins, perencanaan yang inklusif memungkinkan guru untuk mengakomodasi keragaman siswa dan menciptakan lingkungan belajar yang responsif terhadap kebutuhan individu¹¹⁶.

Menurut Florian dan Black-Hawkins, perencanaan yang bersifat inklusif memungkinkan pendidik untuk mengakomodasi keberagaman peserta didik sekaligus membangun lingkungan belajar yang peka dan responsif terhadap kebutuhan individu¹¹⁷. Salah satu pendekatan perencanaan yang relevan dalam konteks pembelajaran PAI adalah model *Backward Design*, yang diperkenalkan oleh Wiggins dan McTighe serta dikembangkan lebih lanjut dalam kajian pendidikan modern. Pendekatan ini menegaskan bahwa proses perencanaan pembelajaran seharusnya diawali dengan penetapan tujuan akhir pembelajaran (*learning outcomes*), kemudian dilanjutkan dengan perancangan bukti pencapaian (*assessment evidence*), sebelum menentukan strategi dan aktivitas pembelajaran yang akan diterapkan.

Dalam konteks PAI, perencanaan harus mempertimbangkan nilai-nilai keagamaan yang dapat diakses dan dipahami oleh siswa dengan berbagai hambatan. Penggunaan pendekatan diferensiasi dalam perencanaan pembelajaran PAI di SLB sangat penting untuk mengakomodasi keragaman kebutuhan siswa¹¹⁸. Tomlinson menekankan bahwa diferensiasi mencakup penyesuaian konten, proses, dan produk

¹¹⁶ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

¹¹⁷ Jenny L. Byrd Melissa A. Gallagher, Emad H. Habib, Douglas Williams, Belize Lane and David Tarboton, "Sharing Experiences in Designing Professional Learning to Support Hydrology and Water Resources Instructors to Create High-Quality Curricular Materials," *Frontiers in Education* 7 (2022), <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2022.890379>.

¹¹⁸ Bahauddin Azmy Dan Arif Mahya Fanny, "Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka Belajar Di Sekolah Dasar," *Inventa : Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar* 7, No. 2 (2023): 217–23, Http://Jurnal.Unipasby.Ac.Id/Index.Php/Jurnal_Inventa.

pembelajaran berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar siswa^{119,120}. Dalam konteks SLB, guru perlu merancang kegiatan pembelajaran yang fleksibel dan adaptif, seperti penggunaan media multisensori dan teknologi bantu, untuk memastikan bahwa semua siswa dapat mengakses dan memahami materi PAI secara efektif. Media multisensori, seperti alat bantu audio-visual, bahan sentuhan, dan perangkat lunak interaktif, dapat meningkatkan pembelajaran dengan melibatkan banyak indera, yang sangat bermanfaat bagi siswa dengan kebutuhan khusus¹²¹. Teknologi bantu, termasuk perangkat lunak ucapan ke-teks, pembaca layar, dan perangkat adaptif, dapat memberikan dukungan penting bagi siswa dengan cacat fisik atau kognitif, memungkinkan mereka untuk berpartisipasi penuh dalam proses pembelajaran¹²².

Selain itu, perencanaan pembelajaran PAI di SLB harus mempertimbangkan integrasi nilai-nilai keagamaan dengan konteks kehidupan sehari-hari siswa¹²³. Aseery menyatakan bahwa pendekatan pembelajaran yang relevan dengan pengalaman siswa dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan mereka dalam

¹¹⁹ Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Ed.).

¹²⁰ P. Wardani, K., & Darmawan, "Pembelajaran Berdiferensiasi Sebagai Pendekatan Keragaman Peserta Didik Untuk Memenuhi Target Kurikulum," *Jurnal MIPA Dan Pembelajarannya* 4, no. 7 (2024): 2–7.

¹²¹ Natassa Economidou Stavrou, "Embracing Diversity through Differentiated Instruction in Music Education," *Frontiers in Education*, 2024, <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/educ.2024.1501354>.

¹²² Dinar Westri Andini, "Differentiated Instruction": Solusi Pembelajaran Dalam Keberagaman Siswa Di Kelas Inklusif," *Trihayu: Jurnal Pendidikan Ke-SD-An* 2, no. 3 (2016): 340–49.

¹²³ Istifada Lailatil Musyarrofah, "Peran Pembelajaran Aktif Dalam Meningkatkan Pemahaman Materi PAI," *Al-Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam* 3, no. 1 (2025): 175–87, <https://doi.org/https://doi.org/10.59059/al-tarbiyah.v3i1.1952>.

proses belajar¹²⁴. Pendekatan PAIKEMI dalam pembelajaran PAI memungkinkan siswa untuk menghubungkan ajaran Islam dengan pengalaman kehidupan sehari-hari mereka, meningkatkan pemahaman holistik dan keterampilan berpikir kritis¹²⁵. Oleh karena itu, guru perlu merancang kegiatan pembelajaran PAI yang kontekstual dan bermakna, seperti diskusi tentang nilai-nilai keagamaan dalam situasi nyata, untuk membantu siswa memahami dan menginternalisasi ajaran agama secara lebih mendalam.

Pengorganisasian pembelajaran juga mencakup pemanfaatan teknologi dan media pembelajaran yang tepat guna mendukung aksesibilitas materi PAI bagi peserta didik dengan beragam kebutuhan khusus. Aplikasi pembelajaran interaktif, misalnya, dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih personal dan fleksibel, sehingga siswa dapat berinteraksi dengan konten PAI sesuai dengan kecepatan dan kemampuan masing-masing. Aplikasi tersebut dapat dilengkapi dengan fitur kuis, cerita interaktif, maupun simulasi yang membuat proses pembelajaran menjadi lebih menarik dan mudah diakses oleh siswa berkebutuhan khusus¹²⁶. Menurut Saldan dan Katz, integrasi teknologi dalam pembelajaran berkontribusi pada peningkatan partisipasi dan keterlibatan siswa secara aktif dalam proses belajar. Selain itu, penggunaan alat bantu visual seperti bagan dan diagram dapat membantu

¹²⁴ A. Aseery, "Enhancing Learners' Motivation and Engagement in Religious Education Classes at Elementary Levels," *British Journal of Religious Education* 46, no. 1 (2023): 43–58, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01416200.2023>.

¹²⁵ Gusmaneli Baidah, Damilsi Hijaya, Ummul Rahmah, Nur Salwa Harahap, "Mempraktikkan Pembelajaran Yang Bernuansa Paikemi," *ihsanika : Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2, no. 3 (2024): 59–79, <https://doi.org/https://doi.org/10.59841/ihsanika.v2i2.1371>.

¹²⁶ Amali Hilman Ihza Amrullah, Alif Nur Fathlii Amarta, Taufik Qurhahman, "Utilization of Media and Technology in Learning Islamic Religious Education," *Modern: Indonesian Journal of Contemporary Multidisciplinary Research* 3, no. 4 (2024), <https://doi.org/https://doi.org/10.55927/modern.v3i4.10010>.

menyederhanakan konsep-konsep religius yang kompleks menjadi bagian-bagian yang lebih terstruktur dan mudah dipahami. Pendekatan ini sangat relevan bagi siswa yang memiliki gaya belajar visual. Dalam konteks pembelajaran PAI di SLB, pemanfaatan teknologi seperti aplikasi pembelajaran interaktif, video pembelajaran, serta alat bantu visual terbukti dapat membantu siswa memahami konsep-konsep keagamaan dengan lebih baik. Meskipun demikian, implementasi teknologi dalam pembelajaran masih menghadapi tantangan, seperti keterbatasan akses terhadap perangkat dan konektivitas internet yang dapat menghambat pelaksanaannya secara optimal¹²⁷. Dalam pengajaran PAI di SLB, penggunaan teknologi seperti aplikasi pembelajaran interaktif, video pembelajaran, dan alat bantu visual dapat membantu siswa memahami konsep-konsep keagamaan dengan lebih baik. Meskipun teknologi menawarkan banyak manfaat, tantangan seperti akses terbatas ke perangkat dan konektivitas internet dapat menghambat implementasinya. Sekolah perlu mengatasi masalah ini untuk memastikan semua siswa dapat memperoleh manfaat dari alat pembelajaran digital¹²⁸.

d. Pengorganisasian Pembelajaran PAI di SLB

Pengorganisasian dalam konteks pembelajaran PAI di SLB mencakup penataan sumber daya, waktu, dan lingkungan belajar untuk mendukung pelaksanaan pembelajaran yang efektif. Guru perlu mengatur ruang kelas yang

¹²⁷ Dessy Kurnia Mulyani Putri Susana Bela, Karimatul Hidayah, Ahmad Mulyadi, Nurman, "Pemanfaatan Penggunaan Media Digital Dalam Pembelajaran PAI Di Sekolah Berbasis Alam," *ALFIHRIS: Jurnal Inspirasi Pendidikan* 3, no. 1 (2025): 85–89, <https://doi.org/https://doi.org/10.59246/alfihris.v3i1.1160>.

¹²⁸ H Latifah, "The Use of Interactive Learning Methods in Islamic Religious Education to Increase Student Participation," *International Journal of Sustainable Social Science* 2, no. 4 (2024): 227–34.

ramah bagi siswa berkebutuhan khusus, menyediakan alat bantu yang diperlukan, dan menjadwalkan kegiatan pembelajaran secara fleksibel. Manajemen kelas yang efektif sangat penting untuk mengoptimalkan proses pembelajaran PAI. Lingkungan kelas yang kondusif, menantang, dan menginspirasi dapat secara signifikan meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam belajar¹²⁹. Sokal dan Katz menekankan pentingnya pengorganisasian yang adaptif dalam menciptakan iklim kelas yang inklusif, di mana setiap siswa merasa dihargai dan didukung¹³⁰. Dalam pengajaran PAI, pengorganisasian juga mencakup penyediaan materi keagamaan yang dapat diakses melalui berbagai media, seperti audio, visual, atau teknologi asistif. Menyelenggarakan pembelajaran PAI melibatkan penyediaan materi keagamaan yang dapat diakses melalui berbagai media, seperti audio, visual, atau teknologi bantu. Hal ini memastikan bahwa semua siswa, terlepas dari kemampuan mereka, dapat mengakses dan terlibat dengan kurikulum¹³¹. Teknologi bantu, seperti keyboard adaptif dan pembaca layar, sangat berharga dalam membantu siswa dengan kebutuhan khusus mengatasi hambatan pembelajaran tradisional. Alat-alat ini memberdayakan siswa untuk mengakses konten pendidikan dengan cara yang selaras dengan kemampuan individu mereka¹³².

¹²⁹ Sulaiman, "Classroom Management: Learners' Motivation And Organize The Learning Environment Of Pai," *Ar-Raniry, International Journal Of Islamic Studies* 4, No. 2 (2017): 273–90.

¹³⁰ Sokal, L., & Katz, "Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Inclusive Classroom Climate." 1–15.

¹³¹ Syamsul Arifin Rohana, Maulida Ummul Mu'minin, "Management of Learning Resources to Support the Implementation of the PAI Curriculum in Madrasah," *Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 7, no. 2 (2022): 149–62, <https://doi.org/Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam>.

¹³² Damyanov, "Effective Pedagogical Strategies and Support Mechanisms for Enhancing the Learning Outcomes of Students with Special Educational Needs: A Systematic Approach."

Selain itu, pengorganisasian yang efektif melibatkan kolaborasi antara guru, siswa, dan orang tua dalam merancang lingkungan belajar yang mendukung. Hal itu karena Guru dan orang tua memainkan peran penting dalam pengembangan dan implementasi strategi pendidikan inklusif. Kolaborasi mereka sangat penting dalam membentuk dan meningkatkan praktik pendidikan inklusif¹³³. Florian dan Black-Hawkins menyatakan bahwa pendekatan pedagogi inklusif memerlukan keterlibatan semua pihak untuk menciptakan strategi pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individu siswa¹³⁴. Dalam konteks PAI di SLB, hal ini berarti melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan terkait metode pembelajaran dan materi yang digunakan, serta memastikan bahwa orang tua memahami dan mendukung proses pembelajaran anak mereka. Partisipasi siswa yang aktif melalui kegiatan praktis, proyek kolaboratif, dan diskusi meningkatkan minat dan pemahaman, membuat proses pembelajaran lebih bermakna¹³⁵.

Teori pengorganisasian yang lebih sistematis diperkuat oleh penelitian Martin et al. dalam *Education Sciences*, yang mengadaptasi prinsip *Improvement Science* pada level institusi pendidikan. Pendekatan ini menekankan bahwa setiap kegiatan organisasi pembelajaran harus berlandaskan siklus *Plan–Do–Study–Act (PDSA)*. Dalam kerangka ini, pengorganisasian pembelajaran dipandang sebagai sistem adaptif di mana setiap komponen (guru, siswa, media, dan lingkungan belajar)

¹³³ A. Nurfadhillah, S., Cahyati, S. Y., Farawansya, S. A., & Salsabila, “Peran Tenaga Pendidik Dan Orang Tua Serta Masyarakat Dalam Pendidikan Inklusi (Bimbingan Dalam Pendidikan Inklusi),” *Tsaqofah* 2, no. 6 (2022): 653–651.

¹³⁴ Florian, L., & Black-Hawkins, “Exploring Inclusive Pedagogy.”

¹³⁵ Erica Aleixo Eustáchio et Al, “Pedagogical Strategies To Enhance The Development Of Students With Learning Difficulties,” *Revista Foco Interdisciplinary Studies* 17, no. 2 (2024): 1–19, <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n2-045>.

saling terhubung dan memerlukan evaluasi berkelanjutan¹³⁶. Penerapan prinsip ini pada PAI di SLB dapat diwujudkan melalui pembentukan tim koordinasi pembelajaran keagamaan yang secara berkala meninjau data hasil belajar, kendala sarana, dan kebutuhan guru pendamping untuk merumuskan strategi baru yang lebih sesuai dengan karakteristik ABK. Dengan demikian, pengorganisasian tidak berhenti pada struktur formal, tetapi menjadi mekanisme perbaikan terus-menerus yang memastikan pembelajaran inklusif berjalan dinamis dan relevan

e. Pelaksanaan Pembelajaran PAI di SLB

Pelaksanaan pembelajaran PAI di SLB merupakan tahap krusial di mana rencana pembelajaran diterapkan dalam kegiatan belajar mengajar. Guru harus menerapkan strategi pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa, seperti penggunaan metode multisensori, pendekatan tematik, dan pembelajaran berbasis pengalaman. Penggunaan metode multisensori sangat penting dalam pengaturan SLB untuk melibatkan siswa dengan kebutuhan belajar yang berbeda. Misalnya, integrasi permainan dan pemecah masalah dalam pembelajaran PAI telah terbukti meningkatkan minat dan motivasi siswa, menciptakan lingkungan belajar yang lebih interaktif dan menyenangkan¹³⁷. Pendekatan pembelajaran yang dipersonalisasi, yang menyesuaikan instruksi dengan kebutuhan siswa individu, efektif dalam pengaturan SLB. Pendekatan ini memanfaatkan teknologi adaptif dan

¹³⁶ Katheleen M. W. Cunningham and Jayson W. Richardson Erin Anderson, "Framework for Implementing Improvement Science in a School District to Support Institutionalized Improvement," *Education Sciences* 14, no. 770 (2024), <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci14070770>.

¹³⁷ S. Ali Jadid Al Idrus Syarif Hidayatullah, Muhammad, "The Effectiveness of PAI Learning Innovation through Game Integration and Ice Breaker According to the Principal of SMAN Central of Lombok," *JURNAL ILMIAH GLOBAL EDUCATION* 5, no. 4 (2024): 2083–92, <https://doi.org/https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3451>.

model instruksional yang fleksibel untuk menyediakan jalur pembelajaran individual, mendorong keterlibatan dan pemahaman yang lebih dalam¹³⁸. Loreman menyatakan bahwa pelaksanaan pembelajaran yang efektif di kelas inklusif memerlukan fleksibilitas dan kemampuan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran secara real-time¹³⁹. Dalam PAI, pelaksanaan harus mencerminkan nilai-nilai keagamaan yang relevan dan disampaikan dengan cara yang dapat dipahami oleh semua siswa, termasuk mereka dengan hambatan komunikasi atau kognitif.

Penggunaan metode multisensori dalam pembelajaran PAI di SLB dapat meningkatkan keterlibatan dan pemahaman siswa. Pembelajaran multisensori telah terbukti meningkatkan pemahaman dan retensi informasi siswa. Dengan melibatkan banyak indera, siswa dapat membentuk koneksi yang lebih kuat dengan materi, yang mengarah pada ingatan dan penerapan pengetahuan yang lebih baik^{140, 141}. Menurut Komalasari et al. pendekatan multisensori yang melibatkan berbagai indera seperti penglihatan, pendengaran, dan sentuhan dapat membantu siswa dengan kesulitan belajar untuk lebih memahami materi pelajaran. Dalam konteks PAI, penggunaan alat bantu visual, audio, dan kinestetik dapat membantu siswa memahami konsep-konsep keagamaan secara lebih mendalam¹⁴². Implementasi

¹³⁸ Emmanuel Idowu, "Personalized Learning: Tailoring Instruction to Individual Student Needs," *Pre.Prints. Org*, 2024, <https://doi.org/doi: 10.20944/preprints202411.0863.v1>.

¹³⁹ Loreman, "Pedagogy for Inclusive Education."

¹⁴⁰ Z Georgieva, "Мултисензорният Подход в Обучението," *Педагогически Форум* 1, no. 1 (2024): 62–67.

¹⁴¹ Nada Saad Algarni, "The Effectiveness of Using Multisensory Approach in Enhancing Achievement and Retention of English Vocabulary Amongst Intermediate Female Students with EFL Learning Disabilities," *Journal of Education and Practice* 11, no. 9 (2020): 148–59, <https://doi.org/10.7176/JEP/11-9-17>.

¹⁴² N. Z Komalasari, M. D., Pamungkas, B., Wihaskoro, A. M., Jana, P., Bahrum, A., & Khairunnisa, "Interactive Multimedia Based on Multisensory as a Model of Inclusive Education for Student with Learning Difficulties," *Journal of Physics: Conference Series* 1254, no. 1 (2019), <https://doi.org/https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/01205>.

pembelajaran multisensori yang berhasil membutuhkan guru yang terlatih yang dapat secara kreatif mengintegrasikan elemen sensorik ke dalam pelajaran mereka. Menyediakan guru dengan sumber daya dan pelatihan yang diperlukan sangat penting untuk mengoptimalkan manfaat dari pendekatan ini¹⁴³.

Pendekatan tematik juga efektif dalam pelaksanaan pembelajaran PAI di SLB. Pendekatan tematik menghubungkan berbagai bidang kurikulum dalam suatu tema, membuat pembelajaran lebih kohesif dan kurang terfragmentasi. Integrasi ini membantu siswa melihat hubungan antara mata pelajaran yang berbeda dan bagaimana mereka berhubungan dengan pengalaman dunia nyata. Dalam konteks PAI, pembelajaran tematik memungkinkan siswa untuk menghubungkan ajaran Islam dengan pengalaman kehidupan sehari-hari mereka, meningkatkan pemahaman dan penerapan nilai-nilai keagamaan¹⁴⁴. Rosmalily dan Paizah menyatakan bahwa pendekatan tematik yang mengintegrasikan berbagai mata pelajaran melalui tema tertentu dapat membantu siswa dengan kebutuhan khusus untuk memahami materi secara lebih holistik dan bermakna. Dalam PAI, pendekatan ini memungkinkan siswa untuk mengaitkan nilai-nilai keagamaan dengan kehidupan sehari-hari mereka, sehingga meningkatkan relevansi dan pemahaman mereka terhadap ajaran agama¹⁴⁵.

¹⁴³ D. Nurjanah, N., Kansil, I. C., Masturoh, I., & Hanwar, "Multisensory Learning: Improving Conceptual Understanding Through an Intuitive Sensory Approach," *Journal of Pedagogy* 1, no. 6 (2024): 56–64, <https://doi.org/https://doi.org/10.62872/7ygyx095>.

¹⁴⁴ I. Rahmatini, A., & Istikomah, "PAI Learning Management for Children with Special Needs at SLB Harmoni Gedanga," 2024, <https://doi.org/https://doi.org/10.21070/ups.5178>.

¹⁴⁵ P. Z Rosmalily, R. S., & Paizah, "Thematic Approach in Teaching and Learning of Pupils with Special Educational Needs in Special Education Integration Programmes and Special Education Schools in Malaysia," *Jurnal Penyelidikan Pendidikan* 1 (2023), <https://www.researchgate.net/publication/370471078>.

f. Evaluasi Pembelajaran PAI di SLB

Evaluasi dalam pembelajaran PAI di SLB harus bersifat formatif dan sumatif, dengan penekanan pada kemajuan individu siswa. Evaluasi formatif merupakan jenis penilaian berkelanjutan dengan memberikan umpan balik selama proses pembelajaran. Ini membantu guru mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa, memungkinkan intervensi tepat waktu dan penyesuaian instruksional. Penilaian formatif dapat mencakup pengamatan, kuis, dan diskusi informal, yang sangat penting untuk memahami kemajuan siswa secara real-time¹⁴⁶. Sedangkan evaluasi sumatif, dilakukan pada akhir periode pembelajaran. Penilaian sumatif mengukur pencapaian tujuan dan hasil pembelajaran. Mereka sangat penting untuk menentukan pemahaman siswa secara keseluruhan dan penguasaan materi pelajaran. Alat penilaian sumatif umum termasuk ujian, proyek akhir, dan tes standar¹⁴⁷.

Guru perlu menggunakan berbagai alat penilaian yang sesuai, seperti observasi, portofolio, dan asesmen kinerja, untuk mengukur pemahaman dan penerapan nilai-nilai keagamaan oleh siswa. Melalui observasi, guru dapat menggunakan pengamatan untuk menilai perilaku siswa, partisipasi, dan penerapan nilai-nilai agama dalam kegiatan sehari-hari. Metode ini sangat berguna untuk mengevaluasi siswa dengan kebutuhan khusus, karena memberikan wawasan

¹⁴⁶ A. Tampubolon, E. S. W., Kumala, S., & Bashith, "Implications of Independent Learning Policy on PAI Learning Evaluation Design," *At-Tarbawi: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Kebudayaan* 11, no. 2 (2024): 278–295, <https://doi.org/https://doi.org/10.32505/tarbawi.v11i2.9975>.

¹⁴⁷ N. C Magdalena, I., & Kumarani, "Pengembangan Model Evaluasi Sumatif Mata Pelajaran PAI Di Sekolah Dasar," *ANWARUL: Jurnal Pendidikan Dan Dakwah* 3, no. 2 (2023): 300–311.

tentang penerapan praktis mereka dari konsep yang dipelajari¹⁴⁸. Sedangkan portofolio memungkinkan siswa untuk memamerkan pekerjaan dan kemajuan mereka dari waktu ke waktu. Mereka memberikan pandangan komprehensif tentang perjalanan belajar siswa dan efektif dalam menilai pemahaman kognitif dan penerapan nilai-nilai religius¹⁴⁹. Florian dan Black-Hawkins menekankan pentingnya evaluasi yang inklusif, yang mempertimbangkan konteks dan kemampuan masing-masing siswa¹⁵⁰. Evaluasi harus disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan individu setiap siswa, terutama dalam pengaturan pendidikan khusus. Pendekatan ini memastikan bahwa penilaian adil dan mencerminkan konteks pembelajaran unik setiap siswa¹⁵¹. Evaluasi yang efektif memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa dan orang tua, membantu mereka memahami bidang kekuatan dan peningkatan. Umpan balik ini sangat penting untuk memandu pembelajaran masa depan dan strategi instruksional¹⁵². Evaluasi yang efektif membantu guru dalam menyesuaikan strategi pengajaran dan memberikan umpan balik yang konstruktif kepada siswa dan orang tua.

Evaluasi formatif berperan penting dalam memberikan umpan balik yang berkelanjutan selama proses pembelajaran. Menurut Bennett, asesmen formatif yang dirancang dengan baik dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan membantu

¹⁴⁸ Rahmatini, A., & Istikomah, "PAI Learning Management for Children with Special Needs at SLB Harmoni Gedanga."

¹⁴⁹ Tampubolon, E. S. W., Kumala, S., & Bashith, "Implications of Independent Learning Policy on PAI Learning Evaluation Design."

¹⁵⁰ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

¹⁵¹ Rahmatini, A., & Istikomah, "PAI Learning Management for Children with Special Needs at SLB Harmoni Gedanga."

¹⁵² H. Baharun, "Penilaian Berbasis Kelas Pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Di Madrasah," *Modeling: Jurnal Program Studi PGMI* 3, no. 2 (2016): 204–216, <https://doi.org/https://doi.org/10.36835/MODELING.V3I2.82>.

mereka memahami tujuan pembelajaran¹⁵³. Penilaian formatif memberikan umpan balik berkelanjutan, yang penting untuk menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan siswa dengan persyaratan pendidikan khusus. Umpan balik ini membantu guru mengidentifikasi area di mana siswa berjuang dan menyesuaikan metode mereka¹⁵⁴. Dalam konteks PAI di SLB, evaluasi formatif memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran secara real-time sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Guru dapat menggunakan penilaian formatif untuk membuat penyesuaian waktu nyata pada metode pengajaran mereka, memastikan bahwa pengajaran responsif terhadap kebutuhan mendesak siswa¹⁵⁵.

Evaluasi sumatif, di sisi lain, digunakan untuk menilai pencapaian akhir siswa terhadap tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Evaluasi ini harus inklusif, memastikan bahwa semua siswa, termasuk mereka yang berkebutuhan khusus, memiliki kesempatan yang sama untuk menunjukkan pemahaman mereka¹⁵⁶. Evaluasi sumatif inklusif bertujuan untuk memberikan semua siswa, terlepas dari kemampuan atau latar belakang mereka, dengan peluang yang sama untuk berhasil. Ini melibatkan adaptasi metode penilaian untuk memenuhi kebutuhan pembelajaran

¹⁵³ R. E Bennett, "Formative Assessment: A Critical Review," *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18, no. 1 (2011): 5–25, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.

¹⁵⁴ R. S Patel, "FORMATIVE ASSESSMENT : CONCEPT & UNDERSTANDING," *Voice of Research.*, 2012, http://www.voiceofresearch.org/Doc/Sep-2012/Sep-2012_8.pdf.

¹⁵⁵ and Yu Wei Yu, Dongchuan, *Formative Evaluation System*, 2012.

¹⁵⁶ J. H Nieminen, "Assessment for Inclusion: Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education," *Teaching in Higher Education*, 2022, 1–19, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.

yang beragam, memastikan bahwa siswa dengan kebutuhan khusus tidak dirugikan oleh format penilaian tradisional¹⁵⁷.

Assessment for Inclusion (AfI) menekankan bahwa evaluasi sumatif harus dirancang secara adil dan inklusif, memastikan bahwa semua siswa, termasuk mereka dengan kebutuhan khusus, memiliki kesempatan yang setara untuk menunjukkan pemahaman mereka¹⁵⁸. Dalam pembelajaran PAI di SLB, evaluasi sumatif dapat mencakup berbagai bentuk, seperti presentasi lisan, proyek kreatif, atau penilaian berbasis portofolio, yang disesuaikan dengan kemampuan dan preferensi siswa. Dalam pembelajaran PAI, penilaian sumatif dapat mengambil berbagai bentuk, seperti presentasi lisan, proyek kreatif, atau penilaian berbasis portofolio. Metode ini memungkinkan siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang selaras dengan kekuatan dan preferensi mereka, mempromosikan evaluasi kemampuan mereka

g. Pengawasan Pembelajaran PAI di SLB

Pengawasan adalah proses berkelanjutan yang memastikan bahwa pembelajaran PAI di SLB berjalan sesuai dengan rencana dan mencapai tujuan yang ditetapkan. Pengawasan dalam konteks pembelajaran PAI di SLB merupakan proses multifaset yang memastikan praktik pendidikan selaras dengan tujuan yang direncanakan dan menghormati beragam kebutuhan siswa. Pengawasan yang efektif melibatkan pemantauan terus menerus, refleksi, dan dukungan dari guru,

¹⁵⁷ L. M Romero-González, "La Evaluación Inclusiva Para Una Evaluación Justa," *Know and Share Psychology* 5, no. 4 (2024): 267–77, <https://doi.org/https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10345>.

¹⁵⁸ R Waterfield, J., & West, "Assessment for Inclusion: Rethinking Contemporary Strategies in Higher Education," *Studies in Higher Education* 47, no. 2 (2022): 345–58, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>.

kepala sekolah, dan pemangku kepentingan lainnya. Proses ini sangat penting untuk menumbuhkan budaya sekolah inklusif yang meningkatkan kualitas pembelajaran dan mengintegrasikan nilai-nilai agama dengan tepat. Peran pengawasan dalam pendidikan PAI tidak hanya untuk memastikan pelaksanaan kurikulum tetapi juga untuk mendukung guru dalam mengatasi tantangan dan meningkatkan praktik mengajar mereka¹⁵⁹. Guru, kepala sekolah, dan pihak terkait perlu melakukan monitoring dan refleksi terhadap praktik pengajaran, serta memberikan dukungan dan pelatihan yang diperlukan.

Sokal dan Katz menggarisbawahi pentingnya pengawasan dalam menciptakan budaya sekolah yang inklusif dan berorientasi pada peningkatan kualitas pembelajaran¹⁶⁰. Dalam konteks PAI, pengawasan juga mencakup penjaminan bahwa nilai-nilai keagamaan diajarkan dengan cara yang menghormati keragaman dan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Pengawasan memberikan bimbingan dan dukungan yang diperlukan kepada guru, membantu mereka mengembangkan potensi mereka dan mengatasi kesulitan yang mereka hadapi. Ini termasuk menyelenggarakan sesi pelatihan dan lokakarya untuk meningkatkan kompetensi guru¹⁶¹. Pengawasan yang efektif menggunakan kombinasi teknik individu, seperti pengamatan kelas dan percakapan pribadi, dan teknik kelompok, seperti lokakarya dan kelompok diskusi. Pendekatan ini memungkinkan dukungan

¹⁵⁹ L. Najwa, "Peran Pengawas Pai Dalam Meningkatkan Kinerja Guru Pai Sd Di Lombok Barat," *Jurnal Visionary : Penelitian Dan Pengembangan Di Bidang Administrasi Pendidikan*, 2023, <https://doi.org/10.33394/vis.v11i2.9248>.

¹⁶⁰ Sokal, L., & Katz, "Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Inclusive Classroom Climate."

¹⁶¹ N Juniarni, C., Sonia, L., Maulidin, A., Uswatun, E., & Asvio, "Educational Supervision in Improving the Quality of Learning: Islamic Education Perspective," *At-Ta'lim* 23, no. 1 (2024): 106, <https://doi.org/https://doi.org/10.29300/attalim.v23i1.4995>.

yang disesuaikan dan menumbuhkan budaya pembelajaran kolaboratif di antara para pendidik¹⁶². Pengawasan adalah proses berkelanjutan yang melibatkan perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindakan berdasarkan umpan balik. Pendekatan siklus ini memastikan bahwa praktik pendidikan terus disempurnakan dan ditingkatkan¹⁶³.

Semua uraian pengelolaan pembelajaran PAI di SLBN di atas, jika disajikan dalam satu tabel, dapat dilihat pada tabel 2 di bawah ini:

Tabel 2. 2 Pengelolaan Pembelajaran PAI di SLB

Tahapan Pengelolaan	Aktivitas Utama
Perencanaan	1. Menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) sesuai karakteristik siswa 2. Menetapkan tujuan pembelajaran berbasis nilai keislaman 3. Menggunakan pendekatan diferensiasi (konten, proses, produk) 4. Integrasi media multisensori dan teknologi bantu 5. Merancang pembelajaran kontekstual dan berbasis pengalaman siswa
Pengorganisasian	1. Menata ruang kelas yang inklusif dan ramah disabilitas 2. Menyediakan alat bantu seperti visual, audio, PECS, teknologi asistif 3. Menyusun jadwal pembelajaran yang fleksibel dan adaptif 4. Kolaborasi antara guru PAI, guru pendamping, dan orang tua 5. Menyediakan materi keagamaan dalam berbagai format aksesibel

¹⁶² S. Dermawan, R. A., Asyrida, S. L., & Subandi, "Teknik Pelaksanaan Supervisi Pendidikan Islam" 2, no. 1 (2025): 263–274, <https://doi.org/https://doi.org/10.61132/hikmah.v2i1.600>.

¹⁶³ N. Nadia, "Proses Dan Teknik Supervisi," 2019, <https://doi.org/https://doi.org/10.31227/osf.io/exdqb>.

Pelaksanaan	1. Menerapkan strategi pembelajaran multisensori, tematik, dan kontekstual 2. Mendorong keterlibatan aktif siswa melalui diskusi, simulasi, dan permainan 3. Adaptasi metode mengajar berdasarkan observasi real-time 4. Menghubungkan nilai-nilai PAI dengan kehidupan nyata siswa 5. Menyampaikan ajaran Islam secara fleksibel dan adaptif terhadap hambatan siswa
Evaluasi	1. Menggunakan asesmen formatif: observasi, kuis, diskusi, refleksi 2. Menggunakan asesmen sumatif: ujian, proyek akhir, portofolio 3. Menyesuaikan alat evaluasi dengan kemampuan individu siswa 4. Memberikan umpan balik konstruktif kepada siswa dan orang tua 5. Melibatkan siswa dalam proses penilaian diri secara reflektif
Pengawasan	1. Melakukan pemantauan dan supervisi berkelanjutan 2. Memberikan pendampingan profesional dan pelatihan guru 3. Mengembangkan sistem pengawasan reflektif dan kolaboratif 4. Menjamin bahwa nilai-nilai PAI disampaikan secara inklusif 5. Melibatkan kepala sekolah dan pemangku kepentingan dalam proses monitoring

(Sumber: Analisis peneliti dari kajian teori uraian sebelumnya)

8. Integrasi Teoretik Universal Design for Learning (UDL) dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam

Integrasi antara teori *UDL* dan PAI dalam konteks ABK memerlukan kerangka teoretik yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga mampu

menjelaskan hubungan antar konstruk secara sistematis. Dalam penelitian ini, UDL diposisikan sebagai mekanisme pedagogis yang menjembatani dimensi manajerial pembelajaran dengan capaian pembelajaran PAI yang bersifat holistik, meliputi aspek kognitif, afektif, psikomotor, dan spiritual. Secara teoretik, prinsip representasi dalam UDL berfungsi untuk memastikan akses pemahaman materi ajar PAI melalui berbagai bentuk penyajian yang sesuai dengan karakteristik ABK. Prinsip ekspresi memungkinkan peserta didik menampilkan pemahaman dan pengamalan nilai-nilai PAI melalui berbagai cara yang adaptif. Sementara itu, prinsip keterlibatan berperan dalam membangun motivasi, rasa aman emosional, dan keterikatan siswa ABK terhadap pembelajaran PAI. Dengan demikian, implementasi UDL dipandang tidak hanya berdampak pada capaian akademik, tetapi juga pada pembentukan sikap religius dan kemandirian spiritual siswa ABK.

B. Penelitian Terdahulu yang Relevan

1. Schreffler et al. (2022) yang berjudul "*Universal Design for Learning for Educating Students with Intellectual Disabilities*". Penelitian ini menyoroti efektivitas UDL dalam meningkatkan aksesibilitas dan partisipasi siswa dengan disabilitas intelektual. Hasilnya menunjukkan bahwa penerapan UDL dapat mengurangi hambatan belajar dan meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Persamaan dengan penelitian ini terletak pada fokus penggunaan UDL untuk mendukung pembelajaran siswa dengan kebutuhan khusus. Namun, perbedaannya adalah penelitian ini berfokus pada

disabilitas intelektual secara umum, sementara penelitian ini lebih spesifik pada pembelajaran PAI di SLBN Kabupaten Sarolangun¹⁶⁴.

2. Barteaux, S. (2019) yang berjudul “*Universal Design for Learning*”. Barteaux membahas kerangka kerja UDL sebagai pendekatan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan responsif terhadap keragaman siswa. Penelitian ini menekankan pentingnya fleksibilitas dalam metode pengajaran untuk memenuhi kebutuhan semua siswa. Persamaannya dengan penelitian ini adalah penggunaan prinsip UDL untuk menciptakan pembelajaran yang inklusif. Namun, penelitian ini bersifat umum dan tidak secara khusus membahas pembelajaran PAI atau konteks ABK di SLBN.
3. Indriyani, L.T. (2022) yang berjudul “*Internalization of Islamic Education Values for Children with Special Needs*”. Penelitian ini mengeksplorasi cara menginternalisasi nilai-nilai pendidikan Islam pada anak-anak dengan kebutuhan khusus melalui pembiasaan dan contoh teladan. Hasilnya menunjukkan bahwa pendekatan ini efektif dalam membentuk karakter religius siswa. Persamaan dengan penelitian yang peneliti lakukan adalah fokus pada pembelajaran PAI untuk ABK. Perbedaannya, penelitian ini lebih menekankan pada internalisasi nilai-nilai Islam secara umum, sementara disertasi peneliti menggunakan pendekatan UDL dalam konteks SLBN¹⁶⁵.

¹⁶⁴ & Westley James Jillian Schreffler, Eleazar Vasquez III, Jacquelyn Chini, “Universal Design for Learning for Educating Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review,” *International Journal of Inclusive Education* 68, no. 6 (2021): 800–808, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008960>.

¹⁶⁵ & Sugianto Indriyani, L. T., Mustakim, I., “Internalization of Islamic Education Values for Children with Special Needs,” *Journal of Media, Culture and Communication* 2, no. 4 (2022): 7–15, <https://doi.org/https://doi.org/10.55529/jmcc24.7.15>.

4. Pandia, W.S.S., Lee, S., & Khan, S. (2023) dalam penelitian yang berjudul *“The Fundamentals of Islamic Religious Education in Inclusive Schools Meet Special Needs Children's PAI Issues”*. Penelitian ini membahas tantangan dalam pengajaran PAI di sekolah inklusif, termasuk kesulitan siswa dalam memahami konsep abstrak dan perlunya pendekatan konkret. Hasilnya menunjukkan bahwa guru perlu mengadaptasi metode pengajaran untuk memenuhi kebutuhan siswa dengan kebutuhan khusus. Persamaannya dengan penelitian yang peneliti lakukan adalah fokus pada pembelajaran PAI untuk ABK. Namun, penelitian Pandia berfokus pada sekolah inklusif secara umum, sementara penelitian ini spesifik pada SLBN dengan pendekatan UDL¹⁶⁶.
5. Putranto, A., & Prahastiwi, E.D. (2023) dalam penelitian yang berjudul *“Islamic Religious Character in Inclusive Education and Its Contribution to Various Characteristics of Children with Special Needs”*. Penelitian Putranto menyoroti pentingnya pendidikan karakter Islam dalam pendidikan inklusif untuk anak-anak dengan kebutuhan khusus. Hasilnya menunjukkan bahwa pendekatan ini dapat membantu siswa mengembangkan karakter religius yang kuat. Persamaannya dengan disertasi Anda adalah fokus pada pendidikan Islam untuk ABK. Perbedaannya, penelitian ini lebih menekankan pada aspek karakter, sementara disertasi Anda menggunakan pendekatan UDL dalam konteks pembelajaran PAI di SLBN¹⁶⁷.

¹⁶⁶ S Pandia, W. S. S., Lee, S., & Khan, “The Fundamentals of Islamic Religious Education in Inclusive Schools Meet Special Needs Children’s PAI Issues,” *Assyfa Journal of Islamic Studies* 2, no. 1 (2023): 24–30, <https://doi.org/https://doi.org/10.61650/ajis.v2i1.322>.

¹⁶⁷ E. D. Putranto, A., & Prahastiwi, “Islamic Religious Character in Inclusive Education and Its Contribution to Various Characteristics of Children with Special Needs,” *Jurnal of Interdisciplinary Islamic Studies* 2, no. 1 (2023): 1–7.

6. Levey, S. (2023) dalam penelitian berjudul “*Universal Design for Learning*”. Levey membahas UDL sebagai kerangka kerja yang berasal dari arsitektur, neurodiversitas, dan ilmu pembelajaran untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Penelitian ini menekankan pentingnya desain instruksional yang fleksibel untuk memenuhi kebutuhan semua siswa. Persamaannya dengan disertasi peneliti ini adalah penggunaan UDL untuk menciptakan pembelajaran yang inklusif. Namun, penelitian Levey bersifat umum dan tidak secara khusus membahas pembelajaran PAI atau konteks ABK di SLBN¹⁶⁸.
7. Sumardjoko, B., & Waston, W. (2021) dalam penelitian yang berjudul “*Religious instruction for students with autism in an inclusive primary school: A phenomenological study*”. Penelitian Sumadjoko membahas strategi pengajaran pendidikan agama Islam bagi siswa dengan autisme di sekolah dasar inklusif di Surakarta, Indonesia. Penelitian ini menyoroti pentingnya kolaborasi antara guru pendidikan agama Islam, guru kelas, guru pendamping, dan orang tua dalam menyusun kurikulum adaptif serta metode pengajaran yang sesuai dengan kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Meskipun tidak secara eksplisit menyebutkan kerangka kerja UDL, pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini sejalan dengan prinsip-prinsip UDL dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan responsif terhadap keragaman siswa¹⁶⁹.

¹⁶⁸ S Levey, “Universal Design for Learning,” *Journal of Education* 20, no. 3 (2023): 479–487, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00220574211031954>.

¹⁶⁹ W. Sumardjoko, B., & Waston, “Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School: A Phenomenological Study,” *International Journal of Learning*,

Semua penelitian relevan di atas, jika dimasukkan kedalam sebuah tabel, maka dapat dilihat pada tabel 5 di bawah ini:

Tabel 2. 3 Penelitian Terdahulu yang Relevan

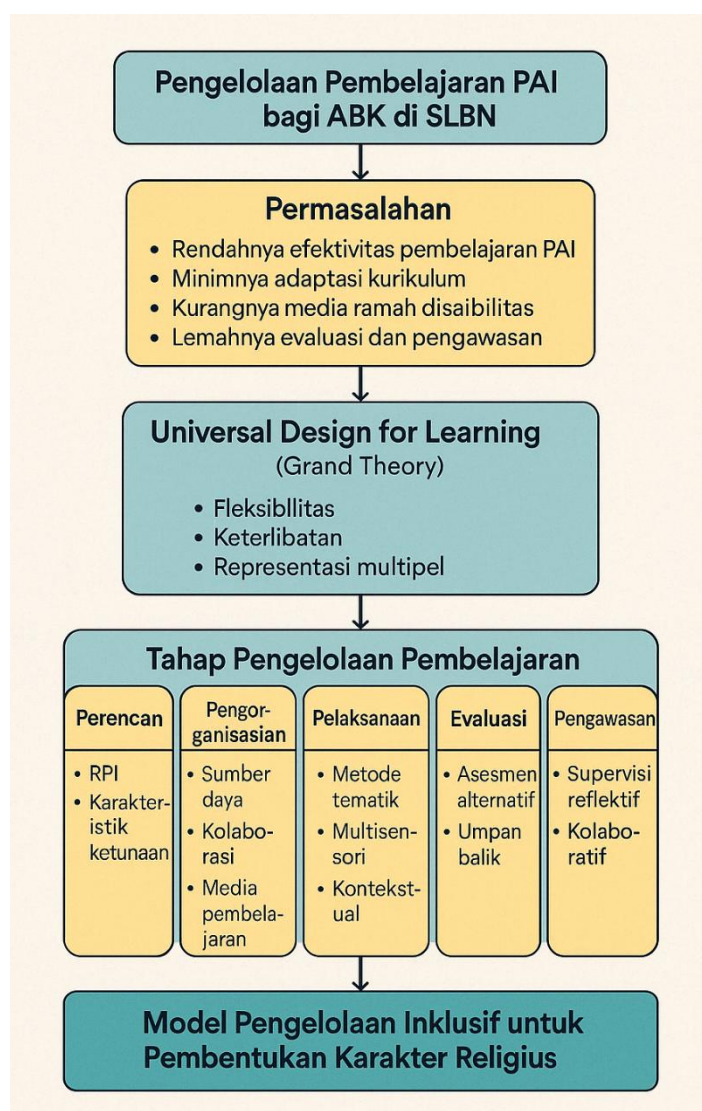
No	Peneliti dan Judul	Hasil Penelitian	Persamaan dengan Penelitian Ini	Perbedaan dengan Penelitian Ini
1	Schreffler et al. (2022) "Universal Design for Learning for Educating Students with Intellectual Disabilities"	UDL meningkatkan aksesibilitas dan keterlibatan siswa dengan disabilitas intelektual.	Fokus pada penggunaan UDL untuk mendukung pembelajaran siswa berkebutuhan khusus.	Berfokus pada disabilitas intelektual secara umum, bukan PAI di SLBN.
2	Barteaux, S. (2019) "Universal Design for Learning"	UDL sebagai kerangka kerja untuk lingkungan belajar inklusif dan fleksibel.	Menggunakan prinsip UDL untuk menciptakan pembelajaran inklusif.	Tidak secara khusus membahas pembelajaran PAI atau ABK di SLBN.
3	Indriyani, L.T. (2022) "Internalization of Islamic Education Values for Children with Special Needs"	Pendekatan pembiasaan dan keteladanan efektif membentuk karakter religius ABK.	Fokus pada pembelajaran PAI untuk ABK.	Tidak menggunakan pendekatan UDL dan tidak spesifik pada SLBN.
4	Pandia, W.S.S., Lee, S., & Khan, S. (2023) "The Fundamentals of Islamic Religious Education in Inclusive Schools..."	Tantangan pembelajaran PAI di sekolah inklusif, perlunya metode konkret.	Fokus pada pembelajaran PAI untuk ABK.	Berfokus pada sekolah inklusif secara umum, bukan SLBN dengan UDL.
5	Putranto, A., & Prahastiwi, E.D. (2023) "Islamic Religious	Pendidikan karakter Islam membantu pembentukan	Fokus pada pendidikan Islam untuk ABK.	Fokus pada karakter, bukan pendekatan UDL dalam

	Character in Inclusive Education"	karakter religius ABK.		pembelajaran PAI di SLBN.
6	Levey, S. (2023) "Universal Design for Learning"	UDL sebagai desain instruksional fleksibel untuk lingkungan belajar inklusif.	Menggunakan UDL untuk menciptakan pembelajaran yang inklusif.	Tidak secara khusus membahas PAI atau ABK di SLBN.
7	Sumardjoko, B., & Waston, W. (2021) "Religious instruction for students with autism in an inclusive primary school"	Strategi pengajaran PAI pada siswa autisme di sekolah dasar inklusif dengan kolaborasi guru dan orang tua.	Fokus pada pembelajaran PAI untuk ABK.	Tidak secara eksplisit menyebut UDL, fokus pada autisme di sekolah inklusif.

C. Kerangka Berpikir

Pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN membutuhkan pendekatan yang tidak hanya adaptif, tetapi juga sistematis, agar nilai-nilai keislaman dapat diinternalisasi secara utuh dan bermakna oleh siswa dengan beragam ketunaan. Berdasarkan permasalahan yang ditemukan di lapangan yakni rendahnya efektivitas pembelajaran PAI di SLBN Kabupaten Sarolangun karena minimnya adaptasi kurikulum, kurangnya media pembelajaran ramah disabilitas, serta lemahnya sistem evaluasi dan pengawasan, maka penelitian ini mengusulkan pendekatan *Universal Design for Learning* (UDL) sebagai grand theory yang relevan. UDL yang menekankan prinsip fleksibilitas, keterlibatan, dan representasi multipel diyakini mampu mengakomodasi kebutuhan individual siswa, khususnya dalam lima tahap pengelolaan pembelajaran, yakni: perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan. Pada tahap perencanaan, guru diharapkan mampu menyusun Rencana Pembelajaran Individual

(RPI) dengan mempertimbangkan karakteristik ketunaan dan kebutuhan afektif siswa. Dalam tahap pengorganisasian, dukungan sumber daya, kolaborasi antarguru, serta penyediaan media pembelajaran yang bervariasi menjadi kunci inklusivitas. Tahap pelaksanaan ditandai dengan penggunaan metode pembelajaran tematik, multisensori, dan kontekstual yang mampu menjangkau berbagai gaya belajar siswa. Evaluasi berbasis UDL melibatkan asesmen alternatif yang memperhatikan proses dan produk belajar secara individual, serta menyediakan umpan balik yang konstruktif. Sedangkan tahap pengawasan, idealnya dilakukan melalui supervisi reflektif dan kolaboratif untuk memastikan terjadinya peningkatan mutu berkelanjutan. Oleh karena itu, kerangka berpikir ini dibangun atas keterkaitan antara kondisi faktual pengelolaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun dengan pendekatan teoritis UDL, guna menghasilkan model pengelolaan yang inklusif, adaptif, dan efektif dalam membentuk karakter religius anak berkebutuhan khusus. Jika digambarkan, maka dapat dilihat pada gambar 1 di bawah ini:



Gambar 2. 2 Kerangka Berpikir Peneliti

Berdasarkan telaah penelitian terdahulu dan kajian teori, kebaruan penelitian ini terletak pada lima aspek utama. Pertama, dari sisi konteks, penelitian ini mengisi *contextual gap* dengan mengkaji pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) Kabupaten Sarolangun, yang selama ini belum banyak menjadi fokus kajian, khususnya dalam kerangka *Universal Design for Learning* (UDL). Kedua, dari sisi metodologi, penelitian ini menawarkan pendekatan manajemen pembelajaran PAI

yang holistik dengan memetakan lima tahap pengelolaan, mulai dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan secara terpadu dengan prinsip-prinsip UDL, mengisi *methodological gap* yang selama ini belum banyak disentuh dalam studi terdahulu. Ketiga, dari sisi konsep, penelitian ini memadukan prinsip utama UDL (*multiple means of representation, engagement, dan expression*) serta asesmen alternatif dengan dalil-dalil Al-Qur'an yang relevan, sehingga membangun kerangka teoretis yang memadukan pedagogi modern dan nilai-nilai Islam secara sistematis. Keempat, dari sisi temuan empiris, penelitian ini memetakan secara rinci kesenjangan antara standar ideal pembelajaran PAI berbasis UDL dengan praktik aktual di SLBN Sarolangun, termasuk hambatan sumber daya, pelatihan guru, dan ketersediaan infrastruktur, yang dapat menjadi dasar pengembangan model pengelolaan PAI yang adaptif, kontekstual, dan berbasis nilai Islami. Kelima, dari sisi kontribusi praktis, penelitian ini menyajikan rekomendasi strategis berbasis bukti (*evidence-based*) yang tidak hanya memperkaya literatur akademik, tetapi juga aplikatif bagi guru PAI, guru pendidikan khusus, kepala sekolah, dan pembuat kebijakan daerah dalam memperkuat mutu pembelajaran PAI yang inklusif.

D. Kerangka Konseptual Penelitian

Penelitian ini menggunakan kerangka konseptual yang memposisikan pembelajaran PAI bagi ABK sebagai suatu sistem yang terdiri atas komponen input, proses, dan output. Input meliputi dimensi manajerial dan kontekstual sekolah, seperti kepemimpinan kepala sekolah, kompetensi guru PAI, serta ketersediaan media dan lingkungan belajar. Proses pembelajaran direpresentasikan melalui

tingkat implementasi prinsip *UDL* yang mencakup representasi, ekspresi, dan keterlibatan. Output pembelajaran PAI diwujudkan dalam capaian pembelajaran yang meliputi aspek kognitif, afektif, psikomotor, dan spiritual siswa ABK.

Secara konseptual, penelitian ini berangkat dari asumsi bahwa dimensi manajerial sekolah berpengaruh terhadap kualitas implementasi *UDL* dalam pembelajaran PAI. Selanjutnya, tingkat implementasi *UDL* tersebut memediasi tercapainya kualitas pembelajaran PAI yang inklusif dan berorientasi pada penguatan nilai-nilai keislaman. Hubungan antar komponen dalam kerangka ini membentuk dasar analisis dalam memahami bagaimana pembelajaran PAI bagi ABK dapat dikelola secara adaptif dan berkeadilan di Sekolah Luar Biasa Negeri.

E. Definisi Operasional Konsep Penelitian

Untuk memperjelas batasan konsep dan menjamin keterlacakan antara kerangka teoretik dan instrumen penelitian, maka konsep-konsep utama dalam penelitian ini didefinisikan secara operasional sebagai berikut.

Tabel 2. 4 Definisi Operasional Konsep Penelitian

Konsep	Definisi Operasional
Universal Design for Learning (UDL)	Tingkat keterlaksanaan pembelajaran inklusif PAI melalui prinsip representasi, ekspresi, dan keterlibatan yang dapat diamati dalam proses pembelajaran
Representasi	Variasi cara guru PAI menyajikan materi ajar sesuai karakteristik ABK
Ekspresi	Fleksibilitas cara siswa ABK menampilkan pemahaman dan pengamalan nilai PAI
Keterlibatan	Tingkat motivasi, partisipasi aktif, dan keterikatan emosional siswa ABK dalam pembelajaran PAI
Kemandirian Spiritual	Kemampuan siswa ABK menjalankan nilai dan praktik keagamaan secara mandiri sesuai kapasitasnya
Pengawasan Pembelajaran	Proses monitoring pembelajaran PAI yang berorientasi pada perbaikan proses belajar dan penguatan nilai keislaman

Jika digambarkan, maka kerangka konseptual penelitian ini dapat dilihat pada gambar di bawah:



Gambar 2. 3 Kerangka Konseptual Integrasi UDL dalam Pembelajaran PAI bagi ABK

BAB III

METODOLOGI PENELITIAN

A. Pendekatan Penelitian

Penelitian dalam konteks ilmiah dipahami sebagai suatu proses yang dirancang secara sistematis melalui tahapan kegiatan yang saling berkaitan, mulai dari pengumpulan data, pengolahan, hingga analisis dan penyajian informasi. Seluruh rangkaian kegiatan tersebut diarahkan untuk memperoleh pemahaman yang mendalam terhadap permasalahan yang diteliti sehingga hasil penelitian dapat disusun secara argumentatif dan bermakna. Berdasarkan kerangka tersebut, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus (*case study*), karena fokus kajian diarahkan pada pemahaman mendalam terhadap suatu fenomena dalam konteks nyata dan spesifik.

Pendekatan kualitatif dipilih karena memberikan ruang bagi peneliti untuk menelaah secara komprehensif makna yang dibangun oleh subjek penelitian atas pengalaman sosial dan kemanusiaan yang mereka alami. Sebagaimana dikemukakan oleh Creswell, penelitian kualitatif menempatkan eksplorasi makna sebagai inti kegiatan penelitian dengan menekankan perumusan pertanyaan penelitian, pemilihan prosedur pengumpulan data yang relevan, serta keterlibatan langsung partisipan sebagai sumber utama data. Pendekatan ini digunakan untuk menggali secara mendalam realitas yang berkembang di lapangan berdasarkan perspektif para partisipan¹.

¹ Terjemahan Achmad Fawaid Creswell, Jhon W, *Research Design: Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif Dan Mixed* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2017). hlm. 4–5.

Penelitian ini dikategorikan sebagai penelitian kualitatif karena karakteristik data yang dihimpun bersifat deskriptif dan non-numerik. Menurut Creswell sebagaimana dikutip Mukhtar, penelitian kualitatif memiliki sejumlah ciri utama, antara lain: penelitian diawali dengan perumusan dan pendalaman masalah yang terfokus pada satu fenomena tertentu; penggunaan teori dan kerangka berpikir sebagai landasan dalam merumuskan masalah penelitian; keterlibatan langsung peneliti dalam konteks sosial setempat sejak tahap studi pendahuluan; proses pengumpulan data yang mengutamakan pemilihan kata dan deskripsi yang bermakna; analisis data yang menghasilkan tema-tema yang kemudian ditafsirkan untuk memperoleh makna; serta penyusunan laporan penelitian yang bersifat fleksibel dan dipengaruhi oleh refleksi subjektif peneliti².

Sejalan dengan pandangan tersebut, Moleong menjelaskan bahwa penelitian kualitatif merupakan pendekatan penelitian yang bertujuan memahami fenomena yang dialami oleh subjek penelitian secara menyeluruh melalui deskripsi dalam bentuk kata-kata dan bahasa, pada konteks tertentu yang berlangsung secara alamiah, dengan memanfaatkan berbagai metode ilmiah. Berdasarkan pemahaman tersebut, pendekatan kualitatif dalam penelitian disertasi ini digunakan untuk mengeksplorasi dan memahami makna dengan mengandalkan proses penelusuran pola secara berulang, sehingga realitas yang diteliti dapat dipahami secara mendalam dan representatif³.

² Mukhtar, *Metode Praktis Penelitian Dekriptif Kualitatif* (Jakarta: Referensi GP Press Group, 2013). hlm. 10–12

³ Lexy J Moleong, *Metodologi Penelitian Kualitatif: Edisi Revisi* (Bandung: PT. Remada Rosdakarya, 2011). hlm. 44–45.

Prosedur penelitian kualitatif menurut Creswell menunjukkan perbedaan mendasar dibandingkan dengan penelitian kuantitatif. Penelitian kualitatif dibangun atas asumsi-asumsi filosofis yang khas, strategi penyelidikan yang berbeda, serta metode pengumpulan, analisis, dan interpretasi data yang bersifat kontekstual dan spesifik. Meskipun memiliki kesamaan dalam beberapa prosedur, penelitian kualitatif lebih menekankan penggunaan data berupa teks dan gambar serta menerapkan analisis yang bersifat induktif dan deskriptif untuk menghasilkan pemahaman yang komprehensif. Melalui proses tersebut, peneliti membangun gambaran holistik yang kompleks guna memahami fenomena yang diteliti secara menyeluruh⁴.

Pada dasarnya, penelitian kualitatif diawali dengan seperangkat asumsi serta penggunaan kerangka penafsiran teoretis yang membentuk atau memengaruhi kajian terhadap permasalahan riset yang diteliti. Dalam pendekatan kualitatif, terdapat beragam metode yang dapat digunakan, antara lain *action research*, *case study research*, *ethnography*, *grounded theory*, *semiotics*, *discourse analysis*, *hermeneutics*, serta *narrative* dan *metaphor*⁵.

Metode studi kasus merupakan salah satu pendekatan kualitatif yang berfokus pada eksplorasi kehidupan nyata dalam suatu sistem yang bersifat terbatas dan kontekstual. Pendekatan ini digunakan untuk memahami fenomena kontemporer secara mendalam melalui penggalian data yang intensif, sehingga memungkinkan

⁴ Djam'an Satori dan Aan Komariah, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Bandung: Alfabeta, 2013).

⁵ John W/ Creswell, *Penelitian Kualitatif dan Desain Riset Memilih diantara lima pendekatan*. (Yogyakarta:Pustaka Belajar, 2023), Hlm. 105

peneliti memperoleh gambaran yang utuh dan komprehensif mengenai objek yang diteliti⁶.

Adapun tahapan penelitian studi kasus secara umum mencakup lima fase utama yang disusun secara sistematis, yaitu: (1) penentuan dan penetapan kasus; (2) pengembangan instrumen dan teknik pengumpulan data; (3) pengumpulan data secara mendalam; (4) analisis dan interpretasi data; serta (5) pelaporan hasil studi kasus⁷. Pada tahap awal, peneliti menetapkan secara jelas batasan kasus yang diteliti, termasuk unit analisisnya, baik individu, kelompok, institusi, maupun proses tertentu, serta konteks tempat kasus tersebut berlangsung. Pemilihan kasus dilakukan secara relevan dengan fokus penelitian dan diarahkan untuk menghasilkan informasi yang mendalam serta bermakna⁸.

Tahap kedua, peneliti menyiapkan desain pengumpulan data yang memungkinkan triangulasi, yaitu penggunaan berbagai sumber data (*multi-sources*) seperti wawancara, observasi partisipatif, dokumentasi, arsip, dan catatan lapangan. Desain ini penting untuk menjamin keabsahan dan kedalaman data. Tahap ketiga merupakan pelaksanaan lapangan, di mana peneliti secara intensif dan berulang mengumpulkan informasi dari partisipan utama dan pendukung dengan tetap menjaga keterlibatan alamiah dalam konteks sosialnya⁹. Pada tahap ini, peneliti juga memantapkan kedekatan relasional dengan subjek untuk membangun

⁶ Cresswell, *Research Design, Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, Dan Mixed, Edisi Ke-5, 3rd Ed.* hlm. 183–185.

⁷ R. K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods, (6th Ed.)* (USA: SAGE Publications, 2018), hlm. 50-52.

⁸ C. N Creswell, J. W., & Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th Ed.)* (USA: SAGE Publications, 2018). hlm. 167–168.

⁹ R. E Stake, *The Art of Case Study Research* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1995). Hlm 11-12

kepercayaan dan memperoleh data yang otentik. Tahap keempat, peneliti menganalisis data secara tematik dengan strategi berpikir induktif, yang dimulai dari pengorganisasian data mentah, pengkodean, penyusunan kategori, dan penemuan tema-tema besar yang muncul dari proses pembacaan berulang terhadap data. Proses analisis ini dapat dilakukan secara beriringan dengan pengumpulan data, menggunakan teknik seperti *constant comparative method* untuk menemukan pola dan hubungan antar data¹⁰. Dalam pendekatan studi kasus, analisis bersifat menyeluruh dan holistik terhadap konteks dan interaksi antar unsur yang dikaji.

Tahap kelima, hasil temuan disusun dalam bentuk laporan yang naratif, deskriptif, dan analitis, dengan menggambarkan konteks, dinamika, dan makna dari kasus yang diteliti. Laporan ini tidak hanya menjelaskan fakta, tetapi juga menyajikan interpretasi dan implikasi dari hasil penelitian secara reflektif. Pelaporan juga mencerminkan keterlibatan peneliti dalam proses interpretasi dan bagaimana pengalaman subjek dipahami secara mendalam dan utuh. Yin menegaskan pentingnya pelaporan yang tegas namun fleksibel dalam studi kasus agar kekuatan narasi dapat menjembatani pembaca dengan realitas kasus secara autentik.

B. Situasi Sosial dan Subjek Penelitian

1. Situasi Sosial

Situasi sosial dalam penelitian merujuk pada ruang konteks tempat penelitian berlangsung, yakni lokasi sekaligus kondisi sosial-budaya yang melingkupi objek

¹⁰ E. J Merriam, S. B., & Tisdell, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Ed.)* (San Francisco: Jossey-Bass, 2016). hlm. 110–111.

kajian. Karena penelitian ini bergerak dalam ranah sosial (manusia dan budaya), penetapan situasi sosial diperlukan agar fokus penelitian tidak melebar dan batas pengamatan menjadi jelas. Misalnya, ketika penelitian dilakukan di lingkungan rumah, maka yang diamati bukan sekadar tempatnya, melainkan dinamika relasi sosial yang terjadi di dalam rumah sebagai bagian dari fenomena yang diteliti¹¹. Atas dasar itu, situasi sosial yang kompleks perlu dipahami melalui pengkajian yang mendalam, terarah, dan berkesinambungan.

Lodico dkk. menegaskan bahwa konteks/situasi sosial merupakan unsur penting dalam penelitian kualitatif. Dalam kerangka tersebut, penelitian kualitatif umumnya: berlangsung pada setting yang alami; berangkat dari pertanyaan penelitian untuk menafsirkan dan memahami konteks sosial; memilih partisipan secara sengaja (bukan acak) berdasarkan relevansi informasi yang dimiliki; menggunakan teknik pengumpulan data seperti observasi dan wawancara untuk membangun interaksi yang intens dengan narasumber; menempatkan peneliti sebagai instrumen yang berperan aktif dalam proses pemaknaan; menyusun dugaan/arah pemahaman (bila diperlukan) setelah data terkumpul dan dianalisis; serta menyajikan hasil dalam bentuk narasi deskriptif berbasis kata-kata, bukan angka¹².

Dalam disertasi ini, situasi sosial penelitian dipusatkan pada Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) yang berada di Kabupaten Sarolangun, khususnya di wilayah Kecamatan Sarolangun. Penetapan lokasi tersebut didasarkan pada pertimbangan

¹¹ Mukhtar, *Metode Praktis Penelitian Dekriptif Kualitatif*. Hlm.10–12.

¹² Lodico, *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. Hlm. 116-118

bahwa peneliti berada di luar komunitas yang diteliti, sehingga akses pengumpulan data dapat dilakukan secara terencana dan berulang sesuai kebutuhan penelitian. Informasi diperoleh melalui pemilihan informan secara *purposive* dan pendalaman data secara bertahap hingga diperoleh gambaran yang memadai tentang fenomena yang dikaji. Situasi sosial yang dipilih dinilai relevan karena menyediakan data dan pengalaman lapangan yang sesuai dengan fokus masalah penelitian

Pemilihan SLBN yang telah menerapkan pembelajaran PAI berbasis *Universal Design for Learning* (UDL) dilakukan karena konteks tersebut memungkinkan peneliti mengamati variasi kebutuhan belajar peserta didik secara nyata—baik perbedaan kemampuan, gaya belajar, maupun kebutuhan dukungan pembelajaran—sehingga implementasi prinsip UDL dapat ditelaah secara lebih terukur dalam praktik.

Peneliti tidak menjadi bagian dari situasi sosial yang diteliti, namun memiliki akses yang memadai untuk melakukan pengumpulan data secara berulang, baik melalui observasi, wawancara, maupun telaah dokumen. Pertimbangan utama dalam penetapan situasi sosial ini mengacu pada karakteristik lingkungan pendidikan yang memungkinkan penerapan prinsip UDL secara nyata dan terukur. Pendekatan *purposive sampling* dipilih karena UDL menekankan pada keberagaman (*variability*) dalam gaya belajar, kemampuan, dan kebutuhan peserta didik. Oleh sebab itu, pemilihan lokasi penelitian tidak didasarkan pada aspek representasi statistik, melainkan pada *relevansi konseptual dan pedagogis* terhadap konteks penerapan UDL. Sekolah yang dijadikan locus penelitian memiliki keberagaman kategori ABK (seperti tunanetra, tunarungu, tunagrahita, dan autisme),

serta telah menerapkan adaptasi pembelajaran PAI yang memfasilitasi *multiple means of representation, engagement, dan expression*, sesuai tiga prinsip utama UDL. Dengan demikian, SLBN Sarolangun dianggap sebagai setting alamiah yang ideal untuk mengeksplorasi bagaimana guru PAI merancang dan melaksanakan pembelajaran berbasis UDL, terutama dalam konteks pendidikan agama Islam yang menuntut penyesuaian nilai, media, dan metode secara inklusif.

2. Subjek Penelitian

Subjek penelitian dalam kajian ini dipahami sebagai individu-individu yang berada dalam situasi sosial yang telah ditetapkan dan berfungsi sebagai sumber utama informasi dalam proses penelitian, yang dalam penelitian kualitatif lazim disebut sebagai informan¹³. Dalam pendekatan kualitatif, subjek penelitian tidak hanya diposisikan sebagai objek pengumpulan data, tetapi sebagai pihak yang secara langsung terlibat dalam konteks sosial yang diteliti dan menjadi pusat perhatian peneliti selama proses pengamatan berlangsung.

Subjek penelitian dipilih secara sadar untuk memberikan informasi secara berkelanjutan, sehingga data yang diperoleh berkembang secara bertahap hingga mencapai kondisi kejenuhan data (*data saturation*). Oleh karena itu, keberadaan subjek penelitian menempati posisi yang sangat penting, karena mereka berada dalam lingkungan yang diteliti, diamati secara langsung, serta berinteraksi secara intens dengan peneliti sepanjang proses penelitian berlangsung. Dalam konteks penelitian ini, subjek penelitian meliputi kepala sekolah, wakil kepala sekolah, guru mata pelajaran Pendidikan Agama Islam, Pengawas, guru pendamping khusus,

¹³ Mukhtar, *Metode Praktis Penelitian Dekriptif Kualitatif*. Hlm.11

orang tua serta siswa Sekolah Luar Biasa (SLB) yang berada di Kecamatan Sarolangun

Penelitian ini melibatkan partisipan yang ditentukan melalui teknik *purposive sampling*, dengan mempertimbangkan kesesuaian peran, pengalaman, serta keterlibatan langsung partisipan dalam pengelolaan dan pelaksanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Kabupaten Sarolangun. Adapun partisipan penelitian terdiri atas:

- a. Kepala Sekolah SLBN, sebagai penanggung jawab kebijakan dan pengelolaan pembelajaran;
- b. Guru Pendidikan Agama Islam (PAI) yang merupakan pelaksana utama pembelajaran PAI;
- c. Guru Pendamping Khusus (GPK), yang mendampingi siswa ABK dalam proses pembelajaran;
- d. Siswa ABK, yang dipilih secara representatif berdasarkan variasi jenis kebutuhan khusus;
- e. Orang Tua/Wali Siswa ABK, sebagai sumber data pendukung terkait praktik pembelajaran dan perkembangan spiritual anak;
- f. Pengawas Sekolah/Dinas Pendidikan, sebagai informan eksternal yang berkaitan dengan kebijakan dan pengawasan pembelajaran.

Kriteria inklusi partisipan meliputi: (1) terlibat langsung dalam pembelajaran PAI di SLBN; (2) memiliki pengalaman minimal satu tahun; dan (3) bersedia memberikan informasi secara sukarela. Adapun kriteria eksklusi adalah partisipan

yang tidak terlibat langsung dalam pembelajaran PAI atau tidak memberikan persetujuan penelitian.

C. Jenis dan Sumber Data

1. Jenis Data

Ada dua jenis data dalam disertasi ini yaitu:

a. Data Primer

Data primer merupakan data yang diperoleh secara langsung oleh peneliti dari sumber utama melalui interaksi dan keterlibatan langsung dalam konteks penelitian¹⁴. Data ini dikumpulkan untuk memperoleh informasi empiris yang relevan dengan fokus kajian, terutama yang berkaitan dengan implementasi model integrasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) berbasis UDL di Sekolah Luar Biasa (SLB) Kecamatan Sarolangun..

b. Data Sekunder

Data sekunder adalah data yang telah mengalami proses pengolahan, penyajian, dan analisis oleh pihak lain, baik yang diperoleh secara tidak langsung maupun berasal dari sumber-sumber yang telah tersedia sebelumnya. Dalam penelitian ini, data sekunder dimanfaatkan sebagai data pendukung untuk memperkuat dan melengkapi data primer¹⁵.

Adapun data sekunder yang digunakan meliputi beberapa sumber, antara lain: dokumen program dan kegiatan praktik model integrasi PAI berbasis UDL bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) di SLBN Sarolangun; data historis mengenai

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Cresswell, *Research Design, Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, Dan Mixed*, Edisi Ke-5, 3rd Ed. hlm. 41

SLB Kabupaten Sarolangun; data geografis SLBN Sarolangun; struktur organisasi SLBN Sarolangun; serta data sarana dan prasarana yang menunjang proses model integrasi PAI berbasis UDL bagi anak berkebutuhan khusus (ABK).

2. Sumber Data

Sumber data dalam penelitian ini merujuk pada subjek maupun objek yang menjadi asal diperolehnya informasi yang dibutuhkan untuk menjawab fokus penelitian. Berdasarkan kebutuhan data, sumber data dalam penelitian ini dikelompokkan sebagai berikut:

- a. Sumber data manusia (informan), yaitu kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, guru mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), Guru Pendamping, Pengawas, Orang Tua serta Siswa SLBN yang terlibat langsung dalam pelaksanaan program.
- b. Sumber data program, berupa jenis kegiatan dan karakteristik umum dari setiap program pengembangan karakter ABK yang dilaksanakan melalui integrasi PAI inklusif.
- c. Sumber data dokumen, meliputi arsip, dokumen resmi, brosur, laporan program, serta dokumen lain yang berkaitan dengan program dan kegiatan praktik model integrasi PAI berbasis UDL bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) di SLBN Sarolangun.

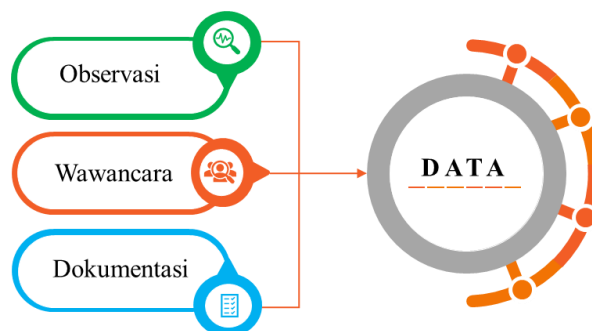
D. Teknik Pengumpulan Data

Data dalam penelitian kualitatif dipahami sebagai informasi yang diperoleh dari realitas atau fenomena empiris yang terjadi di lapangan. Data merupakan unsur

esensial dalam penelitian studi kasus (*Case Study Research/CSR*), karena menjadi dasar dalam memahami makna dan konteks sosial yang diteliti ¹⁶.

Proses interpretasi data kualitatif bersifat kompleks karena tidak mengikuti prosedur baku yang seragam. Kualitas interpretasi sangat dipengaruhi oleh latar belakang peneliti, sudut pandang teoretis, serta kemampuan intelektual dalam membaca dan memaknai data. Meskipun bersifat interpretatif, analisis data kualitatif tidak dilakukan secara spekulatif, melainkan harus didasarkan pada data yang kuat, relevan, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik ¹⁷.

Menurut Ary dan rekan-rekannya, teknik pengumpulan data yang lazim digunakan dalam penelitian kualitatif meliputi observasi, wawancara, dan dokumentasi atau analisis artefak. Artefak dapat berupa rekaman audio atau video, foto, karya seni, permainan, maupun bentuk lain yang membantu peneliti memahami konteks partisipan dan situasi penelitian secara lebih mendalam¹⁸. Metodenya seperti gambar 2 di bawah ini:



Gambar 3. 1 Metode Pengumpulan Data Penelitian Kualitatif

¹⁶ Arch G Woodside, *Case Study Research: Theory, Methods, Practice* (USA: Emerald Group Publishing Limited, 2010). Hlm.3-6

¹⁷ Donald et al Ary, *Introduction to Research in Education* (Canada: Wadsworth, 2010). Hlm.431-433

¹⁸ Ibid.

Penjelasan ketiga teknik pengumpulan data di atas adalah sebagai berikut:

1. Observasi

Observasi merupakan teknik pengumpulan data yang bersifat fundamental dalam penelitian kualitatif. Teknik ini digunakan sebagai sarana utama bagi peneliti untuk memperoleh data empiris secara langsung guna menjawab rumusan masalah penelitian. Observasi kualitatif dilakukan dalam rentang waktu yang relatif panjang dan menekankan pada pemahaman konteks, perilaku, serta pola interaksi yang terjadi secara alami.

Observasi kualitatif mengandalkan deskripsi naratif berbasis kata-kata untuk menangkap dinamika interaksi sosial. Peneliti dapat berperan sebagai partisipan aktif dalam situasi yang diamati atau memilih posisi sebagai pengamat nonpartisipan, tergantung pada kebutuhan dan desain penelitian¹⁹.

Tujuan utama observasi adalah memperoleh data yang akurat, objektif, dan kontekstual. Melalui pengamatan langsung, peneliti dapat memahami pola perilaku, melakukan verifikasi silang terhadap data dari sumber lain, serta memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai situasi yang diteliti.

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan beberapa bentuk observasi, khususnya observasi non-partisipatif dan observasi tidak terstruktur. Observasi yang diterapkan dalam disertasi ini termasuk dalam kategori observasi lapangan, di mana peneliti hadir langsung di lokasi penelitian untuk mencermati perilaku serta aktivitas individu yang menjadi fokus kajian. Selama proses pengamatan, peneliti

¹⁹ Ibid.

melakukan perekaman data dan pencatatan secara sistematis, disertai dengan pengajuan pertanyaan-pertanyaan yang relevan sesuai dengan tujuan dan fokus penelitian²⁰.

Dalam penelitian kualitatif yang berfokus pada praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) berbasis UDL di Sekolah Luar Biasa (SLB), observasi tidak diposisikan semata-mata sebagai teknik pengumpulan data, melainkan sebagai sarana utama untuk memahami secara utuh dinamika pembelajaran yang berlangsung. Melalui observasi, peneliti dapat menelaah interaksi pedagogis, strategi pengajaran yang diterapkan guru, serta respons siswa terhadap lingkungan belajar secara lebih autentik. Keunggulan pendekatan observasional dalam penelitian ini terletak pada kemampuannya menghadirkan deskripsi mendalam (*thick description*), yakni penggambaran fenomena yang tidak hanya berhenti pada apa yang tampak di permukaan, tetapi juga mencakup makna simbolik dan konteks sosial yang melatarbelakangi tindakan-tindakan di ruang kelas inklusif. Dengan demikian, observasi memungkinkan peneliti merekam secara langsung proses transmisi dan internalisasi nilai-nilai keagamaan dalam pendidikan ABK, termasuk bentuk ekspresi religius siswa, penyesuaian instruksional yang dilakukan guru, serta pola relasi sosial yang terbentuk selama proses pembelajaran.

Metode observasi dalam penelitian ini dikembangkan melalui kombinasi observasi non-partisipatif dan observasi partisipatif yang diterapkan secara

²⁰ Cresswell, *Research Design, Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, Dan Mixed*, Edisi Ke-5, 3rd Ed. hlm. 166–168.

strategis. Observasi non-partisipatif digunakan pada tahap awal untuk memperoleh gambaran objektif mengenai pola interaksi guru dan siswa tanpa keterlibatan langsung peneliti. Sementara itu, observasi partisipatif berperan penting dalam menggali pemahaman yang lebih mendalam, karena keterlibatan peneliti memungkinkan penafsiran yang lebih komprehensif terhadap alasan di balik perilaku serta keputusan pedagogis guru, termasuk dalam penyesuaian kurikulum dan metode pembelajaran bagi siswa berkebutuhan khusus. Sejalan dengan pandangan Spradley, posisi peneliti dalam penelitian ini diarahkan sebagai *participant-as-observer*, yaitu keterlibatan yang disadari oleh subjek penelitian namun tetap menjaga fokus utama pada pengamatan sistematis terhadap praktik sosial yang diteliti²¹.

Selain itu, observasi dalam disertasi ini perlu diarahkan untuk merekam berbagai dimensi kontekstual yang memengaruhi pembelajaran agama bagi ABK, seperti: kondisi fisik kelas, interaksi sosial, strategi manajemen perilaku, penggunaan media pembelajaran, serta momen-momen reflektif yang mengandung nilai spiritual. Maka, instrumen observasi sebaiknya menggunakan format semi-terstruktur, agar memungkinkan fleksibilitas dalam menangkap fenomena yang tidak terduga namun tetap terorganisir dalam kategori yang ditetapkan, seperti yang dianjurkan oleh Creswell & Poth²². Kategori observasi dapat mencakup: strategi diferensiasi pembelajaran, respons siswa terhadap kegiatan ibadah, peran guru

²¹ J. P Spradley, *Participant Observation* (Dun & Bradstreet: Waveland Press, 2016). hlm. 58–62.

²² Creswell, *Research Design, Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, Dan Mixed*, Edisi Ke-5, 3rd Ed. hlm. 167–170.

pendamping, dukungan lingkungan, dan bentuk kolaborasi antara guru, siswa, dan orang tua.

Penting pula untuk dicatat bahwa dalam penelitian kualitatif seperti ini, observasi tidak boleh dilepaskan dari praktik *refleksi kritis* peneliti. Analisis catatan lapangan harus dilakukan secara berkala agar tidak terjebak dalam deskripsi dangkal. Peneliti perlu mengidentifikasi pola-pola makna, kontradiksi, atau momen krusial yang menunjukkan dinamika pembelajaran agama bagi ABK secara utuh. Catatan hasil observasi sebaiknya dituliskan dalam bentuk naratif interpretatif yang mencakup *what is happening, why it matters, dan how it relates to the research questions*, sehingga observasi menjadi alat analisis kualitatif yang kuat dan kredibel. Akhirnya, validitas observasi perlu dijaga melalui teknik *triangulasi sumber dan metode*. Hasil observasi sebaiknya dikonfirmasi melalui wawancara mendalam dan analisis dokumen, untuk memastikan bahwa penafsiran peneliti tidak bias. Selain itu, *member checking* kepada guru atau kepala sekolah juga penting sebagai upaya etis untuk menjaga transparansi dan akurasi data. Dengan demikian, observasi dalam penelitian ini tidak hanya menjadi teknik pengumpulan data, tetapi juga fondasi epistemologis untuk memahami realitas sosial, spiritual, dan pedagogis secara menyeluruh di ruang-ruang pendidikan yang inklusif.

2. Interview atau Wawancara

Wawancara merupakan salah satu teknik utama dalam penelitian kualitatif yang digunakan untuk memperoleh data secara mendalam dari partisipan. Teknik ini memungkinkan peneliti menggali informasi yang tidak dapat diperoleh melalui observasi semata, sekaligus berfungsi sebagai sarana untuk mengonfirmasi dan

memperkuat temuan hasil pengamatan di lapangan²³. Dalam penelitian kualitatif, wawancara dilakukan melalui interaksi langsung antara peneliti dan partisipan, baik secara tatap muka, melalui media komunikasi seperti telepon, maupun dalam bentuk diskusi kelompok terarah (*focus group interview*). Pertanyaan wawancara umumnya bersifat terbuka dan fleksibel, tidak terikat pada struktur yang kaku, sehingga memungkinkan partisipan mengemukakan pandangan, pengalaman, serta opini mereka secara lebih bebas dan mendalam²⁴.

Dalam konteks penelitian kualitatif mengenai analisis pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) berbasis UDL, wawancara memegang peran sentral dalam menggali kedalaman pengalaman, interpretasi makna, dan strategi yang diterapkan oleh para guru, kepala sekolah, orang tua, dan pihak-pihak terkait. Metode ini memungkinkan peneliti untuk memahami kompleksitas praksis pendidikan yang tidak terjangkau oleh observasi semata, seperti pertimbangan pedagogis guru dalam menyampaikan nilai-nilai keagamaan kepada anak dengan keterbatasan sensorik, kognitif, maupun emosional.

Wawancara dalam penelitian ini seyogianya menggunakan pendekatan *semi-terstruktur*, yang mengombinasikan panduan pertanyaan utama (*interview guide*) dengan fleksibilitas eksplorasi terhadap jawaban partisipan. Bentuk ini sangat direkomendasikan dalam studi lapangan yang melibatkan responden dari latar belakang pendidikan dan pengalaman yang beragam, seperti di lingkungan Sekolah

²³ Donald Ary, Lucy Cheser Jacobs, Christine K. Sorensen, dan Asghar Razavieh, *Introduction to Research in Education*, 8th ed. (Belmont, CA: Wadsworth, 2010), hlm. 438–440..

²⁴ John W. Creswell dan J. David Creswell, *Research Design: Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, dan Mixed*, Edisi ke-5 (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2018), hlm. 185–187.

Luar Biasa (SLB), sebagaimana dijelaskan oleh Merriam & Tisdell (2016) bahwa wawancara semi-terstruktur memberikan ruang bagi peneliti untuk menyesuaikan pertanyaan terhadap konteks lokal dan respons spontan partisipan, sembari tetap menjaga fokus penelitian.

Lebih jauh, strategi wawancara dalam penelitian kualitatif tidak semata mengumpulkan "data verbal", tetapi juga merupakan praktik membangun hubungan saling percaya (*rapport building*) yang esensial agar partisipan merasa aman, dihargai, dan bersedia mengungkapkan pandangan mereka secara jujur dan reflektif. Proses wawancara yang efektif menciptakan dialog intersubjektif antara peneliti dan partisipan, bukan sekadar transfer informasi satu arah. Hal ini sangat penting ketika subjek penelitian mencakup guru yang bekerja dengan populasi rentan seperti ABK, di mana aspek emosional dan keyakinan pribadi berperan besar dalam pengambilan keputusan instruksional.

Dalam pelaksanaannya, peneliti juga harus memperhatikan sensitivitas budaya dan bahasa. Penggunaan istilah-istilah keagamaan, pendekatan spiritual, serta ekspresi nilai-nilai inklusivitas dalam wawancara perlu disesuaikan dengan norma yang berlaku di komunitas setempat. Oleh karena itu, wawancara tidak hanya menjadi alat pengumpulan data, tetapi juga menjadi sarana memahami *worldview* partisipan secara utuh, sebagaimana ditekankan oleh Patton bahwa wawancara adalah pendekatan untuk menangkap *emergent meanings*, bukan sekadar konfirmasi atas asumsi peneliti²⁵.

²⁵ M. Q Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods (4th Ed.)* (USA: SAGE Publications, 2015). hlm. 426–430.

Dalam penelitian ini, wawancara dirancang untuk menjawab rumusan masalah yang berkaitan dengan pengelolaan pembelajaran PAI bagi ABK pada lima aspek utama: perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan. Untuk itu, pedoman wawancara (interview protocol) perlu mencakup dimensi-dimensi tersebut dan mengarah pada pertanyaan-pertanyaan eksploratif seperti: “Bagaimana guru merancang kegiatan PAI yang sesuai dengan kebutuhan spesifik ABK?” atau “Apa tantangan dalam menilai pemahaman keagamaan siswa dengan hambatan intelektual?” Dengan pendekatan ini, wawancara mampu menghasilkan data yang tidak hanya mendalam tetapi juga relevan secara langsung terhadap fokus penelitian.

Guna menjaga kredibilitas data hasil wawancara, penting bagi peneliti untuk melakukan *member checking* atau klarifikasi ulang dengan informan setelah wawancara, serta mengintegrasikan hasil wawancara dengan data dari observasi dan dokumentasi dalam proses triangulasi. Hal ini sesuai dengan prinsip *trustworthiness* dalam penelitian kualitatif sebagaimana dikembangkan oleh Lincoln dan Guba yang meliputi kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas²⁶.

Member checking merupakan salah satu teknik utama dalam menjamin kredibilitas data pada penelitian kualitatif, yang dilakukan dengan cara mengonfirmasi kembali data dan hasil interpretasi peneliti kepada informan sebagai sumber data utama. Teknik ini bertujuan untuk memastikan bahwa data yang

²⁶ L. Bresler, *Zooming in on the Qualitative Paradigm in Art Education: Educational Criticism, Ethnography, and Action Research.*, 1994.

diperoleh serta makna yang dikonstruksi oleh peneliti benar-benar mencerminkan pengalaman, persepsi, dan realitas yang dimiliki oleh partisipan²⁷ Dalam penelitian ini, pelaksanaan *member checking* dilakukan secara sistematis dan berlapis, meliputi: (1) verifikasi terhadap hasil transkripsi wawancara untuk menjamin akurasi data mentah; (2) konfirmasi terhadap hasil kategorisasi dan tema-tema yang dihasilkan dalam proses analisis data; (3) diskusi klarifikasi melalui wawancara lanjutan (*follow-up interview*) terhadap data yang belum jelas atau bersifat ambigu; serta (4) validasi terhadap narasi hasil penelitian secara keseluruhan.

Melalui tahapan tersebut, informan diberikan ruang untuk mengoreksi, menambahkan, maupun memperjelas informasi yang telah disampaikan, sehingga dapat meminimalkan bias interpretatif peneliti. Dengan demikian, *member checking* tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme verifikasi data, tetapi juga sebagai proses kolaboratif antara peneliti dan informan dalam membangun makna yang valid dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.²⁸

Melalui penerapan pendekatan yang sesuai, teknik wawancara dalam penelitian ini tidak semata-mata digunakan untuk mengidentifikasi praktik pembelajaran Pendidikan Agama Islam, tetapi juga berperan dalam memperdalam pemahaman mengenai proses internalisasi nilai-nilai Islam dalam konteks peserta didik berkebutuhan khusus, serta cara guru membangun hubungan spiritual yang bermakna dengan siswa.

²⁷ vonna S. Lincoln dan Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985), hlm. 314–316.

²⁸ John W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013), hlm. 252

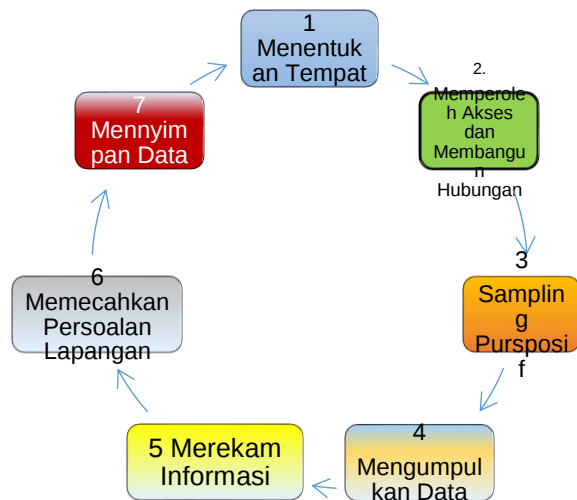
3. Dokumentasi

Dalam pendekatan penelitian kualitatif, dokumentasi dimanfaatkan sebagai sumber data yang berasal dari berbagai bentuk dokumen tertulis maupun artefak lain guna membantu peneliti memahami fenomena yang dikaji. Sumber dokumentasi tersebut dapat dikelompokkan ke dalam empat jenis, meliputi catatan publik, dokumen pribadi, bahan fisik, serta dokumen yang disusun oleh peneliti²⁹. Pada penelitian ini, penggunaan dokumentasi difokuskan pada pengumpulan data sekunder yang relevan dan berfungsi sebagai penguat terhadap data primer. Lexy J. Moleong menyatakan bahwa teknik dokumentasi mencakup beragam bentuk materi tertulis dan visual, antara lain film, transkrip, buku, surat kabar, majalah, laporan, notulen rapat, catatan harian, agenda, serta dokumen lain yang memiliki keterkaitan dengan fokus penelitian³⁰.

Aktivitas pengumpulan data melalui dokumentasi dilakukan sebagaimana ditunjukkan pada gambar berikut ini:

²⁹ Ary, *Introduction to Research in Education*.

³⁰ Moleong, *Metodologi Penelitian Kualitatif: Edisi Revisi*.



Gambar 3. 2 Lingkaran Pengumpulan Data Menurut Creswel

E. Instrumen Pengumpulan Data

Instrumen pengumpulan data adalah alat yang digunakan peneliti untuk memperoleh data yang diperlukan dalam penelitian secara sistematis dan terarah. Instrumen penelitian membantu peneliti mendapatkan informasi yang sesuai dengan tujuan penelitian sehingga data yang diperoleh dapat dianalisis secara tepat. Dalam penelitian pendidikan, instrumen pengumpulan data digunakan untuk mengetahui kondisi, kemampuan, perilaku, maupun perkembangan peserta didik selama proses pembelajaran berlangsung.³¹ Instrumen pengumpulan data harus disusun berdasarkan indikator penelitian agar data yang diperoleh relevan dengan fokus penelitian. Pemilihan instrumen juga harus disesuaikan dengan teknik pengumpulan data dan

³¹ Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan* (Bandung: Alfabeta, 2017), hlm. 148.

karakteristik subjek penelitian. Instrumen yang baik memiliki validitas dan reliabilitas sehingga hasil penelitian dapat dipercaya.³²

Tabel 3. 1 Kisi-kisi Instrumen Observasi

No	Aktivitas yang Diamati	Hasil Pengamatan	
		Naratif	Reflektif
1	Guru menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI): a. Mempertimbangkan karakteristik ketunaan siswa b. Menyesuaikan tujuan dan materi ajar c. Melibatkan kolaborasi guru pendidikan khusus		
2	Penyediaan sumber daya dan media pembelajaran adaptif: a. Menyediakan media multisensori b. Menata ruang kelas inklusif c. Menjadwalkan kegiatan berbasis fleksibilitas		
3	Metode pembelajaran multisensori dan kontekstual: a. Menggunakan pendekatan tematik b. Menerapkan teknologi asistif c. Melibatkan siswa secara aktif dalam praktik keagamaan		
4	Penilaian berbasis proses dan hasil: a. Menggunakan asesmen alternatif b. Mencatat perkembangan afektif siswa c. Memberikan umpan balik yang personal		
5	Supervisi reflektif dan kolaboratif: a. Supervisi rutin kepala sekolah b. Pembinaan profesional guru PAI c. Dokumentasi hasil supervisi		
6	Fleksibilitas dan representasi multipel: a. Menyediakan akses pembelajaran multisensori b. Memberi pilihan ekspresi belajar c. Merancang kegiatan pembelajaran yang akomodatif		

³² Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2013), hlm. 203.

7	Integrasi nilai keagamaan dalam kurikulum SLB: a. Adaptasi kurikulum PAI berbasis UDL b. Pengembangan bahan ajar inklusif c. Keterlibatan guru pendamping		
8	Ketersediaan dokumen dan alat bantu belajar: a. RPI sesuai kebutuhan siswa b. Ketersediaan bahan ajar yang dimodifikasi c. Catatan kegiatan pembelajaran keagamaan		

Tabel 3. 2 Kisi-kisi Instrumen Wawancara

No	Rumusan Masalah	Aspek yang Ditanyakan
1	Bagaimana perencanaan pembelajaran PAI bagi ABK ditinjau dari prinsip UDL?	Bagaimana guru menyusun RPP berbasis kebutuhan khusus siswa?
		Bagaimana guru berkolaborasi dengan guru pendamping atau orang tua dalam merancang pembelajaran?
		Bagaimana bentuk diferensiasi materi, strategi, dan tujuan pembelajaran yang digunakan guru?
2	Bagaimana pengorganisasian pembelajaran PAI bagi ABK berdasarkan pendekatan UDL?	Bagaimana pengaturan ruang dan waktu pembelajaran dilakukan agar ramah ABK?
		Apa media dan alat bantu yang digunakan dalam mengorganisasi pembelajaran PAI?
		Sejauh mana kolaborasi guru, kepala sekolah, dan orang tua dalam pengorganisasian pembelajaran?
3	Bagaimana pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK dalam perspektif prinsip fleksibilitas dan keterlibatan UDL?	Metode pembelajaran apa yang digunakan dan sejauh mana fleksibel untuk ABK?
		Bagaimana keterlibatan siswa ABK dalam proses belajar PAI difasilitasi?
		Bagaimana guru menyesuaikan pendekatan saat menemukan kendala dalam interaksi belajar?
4	Bagaimana sistem evaluasi pembelajaran PAI bagi ABK dikembangkan sesuai prinsip asesmen alternatif dalam UDL?	Apa saja bentuk penilaian yang digunakan untuk siswa ABK?
		Bagaimana penilaian disesuaikan dengan kemampuan dan gaya belajar ABK?
		Sejauh mana keterlibatan siswa dalam evaluasi diri dan umpan balik?
5	Bagaimana bentuk pengawasan terhadap pembelajaran PAI bagi ABK dalam konteks jaminan kualitas	Siapa yang melakukan supervisi terhadap pembelajaran PAI bagi ABK?
		Bagaimana supervisi dilakukan secara reflektif dan berkelanjutan?

	pembelajaran inklusif menurut prinsip UDL?	Apa saja bentuk dukungan dan pelatihan yang diberikan kepada guru?
--	--	--

Tabel 3. 3 Kisi-kisi Instrumen Dokumentasi

No	Fokus Dokumentasi	Jenis Dokumen dan Deskripsi Isi
1	Perencanaan Pembelajaran PAI	a. Rencana Pembelajaran Individual (RPI) b. RPP Inklusif c. Silabus. (Poin a-c wajib memuat diferensiasi konten dan metode untuk ABK)
2	Pengorganisasian Pembelajaran PAI	a. Foto ruang kelas b. Jadwal pelajaran fleksibel c. Alat bantu belajar (Menunjukkan keterlibatan guru pendamping dan media ramah ABK)
3	Pelaksanaan Pembelajaran PAI	a. Dokumentasi kegiatan belajar seperti simulasi wudhu, diskusi tematik, video pembelajaran interaktif. b. Menunjukkan metode multisensori dan praktik kontekstual
4	Evaluasi Pembelajaran PAI	a. Contoh instrumen asesmen (portofolio, jurnal belajar, kuis formatif), rubrik penilaian adaptif. b. Menampilkan fleksibilitas dalam penilaian ABK
5	Pengawasan Pembelajaran PAI	a. Laporan supervisi pembelajaran b. Berita acara monitoring c. Program peningkatan kompetensi guru. (Menunjukkan supervisi reflektif dan pendampingan guru)

F. Teknik Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini dipahami sebagai rangkaian aktivitas ilmiah yang dilakukan secara terencana dan berkesinambungan oleh peneliti untuk menelusuri, mengelola, serta mengorganisasikan data yang diperoleh, sehingga menghasilkan pemahaman yang mendalam dan relevan dengan fokus permasalahan penelitian. Melalui proses ini, peneliti berupaya menafsirkan berbagai informasi

yang dikumpulkan dari beragam sumber data guna menjelaskan fenomena yang diteliti secara bermakna. Dalam penelitian kualitatif, analisis data tidak hanya berorientasi pada pengolahan data semata, tetapi juga diarahkan untuk membangun pemahaman komprehensif melalui pengorganisasian, pengintegrasian, dan sintesis data, sehingga memungkinkan peneliti menjelaskan keterkaitan antar informasi, merumuskan penjelasan teoretis mengenai pola yang muncul, serta mengaitkan temuan baru dengan pengetahuan yang telah ada sebelumnya³³.

Sejalan dengan pandangan Mukhtar, analisis data merupakan suatu rangkaian kegiatan sistematis yang mencakup proses pengolahan, pemilahan, pengelompokan, dan pengintegrasian data empiris yang diperoleh dari lapangan. Proses tersebut bertujuan untuk membentuk kumpulan informasi yang tersusun secara terstruktur dan logis, sehingga dapat disajikan secara sistematis dalam bentuk laporan hasil penelitian³⁴. Teknik analisis data yang diterapkan dalam penelitian ini merujuk pada model yang dikemukakan oleh Miles dan Huberman, yang memandang analisis data kualitatif sebagai proses interaktif yang berlangsung secara terus-menerus sepanjang kegiatan penelitian. Proses analisis ini dilakukan hingga data yang diperoleh mencapai tingkat kedalaman yang memadai dan menunjukkan kejenuhan informasi. Model ini menempatkan analisis data sebagai aktivitas yang tidak terpisah dari proses pengumpulan data, melainkan berjalan secara simultan dan saling berkaitan.

³³ Donald Ary, Lucy Cheser Jacobs, Christine K. Sorensen, dan Asghar Razavieh, *Introduction to Research in Education*, 8th ed. (Belmont, CA: Wadsworth, 2010), hlm. 481–485.

³⁴ Mukhtar, *Metode Praktis Penelitian Deskriptif Kualitatif* (Jakarta: Referensi GP Press Group, 2013), hlm. 135–137.

Secara operasional, analisis data dalam penelitian ini meliputi tiga tahapan utama, yaitu reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Tahap reduksi data dilakukan dengan cara menyeleksi, memfokuskan, dan menyederhanakan data yang dianggap relevan dari keseluruhan data yang terkumpul selama penelitian. Data-data yang memiliki kesamaan makna kemudian dikelompokkan dan diorganisasikan secara sistematis agar mudah dipahami dan dianalisis lebih lanjut. Selanjutnya, pada tahap penyajian data, informasi yang telah terorganisasi disusun dan disajikan dalam bentuk narasi deskriptif yang disesuaikan dengan temuan penelitian. Tahap akhir dalam proses analisis adalah penarikan kesimpulan dan verifikasi, yang bertujuan untuk memastikan ketepatan, konsistensi, serta keabsahan hasil analisis yang diperoleh berdasarkan data yang telah dikaji secara menyeluruh.

1. Pengumpulan Data

Pengumpulan data merupakan tahap awal dalam rangkaian proses analisis data, yang dilakukan sebelum pelaksanaan reduksi data. Pada tahap ini, peneliti melakukan berbagai aktivitas, antara lain mentranskripsi hasil wawancara, menelaah dan memeriksa dokumen atau materi pendukung, mencatat data hasil pengamatan lapangan, serta memilah dan mengelompokkan data berdasarkan sumber dan karakteristik informasinya. Setelah seluruh data terkumpul, data tersebut dibaca dan dikaji secara cermat dan mendalam guna memperoleh pemahaman awal yang utuh sebagai dasar bagi proses analisis pada tahap-tahap selanjutnya.

2. Reduksi Data

Data yang diperoleh dari hasil observasi lapangan, wawancara, dan dokumentasi pada penelitian kualitatif umumnya bersifat melimpah, kompleks, dan beragam, sehingga memerlukan proses reduksi data agar lebih terfokus dan terkelola. Miles dan Huberman menjelaskan bahwa reduksi data merupakan serangkaian kegiatan yang mencakup pemilihan data, pemusatan perhatian pada informasi yang relevan, penyederhanaan, pengabstrakan, serta transformasi data mentah yang berasal dari catatan lapangan. Proses ini tidak dilakukan secara terpisah, melainkan berlangsung secara berkelanjutan sepanjang penelitian kualitatif dilakukan, seiring dengan pengumpulan dan analisis data yang terus berkembang³⁵.

3. Penyajian Data

Tahap berikutnya dalam analisis data penelitian kualitatif adalah penyajian data. Menurut Miles dan Huberman, penyajian data merupakan upaya menyusun informasi secara sistematis agar data yang telah direduksi dapat dipahami dan dianalisis lebih lanjut. Melalui penyajian data, peneliti memperoleh gambaran yang lebih utuh sehingga memungkinkan dilakukannya penarikan kesimpulan serta pengambilan keputusan analitis. Dalam penelitian ini, data disajikan dalam bentuk narasi deskriptif yang disusun berdasarkan temuan lapangan, sehingga hubungan antar data dapat terlihat secara jelas dan mudah dipahami³⁶.

³⁵ Milles Matthew B and Huberman A. Michael, *Qualitative Data Analysis* (California: SAGE Publications, Inc, 1994). hlm. 10–12.

³⁶ Ibid. hlm. 11–13.

4. Penarikan Kesimpulan

Penarikan kesimpulan dalam penelitian kualitatif merupakan bagian integral dari keseluruhan proses analisis data. Miles dan Huberman menegaskan bahwa kesimpulan tidak dihasilkan secara tiba-tiba, melainkan melalui proses verifikasi yang berlangsung sepanjang penelitian. Makna dan pola yang muncul dari data harus diuji secara terus-menerus untuk memastikan validitas dan kekokohnya. Apabila proses verifikasi tidak dilakukan secara memadai, kesimpulan yang dihasilkan berpotensi bersifat kabur, kurang akurat, dan lemah dari sisi kebermanfaatan³⁷. Oleh karena itu, kesimpulan awal dalam penelitian kualitatif bersifat sementara dan dapat mengalami perubahan seiring ditemukannya bukti-bukti baru di lapangan. Sebaliknya, apabila kesimpulan tersebut didukung oleh data yang valid dan konsisten, maka dapat dinyatakan sebagai kesimpulan yang kredibel. Rangkaian tahapan analisis data tersebut secara konseptual dapat digambarkan dalam bagan analisis interaktif Miles dan Huberman³⁸:

G. Uji Keterpercayaan Data (*Trustworthiness*)

Untuk menghasilkan temuan penelitian yang dapat dipercaya, diperlukan upaya sistematis dalam menguji keabsahan data. Dalam penelitian kualitatif, peneliti berperan sebagai instrumen utama sehingga memiliki tanggung jawab besar dalam menjamin kualitas dan keabsahan data yang diperoleh. Pengujian keterpercayaan data dilakukan dengan menerapkan berbagai teknik yang relevan dan sesuai dengan karakteristik penelitian kualitatif. Melalui penerapan kriteria

³⁷ *Ibid*, hlm. 18.

³⁸ *Ibid*, hal. 12.

tertentu dalam uji keabsahan data, diharapkan hasil penelitian memiliki tingkat kepercayaan yang tinggi serta dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.



Gambar 3. 3 Komponen Analisis Data menurut Miles and Huberman

1. Kredibilitas

Kredibilitas berkaitan dengan tingkat kepercayaan terhadap hasil penelitian kualitatif yang dinilai sahih dan dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan perspektif partisipan penelitian. Dalam pendekatan ini, penelitian kualitatif bertujuan untuk menggambarkan dan memahami fenomena yang diteliti melalui pengalaman serta pandangan subjek yang terlibat secara langsung. Oleh karena itu, partisipan dipandang sebagai sumber otoritatif dalam menilai keabsahan temuan penelitian. Upaya peningkatan kredibilitas data dapat dilakukan melalui berbagai strategi, antara lain perpanjangan keikutsertaan peneliti di lapangan, peningkatan ketekunan pengamatan, penerapan triangulasi, diskusi dengan rekan sejawat, analisis kasus negatif, serta pelaksanaan *member checking*. Uraian masing-masing strategi tersebut dijelaskan sebagai berikut:

a. Perpanjangan Keikutsertaan

Perpanjangan keikutsertaan merujuk pada keterlibatan peneliti secara intensif dan berkelanjutan di lokasi penelitian hingga proses pengumpulan data mencapai titik kejenuhan. Melalui strategi ini, peneliti memiliki kesempatan yang lebih luas untuk memahami konteks penelitian secara mendalam, sekaligus memperoleh data yang lebih akurat dan komprehensif³⁹. Dalam penelitian ini, perpanjangan keikutsertaan dilakukan dengan menambah durasi wawancara dan observasi terhadap subjek penelitian. Intensitas kehadiran peneliti di lapangan memungkinkan terbangunnya kepercayaan dengan partisipan serta memudahkan peneliti dalam memverifikasi kebenaran informasi yang diperoleh.

Perpanjangan keikutsertaan dilakukan dengan menambah durasi wawancara dan observasi terhadap subjek penelitian hingga data yang diperoleh mencapai titik kejenuhan. Melalui perpanjangan keikutsertaan ini, peneliti memiliki kesempatan untuk meningkatkan tingkat kepercayaan terhadap data yang dikumpulkan sehingga data yang diperoleh lebih valid. Perpanjangan keikutsertaan juga merupakan upaya memperoleh data yang akurat, di mana peneliti meningkatkan intensitas kehadiran di lapangan dengan terus berinteraksi dengan subjek penelitian guna memahami secara mendalam praktik pembelajaran PAI ABK SLBN Sarolangun, sekaligus memverifikasi kebenaran informasi yang diperoleh dari lapangan.

³⁹Moleong, Lexy J. , *Op Cit*, hlm. 327.

b. Meningkatkan Ketekunan Pengamatan

Ketekunan pengamatan dipahami sebagai upaya peneliti untuk mengidentifikasi dan memfokuskan perhatian pada unsur-unsur yang paling relevan dengan permasalahan penelitian. Strategi ini didasarkan pada pemahaman bahwa tidak semua aspek dalam suatu peristiwa memiliki tingkat kepentingan yang sama. Oleh karena itu, pengamatan dilakukan secara cermat dan berkesinambungan terhadap rangkaian proses yang berlangsung dalam rentang waktu tertentu. Peningkatan ketekunan pengamatan memungkinkan peneliti merekam data secara sistematis, menjaga konsistensi temuan, serta melakukan pengecekan ulang terhadap data yang telah dikumpulkan guna memastikan keabsahan dan kebenarannya.

c. Triangulasi

Triangulasi merupakan prosedur penting dalam penelitian kualitatif yang digunakan untuk menguji kebenaran dan keabsahan data. Tanpa penerapan triangulasi, data yang dihasilkan berisiko hanya bersifat deskriptif administratif dan belum tentu mencerminkan makna empiris yang mendalam. Oleh karena itu, triangulasi dilaksanakan secara sistematis dan berkelanjutan hingga diperoleh pemahaman data yang jenuh dan konsisten.

Secara konseptual, triangulasi dipahami sebagai upaya mengombinasikan berbagai metode, sumber, maupun perspektif analisis untuk menelaah fenomena yang sama dari sudut pandang yang berbeda. Pendekatan ini memungkinkan peneliti memperoleh gambaran yang lebih utuh serta meminimalkan bias subjektivitas dalam interpretasi data. Dalam penelitian ini, triangulasi data

dilakukan melalui empat bentuk utama, yaitu triangulasi metode, triangulasi peneliti, triangulasi sumber, dan triangulasi teori, dengan penjelasan sebagai berikut:

- 1) *Triangulasi metode* dilakukan dengan cara membandingkan data atau informasi yang diperoleh melalui teknik pengumpulan data yang berbeda. Strategi ini mencakup dua langkah utama, yaitu: (a) menguji tingkat keterpercayaan temuan penelitian melalui penggunaan beberapa teknik pengumpulan data, serta (b) memeriksa konsistensi data yang bersumber dari berbagai informan dengan menggunakan metode yang sama.
- 2) *Triangulasi antar peneliti* dilaksanakan dengan melibatkan lebih dari satu peneliti dalam proses pengumpulan maupun analisis data. Keterlibatan beberapa peneliti ini bertujuan untuk mengurangi potensi subjektivitas individu serta memperkuat objektivitas dan ketajaman analisis terhadap temuan penelitian.
- 3) *Triangulasi sumber* dilakukan dengan membandingkan dan memverifikasi kembali tingkat kepercayaan informasi yang diperoleh dari berbagai sumber dan waktu yang berbeda dalam penelitian kualitatif. Pelaksanaannya meliputi beberapa cara, antara lain: (a) membandingkan hasil observasi dengan hasil wawancara, (b) membandingkan pernyataan informan di ruang publik dengan pernyataannya secara personal, (c) membandingkan pandangan individu terhadap situasi penelitian pada waktu yang berbeda, (d) membandingkan perspektif seseorang dengan pandangan berbagai kelompok masyarakat, seperti masyarakat umum, tokoh masyarakat, individu berpendidikan

menengah maupun tinggi, serta pejabat, dan (e) mencocokkan hasil wawancara dengan dokumen-dokumen yang relevan.

- 4) *Triangulasi* teori berangkat dari pandangan bahwa tingkat kepercayaan suatu fakta tidak dapat diuji hanya dengan satu kerangka teori atau satu sudut pandang analitis. Sejalan dengan pandangan Lincoln dan Guba, hasil analisis data yang telah menunjukkan pola, hubungan, dan penjelasan tertentu perlu dikaji kembali melalui teori pembanding atau teori penyanggah guna memperkuat validitas interpretasi temuan penelitian⁴⁰.

Dalam penelitian ini, pengujian keabsahan data dilakukan melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu. Hal ini sejalan dengan pandangan Wiersma (1986) yang dikutip oleh Sugiyono, bahwa triangulasi dalam penelitian kualitatif menekankan kualitas data yang diperoleh melalui konvergensi berbagai sumber data atau prosedur pengumpulan data. Dengan demikian, triangulasi dalam pengujian kredibilitas dimaknai sebagai proses pengecekan data yang dilakukan dari beragam sumber, menggunakan berbagai teknik, serta pada waktu yang berbeda untuk memastikan konsistensi dan keabsahan temuan penelitian.

Triangulasi dalam pengujian kredibilitas dipahami sebagai langkah sistematis untuk menelaah keabsahan data melalui pemanfaatan beragam sumber informasi, variasi teknik pengumpulan data, serta perbedaan waktu pengambilan data. Dalam penelitian ini, pengujian keabsahan data dilakukan dengan menerapkan triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan triangulasi waktu. William Wiersma (1986), sebagaimana dikutip oleh Sugiyono, menjelaskan bahwa triangulasi merupakan

⁴⁰ Moleong, Lexy J, *Op. Cit*, hlm. 330-332.

proses penilaian kualitas data yang didasarkan pada kesesuaian informasi yang diperoleh dari berbagai sumber atau melalui prosedur pengumpulan data yang beragam. Penerapan triangulasi pada uji kredibilitas bertujuan untuk memastikan keandalan data melalui proses verifikasi silang antar sumber, penggunaan teknik yang berbeda, serta pengambilan data pada waktu yang tidak sama. Dengan pendekatan tersebut, keabsahan data dalam penelitian ini diperkuat melalui penerapan sejumlah teknik pengujian yang relevan, yaitu:

- (a) Triangulasi Data, yang dilakukan melalui:
 - 1) triangulasi sumber, melibatkan kepala sekolah, guru, GPK, peserta didik, dan orang tua;
 - 2) triangulasi teknik, meliputi wawancara, observasi, dan dokumentasi,
 - 3) triangulasi teori, dengan menggunakan kerangka Universal Design for Learning (UDL) dan manajemen pembelajaran.
- (b) *Member checking*, dilakukan dengan mengonfirmasikan hasil sementara penelitian kepada informan kunci, yaitu kepala sekolah dan guru PAI, pada tahap akhir pengumpulan data guna memastikan kesesuaian antara temuan penelitian dan pengalaman partisipan.
- (c) Audit Trail, berupa pencatatan secara sistematis seluruh tahapan penelitian, mulai dari proses pengumpulan data, transkripsi wawancara, pengkodean data, hingga penarikan kesimpulan.

Penelitian ini dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip etika penelitian, khususnya karena melibatkan populasi rentan (ABK). Persetujuan penelitian diperoleh dari pihak sekolah dan dinas terkait. Selain itu, *informed consent*

diperoleh dari orang tua/wali siswa sebelum pengumpulan data. Seluruh identitas partisipan dianonimkan menggunakan kode (misalnya G1 untuk guru, S1 untuk siswa) dan data penelitian disimpan secara aman untuk menjaga kerahasiaan informasi sensitif.

BAB IV

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Gambaran Umum Lokasi Penelitian

Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) Sarolangun merupakan salah satu lembaga pendidikan khusus yang menjadi kebanggaan Kabupaten Sarolangun, Provinsi Jambi. Berdiri sejak tahun 2005 dan mulai beroperasi secara resmi pada tahun 2006, sekolah ini hadir sebagai wujud nyata kepedulian pemerintah terhadap anak-anak berkebutuhan khusus. Peresmian SLBN Sarolangun dilakukan langsung oleh Menteri Pendidikan Nasional pada saat itu, sebagai tonggak penting dalam upaya memperluas akses pendidikan yang setara dan inklusif di wilayah Sarolangun dan sekitarnya¹.

SLBN Sarolangun memberikan layanan pendidikan yang komprehensif bagi peserta didik dengan beragam kebutuhan khusus, mulai dari tunanetra, tunarungu, tunadaksa, hingga jenis kebutuhan lainnya. Didukung oleh tenaga pendidik yang profesional, berpengalaman, dan memiliki kepekaan tinggi terhadap kebutuhan siswa, sekolah ini berkomitmen untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan mendukung perkembangan optimal setiap individu². Dalam proses pembelajarannya, SLBN Sarolangun menerapkan kurikulum yang memadukan antara materi akademik dan pembekalan keterampilan hidup (*life skills*). Pendekatan ini bertujuan untuk mengembangkan potensi siswa secara menyeluruh, tidak hanya dalam aspek pengetahuan, tetapi juga dalam kemandirian, keterampilan

¹ Kepala Sekolah SLBN Sarolangun, “Wawancara Dengan Kepala SLBN Sarolangun” (2025).

² Peneliti, “Observasi Lapangan SLBN Sarolangun,” 2025.

sosial, dan kesiapan mereka menghadapi kehidupan di masa depan³. Berbagai kegiatan pembelajaran, pelatihan keterampilan, hingga program ekstrakurikuler dirancang sedemikian rupa agar sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan masing-masing peserta didik. Selama hampir dua dekade beroperasi, SLBN Sarolangun telah menjadi pilar penting dalam mendukung terwujudnya pendidikan inklusif di Kabupaten Sarolangun. Keberadaannya memberikan kontribusi nyata dalam pemenuhan hak pendidikan bagi anak-anak berkebutuhan khusus, sekaligus menjadi sarana pemberdayaan yang membantu mereka meraih masa depan yang lebih cerah⁴.

Secara geografis, SLBN Sarolangun terletak di Jalan Tambir, Kelurahan Aur Gading, Kecamatan Sarolangun. Lokasinya cukup strategis karena berada tidak jauh dari pusat kota, namun tetap menawarkan suasana yang tenang dan kondusif untuk kegiatan belajar mengajar. Akses menuju sekolah ini relatif mudah dijangkau oleh berbagai jenis kendaraan, baik dari arah pusat pemerintahan kabupaten maupun dari permukiman warga. Lingkungan yang asri dan ramah turut mendukung terciptanya atmosfer belajar yang positif, sehingga siswa dapat berkembang dengan maksimal⁵.

³ Wakil Kurikulum SLBN Sarolangun, "Wawancara Kurikulum Di SLBN Sarolangun" (2025).

⁴ SLBN Sarolangun, "Dokumen Sejarah SLBN Sarolangun," in *Sejarah SLBN Sarolangun* (Sarolangun, 2021).

⁵ Peneliti, "Observasi Lapangan SLBN Sarolangun."

1. Keadaan Guru dan Siswa

a. Keadaan Guru

Guru adalah orang yang berwenang dan bertanggung jawab terhadap pendidikan murid, baik secara individual ataupun klasikal, baik di sekolah maupun di luar sekolah. Di sebuah lembaga pendidikan guru merupakan ujung tombak dalam menyampaikan materi pembelajaran kepada siswa-siswi guna mencapai tujuan pembelajaran⁶. Karena itu kualitas seorang guru sangat erat kaitannya dengan kesuksesan sebuah lembaga pendidikan tersebut. Guru sebagai tenaga pengajar sekaligus sebagai tenaga pendidik professional sangatlah penting didalam menjalin interaksi dan komunikasi terhadap siswa-siswi dalam memberikan bekal ilmu pengetahuan melalui program pembelajaran. Keberhasilan dalam setiap bidang studi tentunya didukung oleh semangat interaksi guru dalam menyampaikan materi pembelajaran⁷.

Guru-guru yang ada pada SLBN Sarolangun berjumlah 18 orang dan ditambah 2 orang pegawai tata usaha yang memiliki latar belakang pendidikan yang berbeda-beda, 2 orang penjaga asrama dan 1 orang penjaga malam. Untuk lebih jelasnya tentang keadaan guru SLBN Sarolangun yang meliputi pembagian tugasnya untuk tahun pelajaran 2024/2025, dapat dilihat dalam tabel 4.1 berikut:

⁶ Ilham Setiawan Andika Dirsa, Silvia Anggreni BP, Chanti Diananseri, "Teacher Role as Professional Educator in School Environment," *International Journal of Science Education and Cultural Studies* 1, no. 1 (2022): 31–41, <https://doi.org/https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1n1.25>.

⁷ Waode Erma Ode Yahyu Herliany Yusuf, Feni Aprianti, Dian Mayasari, Satriwati and Balula, "Educator and Student Interaction in a Classroom Learning Atmosphere," *Aurelia: Jurnal Penelitian Dan Pengabdian Masyarakat Indonesia* 2, no. 1 (2023): 511–14.

Tabel 4. 1 Data Guru SLBN Sarolangun⁸

No.	Nama	Jabatan
1	Elli Suryani, S.Pd.SD	Plt. Kepala Sekolah
2	Rivo Yoeli Hendra, S.Pd	Waka Saprass
3	Yulian Sartika, S.Pd	Bendahara
4	Andhayani Aprilliyanti Bestari, S.Pd	Operator
5	Dyah Laras Sarira, S.Pd	Waka Kurikulum
6	Nika Sri Rahayu, S.Pd	Waka Kesiswaan
7	Riky Irwansyah, S.Pd	Operator Sekolah
8	Yusuf Nasri, S.Pd	Guru
9	Endah Kurniawati, S.Pd	Guru
10	Nurhidayah, S.Pd	Guru
11	Nova Liliana. S.T	Guru
12	Sri Diana, S.PdI	Guru
13	Ikhsanul Ilmi, S.Ag	Guru
14	Pran Juni Saputra, S.Pd	Guru
15	Zico Farlin, S.Pd	Guru
16	M. Sayyidil Arham, S.Pd	Guru
17	Nabilla Annisya, S.Pd	Guru
18	Ida Emiliya	Guru
19	Asih Eka Lestari	Tu
20	Susanto	Tu
21	Burhanudin	Perpustakaan
22	Sumarti	Ibu Asrama
23	Ina Wilda	Ibu Asrama
24	Kusnadi	Penjaga Malam

Berdasarkan tabel diatas, diharapkan pada guru tetap konsisten dan semangat menjalani tugasnya dengan baik sehingga bisa menghasikan peserta didik yang bermutu dan siap menghadapi tantangan zaman.

b. Keadaan Siswa Siswi

Sekolah tanpa siswa bukan sekolah namanya, guru tidak akan dapat melaksanakan pembelajaran apabila tidak ada siswa, posisi siswa dalam proses pembelajaran. Namun, adakalanya siswa menjadi mitra belajar sesama siswa

⁸ Sarolangun, “Dokumen Sejarah SLBN Sarolangun.”

bahkan dalam beberapa situasi secara tidak langsung guru juga belajar dari siswa⁹. Siswa/Peserta didik adalah orang/individu yang mendapatkan pelayanan pendidikan sesuai dengan bakat, minat dan kemampuannya agar dapat bertumbuh dan berkembang dengan baik serta mempunyai kepuasan dalam menerima pelajaran yang di berikan oleh guru/pendidik¹⁰.

Siswa-siswa di SLBN Sorolangun umumnya memiliki semangat belajar yang tinggi dan antusias dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Mereka berasal dari berbagai latar belakang sosial dan ekonomi, dengan tingkat keheterogenan kemampuan akademik yang bervariasi. Meskipun ada beberapa siswa yang memerlukan dukungan lebih dalam proses belajar, secara umum mereka menunjukkan perkembangan yang baik dalam sikap dan pengetahuan. Namun, masih ada tantangan seperti motivasi belajar yang fluktuatif pada beberapa siswa dan kesenjangan kemampuan akademik yang memerlukan pendekatan khusus dari guru untuk mencapainya secara merata.

Untuk lebih jelasnya, keadaan siswa SLBN Sorolangun sebagai berikut:

Tabel 4. 2 Data Siswa SLBN Level SD Sarolangun¹¹

No	Nama Siswa	Kelas	Jenis Kelamin	Ketunaan
1.	Abdillah Abqari Rizquan	II Q	Laki-Laki	Autis
2.	Aeelin Nadira Rahmania	II C	Perempuan	Tunagrahita
3.	Almira Az-Zahra Alfatunissa	II B	Perempuan	Tunarungu
4.	Diva Anggreni	II C	Perempuan	Tunagrahita
5.	Erialdo Juliagus Simarmata	II C	Laki-Laki	Tunagrahita

⁹ E.L. Gottfried, M.A., & Hutt, *Absent from School: Understanding and Addressing* (Student Absenteeism, 2019).

¹⁰ Adriantoni Fadilla Rahmania, Cindy Khairana, Yuriz Zulmi, Ike Krisnawati, "Educators and Students," *Education Achievement: Journal of Science and Research* 5, no. 2 (2024): 616–20, <https://doi.org/https://pusdikra-publishing.com/index.php/jsr/index>.

¹¹ Wakil Kesiswaan SLBN Sarolangun, "Data Jumlah Siswa SLBN Sarolangun" (Sarolangun, 2025).

6.	Fitra Rahma Tullah	II B	Laki-Laki	Tunarungu
7.	Hazril Arfadhia Absyar	II C	Laki-Laki	Tunagrahita
8.	M Reza	II Q	Laki-Laki	Autis
9.	M Azka Alfariq	II B	Laki-Laki	Tunarungu
10.	Muhammad Maulana Fikri	II C	Laki-Laki	Tunagrahita
11.	Reza Sofian	II C	Laki-Laki	Tunagrahita
12.	Tristan Nur Fajri	II Q	Laki-Laki	Autis
13.	M.Raziq Al Hisyam	III B	Laki-Laki	Tunarungu
14.	Anugrah Agam Nurfattah	III C	Laki-Laki	Tunagrahita
15.	Lufiana Salwa	III Q	Perempuan	Autis
16.	Nizam Akmal	III B	Laki-Laki	Tunarungu
17.	M.Nizam Zen Satria	III B	Laki-Laki	Tunarungu
18.	Anugerah Putra Jb	III C	Laki-Laki	Tunagrahita
19.	Ahmad Zaki Wildan	III C	Laki-Laki	Tunagrahita
20.	Ananda Wisnu Wicaksono	III Q	Laki-Laki	Autis
21.	Fathan Al Maisan Yondha	V Q	Laki-Laki	Autis
22.	Khoirunnisa Salsabila	V C	Perempuan	Tunagrahita
23.	Luthfi Halim	V C	Laki-Laki	Tunagrahita
24.	Khandis Hidayah	V C	Perempuan	Tunagrahita
25.	Fairuz Zuriatul Jannah	V Q	Perempuan	Autis
26.	Icha Anggianita	V B	Perempuan	Tunarungu
27.	M.Rizky Ramadhan	IV A	Laki-Laki	Tunanetra
28.	M.Abian Faiz	IV Q	Laki-Laki	Autis
29.	Dimas Aditya Pratama	IV B	Laki-Laki	Tunarungu
30.	Rizkia Aulia Putri	IV C	Perempuan	Tunagrahita/Ds
31.	Aqila Rahman	VI C	Perempuan	Tunagrahita

c. Struktur Organisasi

Sekolah sebagai tempat berlangsungnya proses berlangsungnya proses pembelajaran tentu memiliki struktur organisasi yang akan menjadi penggerak kehidupan sekolah secara sistematis dan terarah. Struktur organisasi tersebut disusun lengkap dengan pembagian kerja atau fungsinya masing-masing yang sekalipun tampak acak namun satu koordinator dan memiliki tujuan yang sama¹².

Secara umum ada empat fungsi dan penstrukturan organisasi, yaitu:

¹² K Eisold, "The School as an Organization," *Schools: Studies in Education* 6, no. 1 (2009): 138–42, <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/597663>.

1) Kejelasan Tanggung Jawab

Setiap anggota dan struktur organisasi memiliki tanggung jawab sesuai individunya. Kejelasan dalam memikul tanggung jawab, selain berpotensi mengganggu posisi anggota organisasi itu sendiridalam struktur juga dapat menghambat sedikit atau banyak proses yang ada di sekolah. Maka dengan adanya perorganisasian diharapkan setiap individu dapat berkerja maksimal sesuai tanggung jawabnya agar tercapai tujuan yang telah dirumuskan bersama¹³.

2) Kejelasan kedudukan

Dengan adanya penstrukturan yang jelas maka setiap anggota bisa memahami posisinya masing-masing dalam suatu organisasi. Hal tersebut dapat memperjelas petunjuk kerja dari setiap anggota dan juga wewenang apa saja yang dimilikinya dalam pengambilan Keputusan, karena beda kedudukan dalam organisasi beda pula wewenangnya¹⁴.

3) Kejelasan Jalur Hubungan

Dalam menunaikan tanggung jawab, setiap anggota organisasi mungkin akan terlihat acak dan tidak memiliki ketertarikan, namun dengan adanya penstrukturan dengan sendirinya setiap tanggung jawab akan mempengaruhi tanggung jawab yang lain dalam satu organisasi yang sama.

4) Kejelasan Uraian Tugas

¹³ J Child, "Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice," *Sociology* 6, no. 1 (1972): 1–22.

¹⁴ A Wall, "Organisations. Knowing Who's Boss," *The Health Service Journal* 108, no. 5630 (1998): 22–24, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10186195/>.

Fungsi terakhir dari penstrukturan organisasi ialah untuk memaparkan petunjuk teknis dan pelaksanaan dalam sebuah organisasi akan sadar dengan wilayah kerjaannya masing-masing. Berikut ini adalah struktur organisasi



Gambar 4. 1 Struktur Organisasi SLBN Sarolangun

B. Hasil Penelitian

1. Perencanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) Bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Kabupaten Sorolangun Ditinjau dari Prinsip UDL

a) Menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI) sesuai karakteristik siswa, Berbasis Keislaman, Diferensiasi

Penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) di SLBN Kabupaten Sarolangun dilakukan dengan pendekatan berbasis karakteristik masing-masing siswa, yakni tuna rungu, tunanetra, dan tunagrahita. Tujuan utama penyusunan RPI adalah memastikan pembelajaran inklusif, adaptif, dan sesuai kebutuhan individual, sekaligus selaras dengan prinsip Universal Design for Learning

(UDL), sehingga setiap siswa dapat mengakses materi sesuai kemampuan sensorik, kognitif, dan gaya belajarnya.

Berdasarkan hasil wawancara peneliti bersama Guru PAI SLBN Sarolangun, diperoleh informasi bahwa:

“Dalam merancang rencana pembelajaran individu dan tujuan pembelajaran PAI, kami mengacu pada prinsip UDL dengan berkolaborasi dengan guru pendamping khusus dan orang tua untuk memastikan tujuan pembelajaran yang fleksibel dan dapat dicapai oleh semua siswa, baik yang memiliki hambatan intelektual, sensorik, maupun fisik. Misalnya, tujuan yang berkaitan dengan memahami rukun iman tidak hanya disampaikan secara verbal, tetapi juga melalui media visual, cerita bergambar, dan simulasi sederhana. Tujuannya adalah agar setiap anak, dengan gaya belajar yang berbeda, tetap dapat mencapai kompetensi sesuai kemampuan mereka”¹⁵

Guru Pendamping Khusus (GPK) menambahkan:

“Kolaborasi ini sangat membantu, terutama untuk memahami karakteristik anak yang memiliki hambatan sensorik. Saya dapat memberikan strategi adaptasi belajar yang tepat, misalnya cara menyederhanakan instruksi atau menggunakan media yang sesuai. Dengan dukungan guru PAI dan orang tua, RPI menjadi lebih efektif dan realistis.”¹⁶

Orang tua siswa juga memberikan tanggapan positif:

“Kami merasa dilibatkan dalam perencanaan pembelajaran anak. Informasi yang kami berikan tentang kebiasaan dan kemampuan anak di rumah digunakan untuk menyesuaikan strategi belajar di sekolah. Anak pun lebih mudah mengikuti pembelajaran karena strategi yang dipakai sesuai dengan karakternya.”¹⁷

Berdasarkan hasil observasi peneliti di SLBN Kabupaten Sarolangun, perencanaan penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI) pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) dilakukan secara sistematis dan

¹⁵ Wawancara guru PAI

¹⁶ Wawancara Dengan GPK

¹⁷ Wawancara Dengan dengan Orang Tua Siswa

kolaboratif, dengan mempertimbangkan karakteristik masing-masing siswa, yaitu tuna rungu, tunanetra, dan tunagrahita. Observasi menunjukkan bahwa guru PAI memulai proses perencanaan dengan mengidentifikasi kemampuan akademik, motivasi, gaya belajar, serta hambatan sensorik atau komunikasi yang dimiliki setiap siswa. Informasi ini diperoleh melalui interaksi langsung dengan siswa di kelas, pengamatan terhadap respons belajar, serta diskusi dengan Guru Pendamping Khusus (GPK) dan orang tua siswa. Pendekatan kolaboratif ini memastikan bahwa setiap RPI didasarkan pada data yang valid dan menyeluruh mengenai kebutuhan individual siswa.¹⁸

b) Integrasi Media Multi Sensori dan teknologi bantu dan diferensiasi

Berdasarkan hasil observasi peneliti di SLBN Sarolangun, guru PAI telah menerapkan prinsip Universal Design for Learning (UDL) dalam pembelajaran. Guru merancang tujuan pembelajaran yang fleksibel agar dapat dicapai oleh semua siswa dengan berbagai hambatan. Dalam pembelajaran, materi seperti rukun iman tidak hanya disampaikan secara lisan, tetapi juga menggunakan media visual, cerita bergambar, dan simulasi sederhana bahkan menggunakan alat permainan edukatif. Penggunaan berbagai media ini membantu siswa dengan gaya belajar yang berbeda untuk memahami materi sesuai kemampuan masing-masing. Peneliti juga mengamati bahwa guru memberi kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan pemahaman dengan cara yang beragam, seperti menjawab secara lisan sederhana, menunjuk gambar, atau mengikuti

¹⁸ Observasi

kegiatan simulasi. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran dirancang agar inklusif dan sesuai dengan kebutuhan setiap siswa.¹⁹

Wawancara peneliti dengan salah satu siswa kelas VI menyatakan bahwa:

“Saya senang sekali dengan cara guru PAI mengajar. Permainan edukatif bertema keislaman membuat pelajaran jadi seru dan tidak membosankan. Simulasi shalat dan wudhu membantu saya lebih paham cara melakukannya dengan benar, dan cerita kisah nabi membuat saya termotivasi untuk meneladani sifat-sifat baik mereka. Selain itu, ketika mendapat pujian, stiker, atau hadiah sederhana dari guru, saya merasa dihargai dan jadi lebih semangat untuk belajar lagi”²⁰.

Dalam kehidupan sehari-hari, guru PAI di SLBN Sarolangun yang merencanakan pembelajaran berdasarkan prinsip UDL tidak hanya memikirkan materi pelajaran, tetapi juga bagaimana setiap siswa termasuk yang memiliki kebutuhan khusus bisa memahami dan menikmati pembelajaran. Misalnya saat merencanakan materi tentang tata cara shalat, guru tidak hanya menuliskannya di papan tulis, tetapi juga menyiapkan berupa: 1) Media visual seperti gambar gerakan shalat, video, atau kartu bergambar, 2) Media praktik langsung, yaitu mengajak siswa mencoba gerakan shalat bersama-sama, 3) Pendekatan cerita, misalnya menceritakan kisah Nabi Muhammad yang rajin shalat agar siswa merasa terhubung secara emosional²¹.

Guru juga memperhatikan perbedaan kebutuhan siswa. Ada yang lebih mudah belajar dengan mendengar (maka guru menggunakan lagu atau nasyid), ada yang

¹⁹ Observasi

²⁰ Siswa SLBN Sarolangun, “Wawancara Terkait Media Pembelajaran Di SLBN Sarolangun” (2025).

²¹ Peneliti, “Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun” (Sarolangun, 2025).

lebih suka melihat (maka guru menampilkan gambar atau video), dan ada yang harus mencoba langsung (maka dibuat simulasi atau permainan).

Selain aspek media dan strategi, hasil observasi juga menunjukkan bahwa perencanaan pembelajaran dilakukan secara kolaboratif. Guru PAI tidak bekerja sendiri, tetapi secara berkala berkoordinasi dengan guru pendamping khusus (GPK) dan orang tua siswa. Kolaborasi ini dilakukan melalui pertemuan mingguan di sekolah untuk membahas kemajuan anak dan menyesuaikan rencana pembelajaran selanjutnya. Dalam beberapa kasus, orang tua dilibatkan untuk memberikan informasi tentang kebiasaan ibadah anak di rumah, yang kemudian dijadikan acuan penyesuaian tujuan pembelajaran di sekolah. Bentuk kolaborasi semacam ini menjadi wujud nyata dari penerapan prinsip inklusif dalam tahap perencanaan sebagaimana termuat dalam instrumen penelitian²².

Dari sisi fleksibilitas waktu dan sumber daya, guru merancang jadwal belajar yang tidak kaku. Beberapa siswa dengan hambatan konsentrasi diberikan waktu tambahan untuk menyelesaikan kegiatan, sedangkan bagi siswa dengan keterbatasan motorik, guru mengatur kegiatan praktik dalam waktu yang lebih singkat tetapi berulang. Fleksibilitas ini tertulis dalam RPP dan menjadi bukti bahwa guru mempertimbangkan akses dan tempo belajar yang berbeda untuk tiap anak²³.

Di bawah ini adalah salah satu contoh Langkah-langkah pembelajaran sebagai bagian dari tahapan persiapan UDL di SLBN Sarolangun:

²² Peneliti.

²³ Peneliti.

D. Langkah- Langkah Pembelajaran		
Kegiatan	Deskripsi	Alokasi Waktu
Pendahuluan	1. Guru mengkondisikan peserta didik untuk siap belajar. 2. Peserta didik dibimbing oleh guru untuk berdoa sebelum belajar dan mengucapkan sapaan selamat pagi. 3. Peserta didik bersama guru melakukan tanya jawab mengenai pengalaman peserta didik, seperti: "Pernahkah murid membaca basmalah?" "Kapan murid membaca basmalah?" 4. Peserta didik mendengarkan penjelasan guru dalam penyampaian tujuan dan ringkasan materi pembelajaran hari ini yaitu menyebutkan manfaat menghafal Q.S Alfatihah dan meningkatkan kemampuan menghafal Q.S Alfatihah	5 menit
Inti	5. Guru menerangkan pengertian Al-Fatihah 6. Peserta didik bersama guru membaca bacaan Q.S Al -Fatihah 7. Guru menerangkan manfaat membaca/menghafal Q.S Al-Fatihah 8. Peserta didik menghafal Q.S Al-Fatihah ayat 1-7 9. Guru melakukan asesmen pembelajaran yaitu meminta peserta didik menghafal Q.S Al-Fatihah ayat 1-7	40 menit

Gambar 4. 2 Langkah-langkah pembelajaran

Berdasarkan penggalan data yang lebih luas melalui wawancara, observasi, dan telaah dokumen RPP guru, diketahui bahwa perencanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun sangat mempertimbangkan prinsip fleksibilitas, aksesibilitas, dan respons terhadap keberagaman kebutuhan siswa, sebagaimana dianjurkan dalam kerangka UDL. Perencanaan tidak hanya memuat aspek tujuan dan materi, melainkan disusun dengan pendekatan yang sangat kontekstual dan reflektif terhadap karakteristik peserta didik, baik dari aspek hambatan fisik, kognitif, komunikasi, maupun gaya belajar. Salah satu hal yang menonjol dalam proses perencanaan ini adalah adanya proses penyesuaian bertahap yang dilakukan guru

berdasarkan pengalaman mengajar sebelumnya. Dalam wawancara lanjutan, seorang guru PAI menyampaikan bahwa:

"Saya tidak bisa membuat RPP satu kali langsung jadi dan dipakai berulang. Biasanya setelah mengajar satu tema, saya evaluasi lagi. Misalnya, kalau media gambarnya kurang menarik untuk anak-anak tunagrahita, saya ganti dengan model lebih interaktif atau saya kombinasikan dengan video atau boneka tangan."²⁴

Pernyataan ini menunjukkan bahwa proses perencanaan berlangsung sebagai siklus berulang yang berbasis refleksi dan pengalaman nyata di kelas, bukan semata-mata bersifat administratif. Guru PAI juga memperhatikan bahwa keberagaman cara siswa menyerap informasi harus diakomodasi sejak perencanaan awal. Karena itu, satu indikator tujuan pembelajaran dapat dirancang dengan beberapa alternatif cara penyampaian. Sebagai contoh, untuk tujuan “siswa memahami makna iman kepada malaikat”, guru menyiapkan beberapa jalur penyampaian: 1) melalui cerita bergambar bagi siswa yang visual, 2) melalui lagu atau nasyid untuk siswa yang responsif terhadap rangsang auditori, dan 3) melalui permainan tebak-tebakan gerak atau simulasi bagi siswa yang kinestetik. Tidak ada satu pendekatan tunggal yang digunakan untuk semua siswa, melainkan kombinasi yang telah dirancang sejak dalam RPP. Hal ini mencerminkan penerapan prinsip *multiple means of representation* dari UDL secara nyata dalam tahap perencanaan.

Bukti dokumentasi juga memperkuat temuan ini. Berdasarkan hasil telaah dokumen RPP dan RPI, terlihat bahwa setiap rencana pembelajaran mencantumkan kolom khusus “strategi adaptasi bagi ABK” yang berisi penjelasan mengenai

²⁴ Sarolangun, “Wawancara Guru PAI Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun.”

diferensiasi materi, alat bantu belajar, serta metode pendampingan. Dalam RPI siswa tunanetra misalnya, dicantumkan penggunaan huruf braille dan panduan verbal dari guru pendamping; sedangkan pada siswa tunarungu terdapat rencana penggunaan bahasa isyarat dan tulisan besar. Dokumen silabus dan RPP ini menjadi data pendukung utama bahwa prinsip UDL telah diterapkan secara sistematis sejak tahap perencanaan²⁵.

Dari hasil diskusi dengan Kepala Sekolah, diperoleh informasi bahwa sekolah secara kelembagaan memberikan keleluasaan bagi guru untuk merancang pembelajaran sesuai kebutuhan siswa, tanpa terlalu membebani mereka dengan format RPP yang kaku. Kepala sekolah mengatakan:

"Yang kami tekankan bukan hanya lengkap tidaknya format, tapi apakah RPP itu hidup dan bisa menjawab kebutuhan anak-anak. Kami mendorong guru untuk membuat perencanaan yang realistis dan bisa benar-benar dipakai di kelas, bukan hanya sekadar memenuhi kewajiban administrasi²⁶."

Selain dukungan kepala sekolah, hasil observasi juga menemukan bahwa supervisi reflektif dilakukan secara informal dalam tahap perencanaan. Kepala sekolah dan guru pendamping memberikan umpan balik terhadap draft RPP sebelum digunakan di kelas, khususnya untuk memastikan bahwa isi rencana sudah mengakomodasi keberagaman ABK. Mekanisme supervisi ini sejalan dengan prinsip pengawasan awal dalam instrumen dokumentasi penelitian²⁷. Kebijakan ini memungkinkan guru menyusun perencanaan yang lebih kontekstual dan berorientasi pada siswa (*learner-centered*). Perencanaan juga mencakup strategi

²⁵ Guru PAI SLBN Sarolangun, "Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam SLBN Sarolangun" (Sarolangun, 2025).

²⁶ Sarolangun, "Wawancara Dengan Kepala SLBN Sarolangun."

²⁷ Peneliti, "Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun."

engagement untuk menjaga perhatian dan motivasi belajar siswa, yang disesuaikan dengan hambatan mereka masing-masing. Misalnya, guru secara eksplisit merancang kegiatan *ice breaking* keagamaan, seperti bernyanyi bersama lagu-lagu Islami atau menyusun kartu huruf hijaiyah dengan permainan, sebagai bagian dari tahapan awal pembelajaran. Aktivitas seperti ini ditujukan untuk menciptakan suasana yang hangat, menurunkan hambatan emosional, dan membangun rasa percaya diri siswa. Aktivitas ini sudah dirancang sejak awal sebagai bagian dari struktur pembelajaran.

Hal penting lainnya yang teridentifikasi dalam tahap perencanaan adalah bahwa guru PAI di SLBN Sarolangun mulai mencoba mengintegrasikan *assessment formatif* berbasis observasi ke dalam rencana pembelajaran, dengan indikator keberhasilan yang tidak diseragamkan. Misalnya, pada tema “bersuci”, guru tidak menargetkan semua siswa bisa menyebutkan definisi tayamum, tetapi merancang keberhasilan dalam bentuk kemampuan siswa memahami urutan gerakan melalui simulasi atau merespons isyarat dengan benar. Artinya, guru merancang capaian pembelajaran yang beragam sesuai potensi dan kekuatan masing-masing siswa, bukan berdasar pada satu standar akademik kognitif yang seragam. Ini sejalan dengan prinsip UDL dalam menyediakan *multiple means of expression* dalam perencanaan pembelajaran.

Secara umum, hasil penelitian menunjukkan bahwa proses perencanaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun menunjukkan upaya integratif antara prinsip UDL dan pengalaman praktik guru. RPP dan desain pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai dokumen administratif, tetapi menjadi alat pedagogik

reflektif yang digunakan guru untuk merancang pengalaman belajar yang dapat dijangkau oleh seluruh siswa secara adil dan manusiawi. Dengan pendekatan seperti ini, guru tidak hanya menjadi pengajar, tetapi juga perancang inklusi yang aktif dalam menghubungkan nilai-nilai keislaman dengan keberagaman potensi dan keterbatasan siswa.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa seluruh aspek yang termuat dalam instrumen mulai dari kolaborasi guru, fleksibilitas waktu, diferensiasi tujuan dan materi, penggunaan media multisensori, hingga verifikasi dokumen perencanaan telah tercermin secara eksplisit dalam perencanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun. Proses perencanaan ini tidak hanya administratif, tetapi juga menjadi proses reflektif, kolaboratif, dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa sebagaimana diamanatkan dalam prinsip UDL.

2. Pengorganisasian Pembelajaran PAI bagi Anak ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Pendekatan UDL

a) Menata ruang kelas inklusif ramah anak dan menyediakan alat bantu

Pengorganisasian pembelajaran PAI bagi ABK telah dirancang dengan mempertimbangkan prinsip-prinsip UDL khususnya pada prinsip Multiple Means of Action and Expression. UDL di sini dipahami sebagai pendekatan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik untuk mengakses, memahami, dan mengaplikasikan materi pembelajaran sesuai kemampuan, minat, dan kebutuhan masing-masing. Hasil wawancara peneliti dengan Wakil Kesiswaan SLBN Sarolangun, bahwa:

“Kami membebaskan siswa untuk menunjukkan pemahaman sesuai kemampuan mereka. Misalnya, ada siswa yang bisa menjawab secara lisan,

ada yang menggunakan bahasa isyarat, dan ada yang menunjuk pada kartu gambar. Saat ujian praktik shalat, siswa yang kesulitan berdiri bisa melakukannya sambil duduk, dan itu tetap kami nilai sesuai kemampuannya. Prinsipnya, ekspresi belajar tidak boleh dibatasi oleh hambatan fisik atau sensori”²⁸.

Berdasarkan hasil observasi peneliti pada pembelajaran PAI di SLBN Sorolangun, guru memberikan kebebasan kepada siswa untuk mengekspresikan pemahaman sesuai dengan kemampuan masing-masing. Peneliti mengamati bahwa siswa menunjukkan pemahaman dengan cara yang beragam, seperti menjawab secara lisan, menggunakan bahasa isyarat, maupun menunjuk kartu gambar yang disediakan guru.

Pada kegiatan praktik shalat, peneliti juga melihat bahwa guru menyesuaikan penilaian dengan kondisi fisik siswa. Siswa yang mengalami kesulitan berdiri diperbolehkan melaksanakan shalat sambil duduk, dan guru tetap memberikan penilaian berdasarkan kemampuan dan usaha siswa tersebut. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran dan penilaian tidak membatasi ekspresi belajar siswa berdasarkan hambatan fisik atau sensori, melainkan menekankan pada ketercapaian tujuan pembelajaran sesuai potensi masing-masing peserta didik.²⁹

Wawancara lanjutan bersama Kepala Sekolah SLBN Sarolangun juga menunjukkan hal yang sama, di mana media pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan anak, sudah difasilitasi sekolah. Sebagaimana terdapat dalam petikan wawancara di bawah ini:

“Kami mengaitkan materi PAI dengan kehidupan sehari-hari siswa, seperti mengajarkan doa sebelum makan saat jam istirahat atau doa sebelum belajar di awal pelajaran. Kami juga menggunakan permainan edukatif seperti *puzzle*

²⁸ Wakil Kesiswaan SLBN Sarolangun, “Wawancara Terkait Pengorganisasian Pembelajaran PAI Bersama Wakil Kesiswaan SLBN Sarolangun” (2025).

²⁹ Observasi

doa, lomba hafalan surat pendek dengan media audio, dan simulasi ibadah. Pujian, stiker, dan bintang prestasi juga kami berikan sebagai bentuk penguatan positif. Tujuannya agar siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar.”³⁰

Dari sisi perencanaan pembelajaran, guru PAI memulai dengan mengidentifikasi profil setiap siswa, meliputi jenis kebutuhan khusus (tuna netra, tuna rungu, tuna grahita, autisme, dll.), tingkat perkembangan kognitif, dan gaya belajar yang dominan. Informasi ini diperoleh dari asesmen awal yang dilakukan bersama guru kelas, guru pendamping khusus (GPK), serta hasil koordinasi dengan orang tua. Hasil asesmen menjadi dasar dalam menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang fleksibel, memuat diferensiasi tujuan pembelajaran, bahan ajar, media, dan penilaian³¹.

Dalam pengelolaan kelas, guru mengatur ruang belajar agar ramah bagi berbagai hambatan fisik dan sensori. Misalnya, bagi siswa tuna netra disediakan jalur aman menuju meja belajar, sementara bagi siswa tuna rungu posisi duduk diatur agar mereka dapat melihat pergerakan bibir dan ekspresi guru. Pengaturan ini juga mempertimbangkan ruang gerak yang cukup untuk aktivitas kinestetik bagi siswa yang memiliki kebutuhan regulasi diri.

Terkait penyampaian materi (*multiple means of representation*), guru tidak hanya mengandalkan metode ceramah, tetapi mengombinasikan berbagai media: gambar, video, alat peraga fisik, teks besar dengan kontras tinggi, serta media audio. Untuk siswa dengan hambatan pendengaran, materi visual diperkuat dengan bahasa isyarat atau *caption*. Sementara itu, untuk siswa dengan hambatan penglihatan,

³⁰ Kepala Sekolah SLBN Sarolangun, “Wawancara Terkait Pengorganisasian Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun” (2025).

³¹ Peneliti, “Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun.”

materi disampaikan secara lisan yang diperjelas dengan benda nyata (*real object*) atau media taktil. Dalam pemberian kesempatan berinteraksi dan berekspresi (*multiple means of action and expression*), guru membebaskan siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui cara yang sesuai dengan kemampuannya. Seperti contoh, siswa yang kesulitan menulis dapat menjawab pertanyaan secara lisan, sedangkan siswa yang memiliki keterbatasan bicara dapat menunjukkan pilihan jawaban melalui kartu gambar. Guru juga memanfaatkan permainan edukatif untuk melatih hafalan doa atau ayat Al-Qur'an secara lebih menyenangkan dan inklusif.

Dari aspek motivasi dan keterlibatan (*multiple means of engagement*), guru berusaha membangun rasa percaya diri siswa dengan memberikan *scaffolding* atau bantuan bertahap, serta penguatan positif seperti pujian, stiker, atau bintang prestasi. Aktivitas pembelajaran sering dikaitkan dengan pengalaman sehari-hari siswa, sehingga pembelajaran PAI terasa relevan dan membumi, misalnya praktik wudhu di kamar mandi sekolah atau simulasi shalat berjamaah di musala sekolah. Secara keseluruhan, temuan di lapangan memperlihatkan bahwa pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah mengimplementasikan prinsip-prinsip UDL secara cukup konsisten. Meskipun terdapat keterbatasan dalam hal ketersediaan media pembelajaran adaptif dan pelatihan guru, strategi yang dilakukan telah berkontribusi positif terhadap partisipasi aktif dan pencapaian belajar siswa ABK. Pendekatan UDL tidak hanya memfasilitasi keberagaman kemampuan siswa, tetapi juga menciptakan suasana belajar yang inklusif, aman, dan memberdayakan setiap anak untuk berkembang sesuai potensinya.

Temuan lapangan menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun tidak berhenti pada aspek teknis seperti penggunaan media atau pengaturan tempat duduk, tetapi juga mencakup dimensi-dimensi relasional, afektif, dan sosial yang menjadi fondasi kuat dari prinsip UDL. Guru PAI membangun pola interaksi yang personal dengan setiap siswa, dan relasi inilah yang kemudian menjadi dasar dalam menyusun kegiatan belajar yang bersifat fleksibel. Salah satu guru bahkan menekankan bahwa sebelum mengajar PAI, guru terlebih dahulu memastikan kondisi emosional siswa dalam keadaan siap belajar. Jika ada siswa yang sedang cemas, mudah menangis, atau tampak tidak fokus, guru akan memberikan waktu transisi sambil menyapa dengan hangat, menyalami satu per satu, atau mengajak bernyanyi ringan. Strategi ini dianggap sebagai bentuk engagement awal yang sangat menentukan keberhasilan pembelajaran selanjutnya.

Dalam wawancara dengan Guru Pendamping Khusus (GPK), dijelaskan bahwa pada beberapa siswa autistik, keterlibatan awal sangat dipengaruhi oleh rutinitas yang konsisten. Oleh karena itu, guru PAI telah mengorganisasi pembelajaran dengan skenario yang mudah diprediksi oleh siswa. Misalnya, setiap awal pelajaran dimulai dengan salam, doa, dan lagu pembuka yang sama, sehingga siswa tidak perlu menebak apa yang akan terjadi dan merasa lebih aman. Guru juga menyediakan visual schedule harian dalam bentuk papan tugas, yang menampilkan urutan kegiatan menggunakan simbol atau gambar. Penyesuaian ini tidak selalu tertulis dalam RPP, tetapi menjadi bagian dari pengorganisasian kelas yang bersumber dari pemahaman mendalam terhadap kebutuhan siswa³².

³² Sarolangun, "Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun."

Hal menarik lainnya yang ditemukan adalah bagaimana guru mengatur aktivitas kelompok secara adaptif. Bagi siswa yang memiliki hambatan interaksi sosial, seperti anak dengan spektrum autisme ringan, guru tidak serta-merta memaksa mereka terlibat aktif dalam diskusi kelompok, melainkan memberi pilihan untuk menjadi pengamat terlebih dahulu atau hanya terlibat dalam bagian tertentu dari tugas kelompok. Dalam salah satu observasi, peneliti melihat bagaimana seorang siswa dengan kesulitan bicara diberi tugas sebagai “pengatur gambar” dalam permainan susun rukun Islam. Siswa tersebut tidak diminta bicara, namun tetap menjadi bagian dari tim dan merasa dihargai. Guru kemudian memuji kontribusi kecil tersebut secara terbuka, sehingga anak tersebut tampak lebih percaya diri pada pertemuan selanjutnya.

Dari sisi penggunaan media, guru secara mandiri membuat alat bantu belajar yang tidak tersedia secara komersial. Beberapa guru mencetak sendiri kartu doa, papan pujian, atau bahkan membuat simulasi perlengkapan wudhu dari bahan bekas yang aman dan mudah digunakan. Saat ditanya, seorang guru PAI menjelaskan:

"Kalau kami tunggu alat bantu dari luar, bisa lama, Bu. Jadi kami buat sendiri, yang penting sesuai kebutuhan anak-anak. Kami tahu persis anak kami seperti apa, jadi kami buat media yang pas untuk mereka³³."

Pernyataan ini menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran bukan hanya soal pelaksanaan teknis, tetapi juga soal kreativitas, kepedulian, dan daya juang guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dan relevan. Dari hasil koordinasi yang dilakukan antara guru PAI dengan guru kelas, GPK, dan kepala sekolah, peneliti menemukan bahwa pengorganisasian pembelajaran di

³³Wawancara Guru PAI

SLBN Sarolangun dijalankan dalam semangat kolaboratif. Sebelum memulai satu tema baru, guru PAI biasanya berdiskusi dengan GPK mengenai kondisi terkini siswa. Jika ada siswa yang sedang mengalami regresi atau perubahan perilaku, maka strategi pengorganisasian akan disesuaikan. Contohnya, jika siswa yang biasanya aktif sedang mengalami penurunan konsentrasi, guru akan mengurangi durasi pembelajaran dan memperbanyak aktivitas motorik atau visual.

b) Penyediaan Materi Keagamaan dalam Format Aksesibel Berbasis UDL

Dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Kabupaten Sarolangun, salah satu langkah penting yang diamati adalah penyediaan materi keagamaan dalam berbagai format aksesibel. Strategi ini mengikuti prinsip Universal Design for Learning (UDL), yang menekankan bahwa setiap siswa harus memiliki akses yang setara terhadap informasi dan materi pembelajaran, meskipun memiliki perbedaan kemampuan sensorik atau kognitif.

Berdasarkan hasil observasi di SLBN Kabupaten Sarolangun, penyediaan materi keagamaan bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dilakukan secara sistematis dan berbasis prinsip Universal Design for Learning (UDL). Pendekatan ini bertujuan untuk memastikan bahwa seluruh siswa, baik tuna rungu, tunanetra, maupun tunagrahita, memiliki akses yang setara terhadap materi PAI, sehingga pembelajaran menjadi inklusif, adaptif, dan efektif.

Materi keagamaan disajikan melalui berbagai format aksesibel. Pertama, materi visual, meliputi poster, kartu bergambar urutan shalat, diagram doa, dan video gerakan ibadah, dirancang untuk membantu siswa tuna rungu memahami

instruksi dan konsep ibadah secara nyata, tanpa bergantung sepenuhnya pada komunikasi verbal. Kedua, materi auditori, berupa rekaman bacaan doa, ceramah singkat, dan panduan langkah-langkah ibadah, terbukti efektif bagi siswa tunanetra, yang memanfaatkan kemampuan pendengaran sebagai media utama dalam memahami materi.

Selanjutnya, materi taktil atau berbasis sentuhan, seperti media braille untuk teks doa, alat peraga sentuh, dan model kinestetik ibadah, memungkinkan siswa tunanetra memperoleh pengalaman belajar yang langsung dan konkret, sehingga konsep abstrak seperti niat dan khusyuk dapat dipahami melalui interaksi sensorik. Sementara itu, materi konkret atau simbolik, berupa benda nyata atau simbol sederhana, digunakan untuk siswa tunagrahita, guna memfasilitasi pemahaman bertahap terhadap doa, akhlak, dan praktik ibadah ringan. Strategi ini juga meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan kemampuan siswa dalam mengekspresikan pemahaman mereka.³⁴

³⁴ Observasi



Gambar 4. 3 Arabic Alphabet dan Al-Qur'an Braille sebagai Media Belajar Utama oleh Siswa SLBN dalam Pembelajaran PAI

Dengan demikian, penyediaan materi keagamaan dalam format visual, auditori, taktil, dan simbolik memungkinkan setiap siswa ABK untuk mengakses, memahami, dan mengekspresikan konsep PAI secara optimal, sesuai dengan karakteristik sensorik dan kognitif masing-masing. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan efektivitas pembelajaran, tetapi juga menegaskan prinsip keadilan (adl) dan inklusivitas dalam pendidikan PAI di SLBN, sejalan dengan nilai-nilai Islam yang menekankan kesetaraan dan penghargaan terhadap hak belajar setiap individu.

c) Kolaborasi antara guru PAI, guru Pendamping dan Orang Tua

Temuan peneliti juga menunjukkan bahwa strategi pengorganisasian tidak hanya ditujukan untuk siswa, tetapi juga melibatkan partisipasi orang tua. Setiap minggu, guru PAI mencatat respons siswa selama pembelajaran dan menyampaikannya secara informal kepada orang tua melalui buku komunikasi.

Informasi ini menjadi penting dalam menyamakan cara pendekatan antara rumah dan sekolah, misalnya dalam mengajarkan hafalan doa atau membiasakan adab Islami. Dengan demikian, pengorganisasian pembelajaran juga diperluas ke ranah *home school connection*, yang menjadi bagian dari prinsip UDL untuk menciptakan keterlibatan yang berkelanjutan dan konsisten.

Secara umum, pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun dilakukan secara multidimensi, tidak hanya mengatur konten dan metode, tetapi juga emosi, ruang, waktu, hubungan sosial, dan peran orang dewasa di sekeliling anak. Semua unsur tersebut dikaitkan dengan tujuan akhir pembelajaran: agar setiap anak, dengan segala keterbatasan dan potensinya, dapat belajar agama Islam dengan gembira, merasa diterima, dan diberi ruang untuk mengekspresikan pemahamannya sesuai cara masing-masing. Inilah esensi sesungguhnya dari pengorganisasian pembelajaran berbasis UDL yaitu pendekatan yang bukan sekadar adaptif, tetapi juga menghargai keberagaman sebagai kekuatan.

3. Pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Kabupaten sorolangun dalam perspektif fleksibilitas dan keterlibatan UDL

a) Menerapkan strategi pembelajaran multisensori, tematik dan kontekstual

Pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK telah mengadopsi prinsip UDL terutama pada prinsip (*representation*) dan aspek fleksibilitas dan keterlibatan (*engagement*). Guru PAI menyadari bahwa setiap siswa memiliki kondisi, kebutuhan, dan potensi yang unik, sehingga strategi pembelajaran tidak dapat diterapkan secara seragam. Dari sisi fleksibilitas, guru mengatur dan menyampaikan materi materi, metode, media, dan penilaian agar dapat disesuaikan

dengan kemampuan dan hambatan setiap siswa. Misalnya, pada materi tata cara shalat, siswa tuna netra mendapatkan pembelajaran melalui deskripsi verbal yang jelas, pendampingan fisik untuk gerakan, serta penggunaan alat peraga taktil seperti sajadah bertekstur. Sementara itu, siswa tuna rungu lebih difokuskan pada pembelajaran visual seperti gambar urutan gerakan shalat disertai bahasa isyarat. Guru juga memberikan kebebasan dalam tempo belajar: siswa yang cepat memahami diperbolehkan melanjutkan ke tugas berikutnya, sedangkan yang masih kesulitan diberi waktu tambahan tanpa tekanan³⁵.

Wawancara yang peneliti lakukan bersama salah satu guru PAI di SLBN Sarolangun, bahwa:

“Saya memberikan kebebasan tempo belajar. Siswa yang cepat memahami materi boleh langsung melanjutkan ke tugas berikutnya, sedangkan siswa yang masih kesulitan saya beri waktu tambahan tanpa tekanan agar mereka tetap nyaman belajar.”³⁶

Fleksibilitas juga terlihat pada penyesuaian tujuan pembelajaran. Guru tidak memaksakan capaian yang sama untuk semua siswa, tetapi menetapkan target individual sesuai perkembangan masing-masing. Bagi siswa dengan hambatan kognitif, tujuan pembelajaran bisa difokuskan pada keterampilan dasar seperti mengenal gerakan wudhu atau menghafal satu doa pendek, sementara siswa dengan kemampuan lebih tinggi diarahkan pada hafalan ayat dan pemahaman makna.

Hasil observasi mendalam peneliti di SLBN Sarolangun, menunjukkan bahwa pada aspek keterlibatan, guru berupaya menjaga motivasi dan partisipasi aktif siswa dengan menciptakan pembelajaran yang relevan, bermakna, dan menyenangkan.

³⁵ Peneliti, “Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun.”

³⁶ Sarolangun, “Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun.”

Aktivitas belajar sering dikaitkan dengan pengalaman sehari-hari siswa, seperti mempraktikkan doa sebelum makan saat jam istirahat, atau simulasi adzan dan iqamah di musala sekolah. Guru juga memanfaatkan permainan edukatif, lagu-lagu islami, serta kegiatan kelompok untuk menghidupkan suasana kelas³⁷. Di bawah ini adalah beberapa cuplikan terkait pelaksanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun:



Gambar 4. 4 Proses Pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun

Hasil wawancara dengan salah satu siswa SLBN Sarolangun juga menyatakan hal yang sama, bahwa:

“Lebih mudah memahami materi karena pembelajaran jadi lebih bermakna dan mudah diingat. Misalnya, praktik doa langsung membuat saya lebih hafal dan paham kapan doa itu dibaca³⁸.”

Berdasarkan observasi peneliti penguatan positif menjadi strategi utama dalam membangun keterlibatan. Guru memberi apresiasi berupa pujian verbal,

³⁷ Peneliti, “Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun.”

³⁸ Salsa, “Wawancara Dengan Siswa SLBN Sarolangun Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI” (2025).

pemberian stiker, atau bintang prestasi setiap kali siswa berhasil menyelesaikan tugas, meskipun pencapaian tersebut sederhana. Hal ini mendorong siswa untuk terus berusaha tanpa merasa takut gagal³⁹. Pelibatan siswa juga terjadi melalui pemberian pilihan dalam aktivitas belajar. Misalnya, ketika menghafal doa, siswa dapat memilih apakah ingin membacanya secara lisan, menyanyikannya dengan irama tertentu, atau menunjuk kartu bergambar doa sambil mendengarkan guru membacakannya. Pemberian pilihan ini tidak hanya meningkatkan rasa kontrol siswa terhadap proses belajar, tetapi juga membantu mereka merasa lebih nyaman dan percaya diri. Secara keseluruhan, temuan lapangan memperlihatkan bahwa pelaksanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun sudah mengintegrasikan fleksibilitas dan keterlibatan sesuai prinsip UDL. Meskipun masih terdapat keterbatasan, seperti minimnya media pembelajaran adaptif dan kebutuhan pelatihan guru yang berkelanjutan, pendekatan yang dilakukan telah mampu menciptakan suasana belajar yang inklusif. Strategi ini memberi ruang bagi setiap anak untuk belajar sesuai kemampuannya, berpartisipasi aktif, dan merasakan kebermaknaan pembelajaran PAI dalam kehidupan sehari-hari. Di bawah ini adalah salah satu cuplikan kegiatan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun:

³⁹ Peneliti, "Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun."



Gambar 4. 5 Pelaksanaan Pembelajaran di SLBN Sarolangun⁴⁰

Temuan di lapangan menunjukkan bahwa aspek fleksibilitas dalam pelaksanaan pembelajaran PAI tidak hanya tercermin dari variasi cara penyampaian materi, tetapi juga dari sikap pedagogis guru yang sangat responsif terhadap perubahan suasana kelas dan kondisi emosional siswa. Dalam beberapa observasi, peneliti menemukan bahwa guru PAI secara spontan mengubah rencana kegiatan karena sebagian siswa tampak kurang fokus atau lelah. Misalnya, ketika awalnya direncanakan untuk menghafal doa masuk masjid secara berkelompok, namun situasi kelas tidak kondusif, guru segera mengganti kegiatan menjadi sesi mendengarkan murottal sambil mengangkat kartu bergambar, lalu dilanjutkan dengan permainan menebak suara huruf hijaiyah. Perubahan ini dilakukan tanpa mengurangi tujuan pembelajaran, tetapi dengan mempertimbangkan kesiapan emosional siswa sebagai prioritas utama. Pendekatan ini memperlihatkan

⁴⁰ Dokumentasi Peneliti.

fleksibilitas nyata dalam konteks *real time decision making*, sesuatu yang menjadi ciri khas guru inklusif yang berpegang pada prinsip UDL.

Fleksibilitas juga terwujud dalam keberanian guru untuk memberikan “remedial”. Dalam wawancara mendalam, salah satu guru menjelaskan bahwa ketika ada siswa yang tidak mampu menyelesaikan tugas dalam satu sesi, guru akan menawarkan waktu tambahan pada saat istirahat atau meminta bantuan guru pendamping untuk menuntaskan tugas secara privat di luar jam pelajaran. Guru menyampaikan:

"Kami tidak pernah menyebut itu remedial. Kami hanya bilang, ayo kita lanjutkan bersama. Biar anak-anak tidak merasa malu. Bagi kami, anak-anak harus tetap punya martabat saat belajar⁴¹."

Pernyataan ini memperlihatkan bahwa fleksibilitas bukan sekadar strategi teknis, melainkan refleksi dari nilai-nilai kemanusiaan dan kehati-hatian dalam menjaga harga diri peserta didik. Lebih lanjut, keterlibatan (*engagement*) siswa dalam pembelajaran PAI juga tidak hanya diukur dari partisipasi verbal atau respons terhadap instruksi guru. Guru PAI di SLBN Sarolangun sangat memahami bahwa bentuk keterlibatan setiap anak bisa sangat beragam. Dalam satu sesi pembelajaran doa sehari-hari, misalnya, peneliti mencatat bahwa ada siswa yang terlibat aktif dengan cara menyalin teks doa, ada yang mengikuti irama lagu dengan gerakan tangan, dan ada pula yang hanya diam namun memperhatikan dan mengangguk saat diajak bicara secara personal oleh guru. Guru memaknai semua bentuk itu sebagai bentuk kehadiran yang valid, bukan menganggap siswa yang

⁴¹ Sarolangun, “Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun.”

diam sebagai tidak terlibat. Pendekatan ini sangat sejalan dengan semangat UDL yang menolak satu definisi tunggal tentang "sukses dalam belajar".

b) Mendorong keterlibatan aktif siswa dan adaptasi metode mengajar serta menghubungkan nilai-nilai PAI dengan kehidupan nyata

Dalam upaya menciptakan keterlibatan yang menyenangkan dan bermakna, guru juga melibatkan siswa dalam merancang aktivitas belajar. Pada tema “mengenal nama-nama nabi”, guru meminta siswa untuk memilih metode belajar yang mereka sukai. Sebagian memilih menggambar nabi dalam versi kartun Islami, sebagian lain memilih bermain kuis tebakan nama nabi, dan ada yang memilih membuat pohon silsilah nabi dengan potongan kertas warna-warni. Aktivitas ini tidak hanya meningkatkan antusiasme siswa, tetapi juga memperkuat rasa memiliki terhadap proses belajar. Dalam observasi tersebut, terlihat bahwa ketika pilihan diberikan, suasana kelas menjadi lebih hidup dan minim gangguan.

Penguatan positif yang diberikan guru pun tidak bersifat monoton. Selain pujian verbal dan stiker, guru menggunakan teknik “surat kecil dari guru” yang ditulis tangan dan diberikan secara pribadi kepada siswa yang menunjukkan perkembangan. Dalam satu kasus, seorang siswa dengan hambatan konsentrasi menerima surat yang bertuliskan: “Kamu luar biasa hari ini. Ibu guru senang sekali melihat kamu mencoba menyelesaikan hafalan doa sampai selesai. Teruskan ya.” Siswa tersebut menunjukkan surat tersebut kepada teman-temannya dan menyimpannya di tas dengan penuh bangga. Pendekatan ini membuktikan bahwa keterlibatan tidak selalu harus ditumbuhkan dari rangsangan luar, melainkan juga dari hubungan emosional yang kuat antara guru dan siswa.

Pelaksanaan pembelajaran PAI juga dilakukan di luar ruang kelas formal, seperti kegiatan pembelajaran berbasis aktivitas di lingkungan sekolah. Saat tema “kebersihan dalam Islam”, guru mengajak siswa membersihkan area mushalla bersama, sambil mengenalkan konsep thaharah secara praktik. Beberapa siswa membawa sapu, ember, atau lap, dan sambil bekerja mereka berdiskusi ringan dengan guru tentang pentingnya menjaga kebersihan sebagai bagian dari iman. Aktivitas ini menjadi bentuk konkret dari prinsip *contextual learning* dalam UDL, yang menjembatani materi dengan pengalaman nyata.

c) Menyampaikan ajaran Islam secara fleksibel dan adaptif

Secara keseluruhan, pelaksanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun tidak hanya merepresentasikan fleksibilitas dalam bentuk struktur pembelajaran yang adaptif, tetapi juga dalam budaya belajar yang menghargai proses dan kemanusiaan. Guru tidak semata mengejar ketercapaian indikator, tetapi menciptakan ruang tumbuh bagi siswa dengan segala keberagamannya. Keterlibatan dibangun melalui kepercayaan, kebebasan, dan afirmasi positif, bukan tekanan atau paksaan. Pelaksanaan seperti ini mencerminkan praktik UDL yang mendalam: belajar bukan sekadar proses menyampaikan informasi, tetapi proses menjangkau manusia dalam keberagaman cara berpikir, merasa, dan merespons dunia di sekitarnya.

4. Sistem Evaluasi Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Menurut Prinsip Asesmen Alternatif dalam UDL

a. Menggunakan Asesmen Formatif dan Sumatif

Guru PAI telah berupaya menerapkan sistem evaluasi yang menyesuaikan dengan prinsip-prinsip UDL, khususnya pada aspek asesmen alternatif. Prinsip ini menekankan bahwa penilaian tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses, kemajuan, dan cara siswa mengekspresikan pemahamannya sesuai kemampuan masing-masing⁴². Guru menyadari bahwa ABK memiliki keragaman dalam kemampuan kognitif, komunikasi, motorik, dan sosial. Oleh karena itu, bentuk evaluasi tidak bisa diseragamkan. Dalam praktiknya, guru mengembangkan sistem evaluasi yang fleksibel, memungkinkan siswa menunjukkan kompetensi PAI melalui berbagai cara. Misalnya, siswa yang kesulitan menulis dapat mengungkapkan jawaban secara lisan, menunjuk gambar, atau melakukan simulasi gerakan ibadah.

Hasil wawancara peneliti dengan guru PAI SLBN Sarolangun menyatakan bahwa:

“Saya mengembangkan sistem evaluasi yang fleksibel. Artinya, saya memberi kesempatan kepada siswa untuk menunjukkan kompetensi PAI melalui berbagai cara yang sesuai dengan kemampuan mereka. Misalnya, untuk siswa yang kesulitan menulis, saya memperbolehkan mereka menjawab secara lisan, menunjuk gambar yang sesuai, atau melakukan simulasi gerakan ibadah seperti wudhu dan shalat⁴³.”

Asesmen formatif menjadi bagian penting dalam evaluasi. Guru memantau perkembangan siswa secara berkelanjutan melalui observasi langsung selama proses belajar. Saat praktik wudhu atau shalat, guru mencatat langkah-langkah yang sudah benar dan bagian yang perlu diperbaiki. Pendekatan ini memberi ruang bagi

⁴² Observasi.

⁴³ Wawancara.

siswa untuk belajar dari kesalahan tanpa tekanan nilai yang kaku⁴⁴. Selain itu, guru menerapkan asesmen berbasis kinerja (*performance-based assessment*). Dalam pembelajaran PAI, hal ini terlihat pada penilaian praktik ibadah, hafalan doa atau surat pendek, dan penerapan akhlak sehari-hari di sekolah. Penilaian ini tidak hanya dilakukan di akhir pembelajaran, tetapi juga dalam kegiatan harian seperti berdoa sebelum dan sesudah makan, atau menunjukkan sikap sopan santun kepada guru dan teman.

Portofolio belajar juga mulai digunakan sebagai bentuk asesmen alternatif. Guru mengumpulkan hasil karya siswa seperti gambar tempat ibadah, tulisan doa sederhana, atau rekaman audio hafalan. Portofolio ini menjadi dokumentasi perkembangan siswa dari waktu ke waktu, sekaligus memberi gambaran yang lebih utuh tentang capaian mereka⁴⁵. Dalam hal kriteria penilaian, guru menerapkan standar yang realistis dan individual. Target capaian disesuaikan dengan profil kemampuan siswa. Misalnya, bagi siswa tuna grahita ringan, targetnya adalah mampu menghafal satu atau dua doa pendek dengan benar, sedangkan bagi siswa dengan kemampuan lebih tinggi, targetnya meliputi hafalan surat pendek dan pemahaman makna⁴⁶. Penguatan positif menjadi bagian dari evaluasi. Alih-alih hanya memberi skor angka, guru memberikan apresiasi berupa pujian, stiker, atau bintang prestasi setiap kali siswa menunjukkan kemajuan, sekecil apa pun. Pendekatan ini terbukti membantu meningkatkan rasa percaya diri siswa dan motivasi untuk terus belajar.

⁴⁴ Peneliti, "Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun."

⁴⁵ Peneliti.

⁴⁶ Sarolangun, "Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun."

Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa sistem evaluasi pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah berupaya mengikuti prinsip asesmen alternatif dalam UDL. Dengan penilaian yang fleksibel, berbasis kinerja, dan berorientasi pada kemajuan, siswa ABK mendapatkan kesempatan yang adil untuk menunjukkan potensi mereka. Meskipun masih diperlukan peningkatan pada penggunaan media asesmen adaptif dan pelatihan guru dalam teknik evaluasi khusus, praktik yang ada sudah mencerminkan upaya nyata menuju pembelajaran PAI yang inklusif, humanis, dan memerdekakan.

Di bawah ini adalah salah satu cuplikan kegiatan evaluasi yang dilakukan oleh salah satu guru terhadap anak SLBN Sarolangun,



Gambar 4. 6 Pengevaluasian Pembelajaran

- b. Menyesuaikan alat evaluasi dengan kemampuan individu siswa serta melibatkan siswa dan memberikan umpan balik**

Temuan lanjutan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa sistem evaluasi pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun tidak hanya diterapkan sebagai proses administratif untuk mengukur capaian belajar, melainkan telah berkembang menjadi mekanisme reflektif dan partisipatif yang menghormati keunikan setiap siswa. Pendekatan evaluasi yang digunakan berangkat dari kesadaran bahwa keberhasilan belajar tidak dapat direduksi menjadi angka semata, apalagi untuk siswa dengan kebutuhan khusus yang memiliki jalur perkembangan yang sangat bervariasi. Dalam praktiknya, guru tidak hanya menetapkan tolok ukur dari silabus nasional, tetapi juga membuat target capaian individual (*individual learning goals*) berdasarkan pengamatan terhadap karakter, kemampuan dasar, dan perkembangan sosial-emosional masing-masing siswa. Ketika ditanya tentang bagaimana ia menyusun tolok ukur keberhasilan, salah seorang guru PAI menyampaikan:

"Saya tidak bisa menyamakan antara anak yang lancar bicara dengan yang sulit menyusun kalimat. Jadi saya tetapkan target kecil-kecil, seperti hari ini bisa mengulang satu kalimat doa, besok bisa menyebut dua kata dari doa itu. Jadi nilainya bukan hanya di hafalannya, tapi di proses keberaniannya juga⁴⁷."

Ucapan ini memperlihatkan bahwa evaluasi di SLBN Sarolangun telah melampaui paradigma kognitif, dan telah mengintegrasikan aspek afektif dan keterlibatan siswa sebagai bagian dari pencapaian yang sah. Salah satu bentuk asesmen alternatif yang paling menonjol adalah observasi naratif, di mana guru mencatat perkembangan siswa dari hari ke hari melalui jurnal pengamatan yang fleksibel dan deskriptif. Dalam salah satu catatan observasi yang ditunjukkan kepada peneliti, tertulis:

⁴⁷ Wawancara.

"Hari ini, R. sudah mampu mengikuti gerakan wudhu dengan benar hingga membasuh tangan, walaupun masih perlu dibantu saat berkumur. Ia terlihat antusias dan tersenyum saat mendapat pujian."

Catatan semacam ini tidak hanya menjadi bahan refleksi guru, tetapi juga digunakan dalam rapat evaluasi dengan guru pendamping dan kepala sekolah untuk menentukan strategi lanjutan pembelajaran.

Temuan menarik lainnya adalah penggunaan metode dialog reflektif dalam evaluasi, terutama untuk siswa yang mampu mengekspresikan diri secara lisan. Guru tidak hanya memberi soal atau tes hafalan, tetapi mengajak siswa berdialog tentang makna di balik materi. Misalnya, setelah mempelajari doa sebelum tidur, siswa ditanya: "Kalau kamu lupa baca doa, bagaimana perasaanmu?" atau "Kapan kamu paling ingat doa ini?" Percakapan ini tidak dinilai dalam bentuk skor, tetapi dicatat sebagai indikator pemahaman makna spiritual siswa yang sangat berharga dalam pendidikan agama.

Pendekatan *multi-modal expression* juga terlihat sangat dominan dalam evaluasi. Siswa diberi kebebasan untuk menunjukkan pemahaman materi melalui media yang dipilihnya sendiri. Dalam salah satu kegiatan evaluasi tema "Rukun Islam", beberapa siswa menggambar gambar masjid dan menempelkan angka urutan rukun Islam, sementara yang lain menjawab dengan menyanyikan lagu Islami yang liriknya berisi rukun Islam. Bahkan, ada satu siswa yang menunjuk simbol-simbol rukun Islam dari kartu bergambar. Semua bentuk jawaban ini diterima dan dihargai, karena bagi guru, yang terpenting bukan cara, tetapi makna dan keterlibatan dalam proses.

Penggunaan portofolio sebagai dokumentasi evaluasi juga berkembang secara unik. Guru tidak hanya mengumpulkan hasil karya siswa, tetapi menyusunnya sebagai narasi perkembangan pribadi. Dalam salah satu map portofolio siswa, peneliti menemukan dokumentasi perjalanan belajar selama satu semester, lengkap dengan foto kegiatan praktik, refleksi guru, dan komentar orang tua. Ada foto siswa saat pertama kali ikut simulasi shalat, disertai catatan: “Pertama kali mencoba sujud. Perlu dibantu, tapi sudah mulai mengerti urutannya.” Di akhir semester, ada foto kegiatan shalat berjamaah, dengan catatan: “Sudah mampu sujud dan duduk di antara dua sujud sendiri.” Ini menunjukkan bahwa asesmen tidak berhenti pada satu titik penilaian, melainkan menjadi catatan proses hidup dari pengalaman belajar siswa.

Guru juga mulai mencoba pendekatan evaluasi sejawat (*peer assessment*) dalam bentuk yang sangat sederhana. Dalam satu sesi praktik hafalan doa, siswa diminta mendengarkan temannya membaca doa, lalu diminta mengangkat jempol jika mereka mendengar bacaan yang benar. Walaupun sederhana, praktik ini meningkatkan kepekaan sosial dan rasa tanggung jawab antarsiswa. Dalam wawancara, guru menyebutnya sebagai “evaluasi gotong-royong”, karena siswa diajak untuk saling mendukung, bukan bersaing. Sesuai dengan hasil wawancara dengan guru :

“Kalau untuk anak berkebutuhan khusus di sini, kami tidak bisa menggunakan penilaian yang terlalu rumit. Jadi kami mencoba penilaian teman sebaya, tapi dalam bentuk yang sangat sederhana. Misalnya saat praktik hafalan doa, satu anak membaca, lalu teman-temannya mendengarkan. Kalau mereka merasa bacaannya sudah benar, mereka angkat jempol. Itu sudah kami anggap sebagai bentuk penilaian.”⁴⁸

⁴⁸ Wawancara

Guru tersebut menegaskan bahwa pendekatan ini dirancang dengan mempertimbangkan keterbatasan dan karakteristik ABK, sehingga tetap memberikan ruang partisipasi tanpa menimbulkan tekanan:

“Anak-anak berkebutuhan khusus ini kan kemampuan dan keberaniannya berbeda-beda. Jadi kami buat penilaiannya yang ringan saja, supaya mereka tetap mau terlibat. Yang penting mereka berani mencoba dan saling memperhatikan.”⁴⁹

Lebih lanjut, guru menjelaskan bahwa praktik ini memiliki dimensi sosial yang kuat, yang dalam konteks lokal disebut sebagai “evaluasi gotong-royong”:

“Kami menyebutnya evaluasi gotong-royong, karena anak-anak diajak saling mendukung. Kalau ada temannya yang belum tepat, biasanya mereka tidak langsung menyalahkan, tapi memberi contoh atau membantu. Jadi anak-anak belajar bersama, bukan bersaing.”⁵⁰

Temuan ini diperkuat oleh pernyataan guru pendamping khusus (GPK) yang menyoroti dampak positif terhadap perkembangan sosial ABK:

“Dengan cara seperti itu, anak-anak berkebutuhan khusus jadi lebih percaya diri. Mereka merasa dihargai oleh temannya. Selain itu, mereka juga belajar berinteraksi dan memahami orang lain, yang memang menjadi salah satu kebutuhan penting bagi mereka.”⁵¹

Dengan demikian, evaluasi sejawat dalam bentuk sederhana ini dapat dipandang sebagai inovasi pedagogis yang relevan dalam pembelajaran inklusif, karena mampu mengakomodasi keberagaman kemampuan peserta didik sekaligus memperkuat interaksi sosial yang positif di dalam kelas.

Secara umum, sistem evaluasi pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun mencerminkan prinsip asesmen alternatif UDL dalam makna yang sangat substansial: fleksibel, autentik, humanis, dan terintegrasi dengan kehidupan nyata

⁴⁹ Wawancara

⁵⁰ Wawancara

⁵¹ Wawancara

siswa. Penilaian bukan dilakukan untuk menghakimi, tetapi untuk memahami. Bukan untuk membandingkan, tetapi untuk menumbuhkan. Apalagi jika kita hubungkan dengan QS 'Abasa (1-7) dan QS An-Nisa (5) yang berbunyi di bawah ini:

عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَىٰ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهٗ يَرْزُقَا أَوْ يَدَّكُرُ ۚ فَتَتَفَعَّلُ الْذِّكْرُ ۚ أَمَّا مَنْ اسْتَعْزَىٰ فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّقْتَ وَمَا عَلَيْكَ إِلَّا يَرْزُقَا

Artinya: Dia (Muhammad) bermuka masam dan berpaling, karena telah datang seorang buta kepadanya. Tahukah kamu barangkali ia ingin membersihkan dirinya (dari dosa, Yakni menginginkan agar dirinya suci dan bersih dari segala dosa. atau dia (ingin) mendapatkan pengajaran, lalu pengajaran itu memberi manfaat kepadanya, Yaitu memperoleh pelajaran untuk dirinya sehingga ia menahan dirinya dari hal-hal yang diharamkan. Adapun orang yang serba cukup, maka kamu melayaninya dengan harapan dia mendapat petunjuk darimu. Padahal tidak ada (celaan) atasmu kalau dia tidak membersihkan diri (beriman)⁵².

Ayat berikutnya yaitu dalam QS. An-Nisa ayat 5:

وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَمًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا

Artinya: Dan janganlah kamu serahkan kepada orang-orang yang belum sempurna akalnya, harta (mereka yang ada dalam kekuasaanmu) yang dijadikan Allah sebagai pokok kehidupan. Berilah mereka belanja dan pakaian (dari hasil harta itu) dan ucapkanlah kepada mereka kata-kata yang baik⁵³.

memberikan pesan bahwa Islam menjunjung tinggi martabat manusia, termasuk mereka yang mengalami keterbatasan fisik atau intelektual. QS. 'Abasa (1-7) memberikan pelajaran mendalam tentang keadilan, kesetaraan, dan penghargaan terhadap setiap individu tanpa memandang kondisi fisik atau keterbatasan yang dimiliki. Dalam konteks pendidikan, ayat ini menjadi peringatan agar pendidik

⁵² Agama RI, *Al-Qur'an Tafsir Per Kata*.

⁵³ RI, *Al Quran Dan Terjemahnya*.

tidak memandang sebelah mata peserta didik dengan kebutuhan khusus, tetapi justru mendahulukan pendekatan yang memuliakan dan memperhatikan potensi mereka. Menurut Tafsir al-Tabari dan Tafsir al-Qurthubi, teguran Allah kepada Rasulullah SAW dalam ayat ini menunjukkan bahwa seseorang dengan keterbatasan fisik, seperti sahabat Abdullah bin Ummi Maktum yang tunanetra, dapat memiliki motivasi spiritual dan potensi belajar yang tinggi. Hal ini sejalan dengan prinsip asesmen alternatif UDL yang menilai kemajuan siswa berdasarkan proses dan kemampuannya masing-masing, bukan sekadar hasil akhir atau standar seragam⁵⁴.

Sedangkan QS. *An-Nisa* (5) menggarisbawahi pentingnya perlindungan dan pengelolaan amanah terhadap mereka yang belum sempurna akalnya, termasuk dalam hal pendidikan dan pengelolaan potensi diri. Tafsir Ibn Katsir menjelaskan bahwa larangan menyerahkan harta kepada “orang-orang yang belum sempurna akalnya” bukan berarti membatasi hak mereka, tetapi memastikan adanya pendampingan, perlindungan, dan pemberdayaan secara bertahap sampai mereka mampu mandiri. Dalam pendidikan PAI berbasis UDL, prinsip ini relevan dalam merancang evaluasi yang bersifat pembinaan (*assessment for learning*), di mana guru tidak sekadar menguji pengetahuan siswa ABK, tetapi juga memberikan bimbingan, umpan balik konstruktif, dan dukungan yang memungkinkan mereka berkembang sesuai kapasitasnya⁵⁵. Kedua ayat ini jika dipadukan memberikan

⁵⁴ A Rose, D. H., & Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* (Alexandria: ASCD, 2002).

⁵⁵ D Black, P., & Wiliam, “Developing the Theory of Formative Assessment,” *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no. 1 (2009): 5–13, <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

landasan normatif bahwa asesmen dalam pembelajaran PAI bagi ABK harus bersifat humanis, fleksibel, dan memerdekakan, sebagaimana ditekankan dalam prinsip asesmen alternatif UDL. Evaluasi tidak dimaksudkan untuk menghakimi atau membandingkan siswa, tetapi untuk memahami perkembangan mereka, mengidentifikasi potensi, dan menumbuhkan rasa percaya diri spiritual maupun sosial. Dengan pendekatan ini, guru PAI di SLBN Sarolangun tidak hanya menjalankan tugas pedagogis, tetapi juga amanah syariat untuk menjaga martabat manusia dan memastikan pendidikan sebagai sarana pemberdayaan yang berkeadilan⁵⁶.

5. Pengawasan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun dalam Konteks Jaminan Kualitas Pembelajaran Inklusif menurut Prinsip UDL

a) Melakukan Pemantauan dan Supervisi Berkelanjutan

Pengawasan terhadap pembelajaran PAI bagi ABK tidak hanya berfokus pada kepatuhan administrasi, tetapi juga diarahkan untuk menjamin kualitas pembelajaran yang inklusif sesuai prinsip UDL. Pengawasan dilakukan secara berlapis, melibatkan kepala sekolah, pengawas pendidikan dari dinas terkait, serta kolaborasi dengan guru pendamping khusus (GPK). Bentuk pengawasan internal oleh kepala sekolah dilaksanakan secara rutin melalui kegiatan supervisi akademik dan non-akademik. Supervisi akademik mencakup observasi langsung di kelas, pemeriksaan perangkat pembelajaran (RPP, media, lembar asesmen), dan diskusi reflektif bersama guru PAI. Dalam observasi, kepala sekolah menilai sejauh mana

⁵⁶ F. Darling-Hammond, L., & Adamson, *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 2014).

guru menerapkan prinsip UDL, seperti fleksibilitas metode, keberagaman media, dan kesempatan yang setara bagi semua siswa untuk berpartisipasi⁵⁷.

Petikan wawancara dengan Kepala Sekolah SLBN Sarolangun yang menyatakan bahwa:

“Pengawasan internal kami laksanakan secara rutin melalui kegiatan supervisi akademik dan non-akademik. Untuk supervisi akademik, kami melakukan observasi langsung di kelas, memeriksa perangkat pembelajaran seperti RPP, media, dan lembar asesmen, serta mengadakan diskusi reflektif bersama guru, khususnya guru PAI. Sedangkan untuk supervisi non-akademik, kami memantau kegiatan administrasi, tata tertib, dan kedisiplinan sekolah⁵⁸.”

Menunjukkan bahwa SLBN Sarolangun sangat serius dalam melakukan pengawasan internal. Selain pengawasan internal, Kepala Sekolah juga melakukan supervisi non-akademik, yaitu memastikan lingkungan belajar mendukung kebutuhan semua siswa. Misalnya, memantau ketersediaan jalur aman bagi siswa tuna netra, posisi duduk strategis bagi siswa tuna rungu, serta ruang gerak memadai untuk aktivitas kinestetik. Temuan dari supervisi ini biasanya dibahas dalam rapat guru untuk mencari solusi bersama jika ada hambatan. Pengawasan eksternal dilakukan oleh pengawas sekolah dari Dinas Pendidikan. Kegiatan ini meliputi peninjauan proses pembelajaran, wawancara dengan guru dan siswa, serta evaluasi hasil belajar. Pengawas memastikan bahwa pendekatan UDL benar-benar diterapkan, tidak hanya tercantum di dokumen perencanaan. Mereka juga memberikan rekomendasi terkait inovasi pembelajaran dan peningkatan kompetensi guru.

⁵⁷ Sarolangun, “Wawancara Dengan Kepala SLBN Sarolangun.”

⁵⁸ Sarolangun, “Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun.”

Dalam praktiknya, pengawasan kualitas pembelajaran inklusif PAI juga melibatkan kolaborasi dengan GPK. Guru pendamping memantau keterlibatan siswa ABK selama proses belajar dan memberikan umpan balik kepada guru PAI mengenai strategi yang efektif atau perlu disesuaikan. Bentuk pengawasan kolaboratif ini sangat membantu karena GPK memiliki pemahaman mendalam tentang kebutuhan individual setiap siswa⁵⁹. Instrumen pengawasan yang digunakan tidak hanya berbentuk daftar periksa (*checklist*) formal, tetapi juga catatan kualitatif yang memuat pengamatan terhadap interaksi guru-siswa, adaptasi materi, serta suasana kelas. Hal ini sejalan dengan prinsip UDL yang menekankan pengukuran kualitas pembelajaran dari segi aksesibilitas, keterlibatan, dan kebermaknaan bagi semua siswa, sebagaimana ditunjukkan dalam petikan wawancara peneliti dengan Guru PAI SLBN Sarolangun sebagaimana di bawah ini:

“Saya menggunakan berbagai cara, misalnya menyederhanakan bahasa pada materi, menyediakan media visual untuk siswa yang kesulitan membaca, atau memberikan penjelasan tambahan bagi siswa yang membutuhkan. Adaptasi ini bertujuan agar semua siswa, termasuk yang memiliki kebutuhan khusus, tetap bisa memahami materi⁶⁰.”

Berdasarkan temuan di lapangan, pengawasan ini berdampak positif terhadap peningkatan kualitas pembelajaran PAI. Guru menjadi lebih reflektif dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran, serta terdorong untuk terus berinovasi. Namun, beberapa kendala masih ditemui, seperti keterbatasan waktu supervisi, belum tersedianya instrumen khusus pengawasan berbasis UDL, dan kurangnya pelatihan pengawas dalam prinsip pembelajaran inklusif. Secara

⁵⁹ Sarolangun, “Wawancara Dengan Kepala SLBN Sarolangun.”

⁶⁰ Sarolangun, “Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun.”

keseluruhan, bentuk pengawasan di SLBN Sarolangun telah berupaya mengintegrasikan prinsip UDL dalam jaminan kualitas pembelajaran PAI. Pengawasan tidak hanya menjadi alat kontrol, tetapi juga sarana pembinaan dan pendampingan yang mendorong terciptanya suasana belajar yang ramah, fleksibel, dan memberdayakan setiap siswa ABK sesuai potensi mereka.

Lebih jauh dari temuan awal di lapangan, pengawasan terhadap pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun tidak hanya dipahami sebagai bentuk pemantauan formal, tetapi telah bergeser menjadi praktik pendampingan profesional yang mengakar pada semangat kolaboratif dan reflektif. Dalam banyak kasus, kepala sekolah berperan aktif sebagai pembina yang hadir tidak untuk mencari kesalahan, tetapi untuk mendampingi guru dalam memahami kebutuhan nyata siswa dan menerjemahkannya ke dalam strategi belajar yang inklusif. Dalam salah satu sesi supervisi yang disaksikan peneliti, kepala sekolah duduk di belakang kelas, mencatat dinamika interaksi, dan setelah pembelajaran usai, beliau berdialog dengan guru tanpa nada evaluatif, melainkan dengan pendekatan empatik seperti: “Bagian mana yang menurut Ibu paling menantang saat mengajarkan doa tadi?” atau “Kalau murid kita yang A masih bingung, pendekatan lain apa yang bisa dicoba?” Cara seperti ini menciptakan suasana yang tidak defensif, melainkan mendorong guru untuk tumbuh dan bereksperimen secara lebih terbuka.

Salah satu kekuatan pengawasan di SLBN Sarolangun adalah adanya penilaian kontekstual terhadap praktik UDL, bukan sekadar berbasis dokumen. Dalam wawancara lanjutan, kepala sekolah menjelaskan bahwa saat menilai penerapan prinsip UDL, Beliau lebih fokus pada bagaimana guru benar-benar

memberi ruang bagi semua siswa untuk belajar sesuai cara masing-masing. Beliau mencontohkan bahwa guru yang menggunakan media visual, bahasa isyarat, dan benda konkret sekaligus dalam satu kegiatan menunjukkan penerapan *multiple means of representation* yang nyata. Bahkan, jika guru tidak menggunakan teknologi canggih, tetapi mampu menghadirkan fleksibilitas dalam ekspresi siswa, seperti membiarkan anak menyampaikan doa dengan gerakan tangan atau menunjuk gambar, itu lebih dihargai daripada sekadar kelengkapan administratif.

Pengawasan non-akademik pun tidak bersifat pasif. Kepala sekolah secara rutin memantau apakah fasilitas sekolah benar-benar memadai dan mendukung pembelajaran PAI secara inklusif. Dalam satu kunjungan ke kelas, kepala sekolah memperhatikan bahwa posisi duduk salah satu siswa tuna rungu terlalu jauh dari guru, yang membuatnya kesulitan membaca gerak bibir. Setelah pembelajaran, kepala sekolah meminta guru kelas dan GPK menyesuaikan ulang posisi tempat duduk tersebut dan memberi opsi meja kecil yang lebih fleksibel. Langkah kecil ini menunjukkan bahwa pengawasan tidak semata-mata pada dokumen dan pengajaran, tetapi juga pada lingkungan belajar yang ramah dan adaptif sesuai prinsip UDL.

b) Memberikan pendampingan profesional dan menjamin bahwa nilai PAI disampaikan secara inklusif

Kehadiran GPK juga menjadi elemen strategis dalam pengawasan berbasis kolaborasi. Peneliti mencatat bahwa GPK bukan hanya membantu dalam pelaksanaan pembelajaran, tetapi juga memberikan masukan kritis terhadap kesiapan guru dalam mengajar siswa dengan kebutuhan khusus tertentu. Dalam

praktiknya, GPK melakukan semacam mini-evaluasi setelah sesi pembelajaran berlangsung. Dalam salah satu catatan GPK yang ditunjukkan kepada peneliti, tertulis:

“Siswa M menunjukkan kemajuan dalam menghafal doa pendek karena Ibu guru menggunakan irama lagu. Namun, ia masih kesulitan jika diminta menghafal secara lisan. Saya sarankan agar diberi alternatif evaluasi melalui kartu bergambar⁶¹.”

Catatan seperti ini disampaikan dalam forum refleksi mingguan yang dihadiri oleh guru, GPK, dan kepala sekolah, dan menjadi bahan perbaikan ke depan. Instrumen pengawasan yang digunakan pun menunjukkan adanya upaya menuju kualitas evaluasi berbasis inklusi. Selain checklist standar supervisi, guru juga menyusun catatan reflektif mandiri setelah pengajaran berlangsung. Dalam salah satu dokumen refleksi guru yang dikumpulkan peneliti, tertulis:

“Hari ini saya merasa berhasil menarik perhatian anak-anak dengan media puzzle. Namun, siswa yang *slow learner* tampaknya belum sepenuhnya paham makna doa. Saya akan coba pendekatan cerita minggu depan.”

Refleksi seperti ini menjadi bukti bahwa pengawasan tidak berdiri sendiri, tetapi melekat pada proses *self-assessment* guru yang didorong oleh budaya supervisi yang suportif. Namun demikian, temuan lapangan juga mengungkap beberapa keterbatasan yang perlu menjadi catatan penting. Pertama, waktu yang tersedia untuk supervisi masih terbatas karena padatnya tugas kepala sekolah. Beberapa guru menyampaikan bahwa kunjungan kelas dari pengawas eksternal hanya dilakukan dua kali dalam satu semester, sehingga tindak lanjutnya belum maksimal. Kedua, belum tersedia instrumen supervisi spesifik berbasis UDL yang dapat dijadikan acuan bersama oleh kepala sekolah, guru, dan GPK. Kebanyakan

⁶¹ Peneliti, “Observasi Lapangan SLBN Sarolangun.”

instrumen masih bersifat umum dan belum secara eksplisit memuat indikator tentang fleksibilitas, keberagaman ekspresi belajar, atau aksesibilitas materi sesuai prinsip UDL.

Untuk selanjutnya memberikan pelatihan bagi pengawas eksternal dan guru dalam kegiatan untuk mengetahui dalam prinsip UDL masih minim. Dalam wawancara dengan pengawas sekolah dari dinas pendidikan, beliau mengakui bahwa:

“belum ada pelatihan khusus dan pendampingan tentang evaluasi pembelajaran berbasis UDL, sebelumnya kami masih banyak belajar secara mandiri. Akibatnya, pengawasan masih cenderung menilai kesesuaian dengan kurikulum standar, bukan keterlibatan nyata siswa ABK dalam proses belajar. Meski demikian, semangat untuk memperbaiki terus diupayakan. Salah satu upaya yang mulai dilakukan adalah mengundang fasilitator dari luar untuk berbagi praktik baik tentang asesmen dan supervisi pembelajaran inklusif.”⁶²

Secara keseluruhan, pengawasan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah menampilkan karakter khas dari jaminan kualitas yang progresif: bukan pengawasan untuk menghukum atau menilai, tetapi untuk membina dan menumbuhkan. Praktik pengawasan di sekolah ini mencerminkan pemahaman mendalam bahwa kualitas pendidikan bagi ABK tidak dapat dilepaskan dari sejauh mana sistem sekolah memahami dan mengaplikasikan prinsip-prinsip UDL dalam seluruh komponen pembelajaran. Dalam konteks ini, pengawasan menjadi alat kontrol sekaligus alat pembebasan (membebaskan guru dari tekanan administratif yang tidak relevan, dan membebaskan siswa dari batasan pembelajaran yang tidak inklusif).

⁶² Wawancara dengan Pengawas

Dari data diatas maka dapat disimpulkan bahwa semua temuan/bukti empiris implementasi UDL pada pengelolaan pembelajaran PAI dapat dilihat pada tabel di bawah ini:

Tabel 4. 3 Implementasi Perencanaan Pembelajaran PAI bagi ABK Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun

No	Komponen Perencanaan	Deskripsi Implementasi di Lapangan	Keterkaitan dengan Prinsip UDL
1	Penyusunan RPI berbasis karakteristik individual	RPI disusun berdasarkan jenis hambatan (tunarungu, tunanetra, tunagrahita), kemampuan akademik, gaya belajar, dan kebutuhan sensorik masing-masing siswa	Fleksibilitas tujuan dan akses belajar
2	Kolaborasi guru, GPK, dan orang tua	Perencanaan dilakukan melalui diskusi dan koordinasi rutin untuk memahami perkembangan dan kebutuhan anak secara menyeluruh	Engagement dan respons terhadap keberagaman
3	Diferensiasi tujuan, materi, media, dan penilaian	Indikator keberhasilan disesuaikan dengan kemampuan siswa; materi dan metode tidak diseragamkan	Multiple Means of Representation dan Expression
4	Integrasi media multisensori dan teknologi bantu	Penggunaan media visual, auditori, kinestetik, braille, bahasa isyarat, serta alat permainan edukatif	Multiple Means of Representation dan Aksesibilitas
5	Fleksibilitas waktu dan tempo belajar	Penyesuaian durasi belajar, pemberian waktu tambahan, serta praktik berulang sesuai kebutuhan siswa	Fleksibilitas dan pemerataan kesempatan belajar

Tabel 4. 4 Pengorganisasian Pembelajaran PAI Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun

No	Dimensi Implementasi UDL	Deskripsi Pengorganisasian Pembelajaran	Prinsip UDL yang Relevan	Implikasi terhadap Pembelajaran ABK
1	Penataan ruang dan lingkungan belajar yang aksesibel	Pengaturan tempat duduk strategis, jalur aman bagi tunanetra, ruang gerak cukup untuk aktivitas kinestetik, serta lingkungan kelas yang ramah sensori	Multiple Means of Action and Expression	Meningkatkan kenyamanan, keamanan, dan akses fisik siswa dalam mengikuti pembelajaran
2	Penyediaan materi dalam format visual, auditori, taktil, dan simbolik	Penggunaan poster, kartu gambar, video, rekaman audio, braille, alat peraga sentuh, dan benda konkret	Multiple Means of Representation	Memastikan seluruh siswa memperoleh akses setara terhadap materi PAI sesuai karakteristik sensorik dan kognitif
3	Kebebasan ekspresi dan adaptasi penilaian	Siswa diperbolehkan menjawab secara lisan, bahasa isyarat, menunjuk kartu gambar, atau praktik langsung; penilaian disesuaikan dengan kondisi fisik	Multiple Means of Action and Expression	Memberi ruang bagi siswa mengekspresikan pemahaman tanpa terhambat keterbatasan fisik atau sensori
4	Penguatan motivasi dan keterlibatan emosional	Pemberian pujian, stiker, bintang prestasi, scaffolding bertahap, rutinitas konsisten, serta pendekatan relasional yang hangat	Multiple Means of Engagement	Meningkatkan rasa percaya diri, kenyamanan emosional, dan partisipasi aktif siswa

5	Kolaborasi multipihak (guru, GPK, kepala sekolah, dan orang tua)	Koordinasi rutin sebelum tema baru, supervisi reflektif, buku komunikasi dengan orang tua, serta diskusi perkembangan siswa	Engagement dan pendekatan kolaboratif	Menciptakan kesinambungan antara sekolah dan rumah serta memastikan strategi pembelajaran responsif terhadap kebutuhan siswa
---	--	---	---------------------------------------	--

Tabel 4. 5 Pelaksanaan Pembelajaran PAI Berbasis UDL di SLBN Kabupaten Sarolangun

No	Komponen Pelaksanaan	Deskripsi Implementasi	Makna Pedagogis
1	Strategi pembelajaran multisensori	Guru mengombinasikan ceramah sederhana, demonstrasi, praktik langsung, permainan edukatif, dan penggunaan media konkret	Memfasilitasi berbagai gaya belajar dan hambatan sensorik siswa
2	Diferensiasi capaian individual	Target belajar disesuaikan dengan kemampuan siswa, mulai dari praktik ibadah sederhana hingga pemahaman makna ajaran	Menghargai potensi individual dan memastikan capaian realistis
3	Adaptasi metode secara real-time	Guru fleksibel mengubah strategi sesuai kondisi emosional dan respons siswa saat pembelajaran berlangsung	Menjaga stabilitas kelas dan efektivitas pembelajaran
4	Remedial humanis tanpa labelisasi	Pendampingan tambahan diberikan tanpa stigma “remedial” untuk menjaga harga diri siswa	Meningkatkan kepercayaan diri dan motivasi intrinsik
5	Kontekstualisasi praktik keagamaan	Pembelajaran dikaitkan dengan praktik nyata seperti doa harian, simulasi wudhu, dan kebersihan mushalla	Membantu internalisasi nilai agama dalam kehidupan sehari-hari
6	Budaya belajar inklusif dan humanistik	Setiap bentuk respons siswa dihargai sebagai partisipasi yang sah dalam proses belajar	Menciptakan lingkungan belajar yang ramah, adil, belajar

			dan menghargai keberagaman
--	--	--	----------------------------

Tabel 4. 6 Pengawasan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun

No	Aspek Implementasi	Bentuk Implementasi di Sekolah	Prinsip UDL yang Tercermin	Dampak terhadap Pembelajaran
1	Pendampingan profesional oleh kepala sekolah	Kepala sekolah melakukan supervisi akademik melalui observasi kelas, diskusi reflektif, dan pembinaan kepada guru PAI setelah proses pembelajaran	Multiple Means of Engagement melalui refleksi dan penguatan praktik pembelajaran	Guru lebih terbuka untuk memperbaiki strategi pembelajaran yang lebih inklusif
2	Kolaborasi dengan Guru Pendamping Khusus (GPK)	GPK terlibat dalam proses pembelajaran serta memberikan masukan terhadap kesiapan guru dalam mengajar siswa dengan kebutuhan khusus	Multiple Means of Engagement	Pembelajaran lebih responsif terhadap kebutuhan individual siswa ABK
3	Mini-evaluasi perkembangan siswa oleh GPK	Setelah pembelajaran, GPK melakukan evaluasi singkat terhadap perkembangan siswa dan memberikan rekomendasi strategi alternatif, misalnya penggunaan kartu bergambar bagi siswa yang kesulitan menghafal secara lisan	Multiple Means of Representation dan Expression	Siswa memiliki alternatif cara belajar dan menunjukkan pemahaman sesuai kemampuan masing-masing
4	Forum refleksi kolaboratif	Guru, GPK, dan kepala sekolah	Multiple Means of Engagement	Terbentuk budaya refleksi

		mendiskusikan hasil pengamatan pembelajaran untuk memperbaiki strategi pengajaran		dan kolaborasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran
5	Refleksi mandiri guru	Guru menyusun catatan reflektif setelah mengajar untuk menilai keberhasilan metode dan media yang digunakan	Fleksibilitas pembelajaran	Guru lebih adaptif dalam merancang pembelajaran berikutnya
6	Adaptasi media pembelajaran	Guru menggunakan berbagai media seperti lagu, visual, permainan edukatif, dan alat konkret untuk membantu pemahaman siswa	Multiple Means of Representation	Materi PAI lebih mudah dipahami oleh siswa dengan kemampuan yang beragam
7	Pengawasan berbasis lingkungan belajar	Kepala sekolah memantau tata ruang kelas, posisi duduk siswa, dan aksesibilitas fasilitas sekolah	Aksesibilitas dalam pembelajaran	Lingkungan belajar menjadi lebih ramah bagi siswa berkebutuhan khusus
8	Penguatan supervisi eksternal	Pengawas dari dinas pendidikan melakukan evaluasi proses pembelajaran dan memberikan rekomendasi pengembangan	Integrasi prinsip inklusi dalam sistem pendidikan	Meningkatkan standar mutu pembelajaran PAI
9	Pengembangan kompetensi guru	Sekolah mengundang fasilitator eksternal untuk berbagi praktik baik tentang asesmen dan supervisi pembelajaran inklusif	Penguatan prinsip UDL	Guru memperoleh wawasan baru dalam menerapkan pembelajaran inklusif
10	Perbaikan sistem supervisi	Sekolah berupaya mengembangkan instrumen pengawasan yang	Evaluasi berbasis inklusi	Sistem pengawasan pembelajaran menjadi lebih

		lebih adaptif terhadap prinsip UDL		relevan dengan kebutuhan siswa ABK
--	--	------------------------------------	--	------------------------------------

C. Pembahasan

1. Perencanaan pembelajaran PAI Bagi ABK di SLBN Sarolangun Menurut Prinsip UDL

a) Menyusun Rencana Pembelajaran Individual (RPI)

Guru PAI merencanakan RPI berdasarkan karakteristik masing-masing siswa yang mencakup jenis hambatan, kemampuan akademik, gaya belajar, serta kebutuhan khusus lainnya. Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), penyusunan RPI juga diintegrasikan dengan nilai-nilai keislaman, sehingga tujuan, materi, dan aktivitas pembelajaran tetap mengacu pada penguatan akhlak, ibadah, dan pemahaman keagamaan siswa. Selain itu, penerapan prinsip diferensiasi menjadi bagian penting dalam RPI, yaitu dengan menyesuaikan tujuan pembelajaran, materi, metode, serta bentuk penilaian sesuai dengan kemampuan dan potensi individu peserta didik, sehingga setiap siswa memperoleh kesempatan belajar yang adil dan bermakna.⁶³

b) Integrasi media multisensori dan teknologi bantu

Dalam pembelajaran dilakukan integrasi media untuk mengakomodasi keberagaman kebutuhan belajar peserta didik, khususnya ABK, agar materi dapat

⁶³Carol Ann Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd ed. (Alexandria, VA: ASCD, 2014), hlm. 1–5; David H. Rose & Anne Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* (Alexandria, VA: ASCD, 2002), hlm. 70–73.

diakses melalui berbagai saluran indera seperti visual, auditori, dan kinestetik. Media yang digunakan mencakup gambar, video, alat peraga konkret, braille, bahasa isyarat, serta permainan edukatif yang disesuaikan dengan karakteristik siswa. Selain itu, pemanfaatan teknologi bantu seperti perangkat audio, aplikasi pembelajaran, dan media digital interaktif turut mendukung proses pembelajaran yang lebih inklusif. Integrasi ini juga sejalan dengan prinsip diferensiasi, karena guru menyesuaikan media dan strategi pembelajaran berdasarkan kemampuan, kebutuhan, dan gaya belajar masing-masing siswa sehingga proses pembelajaran menjadi lebih fleksibel dan bermakna.⁶⁴

Perencanaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi anak berkebutuhan khusus (ABK) di SLBN Sarolangun perlu disusun secara fleksibel dan menyesuaikan karakteristik peserta didik. Dalam proses pembelajaran, guru tidak hanya berfokus pada penyampaian materi, tetapi juga memperhatikan kebutuhan, kemampuan, gaya belajar, serta hambatan yang dimiliki setiap siswa. Oleh karena itu, penerapan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) menjadi salah satu pendekatan yang tepat dalam perencanaan pembelajaran bagi ABK.⁶⁵

Prinsip UDL menekankan bahwa pembelajaran harus dirancang agar dapat diakses oleh semua peserta didik tanpa terkecuali. Dalam pembelajaran PAI, guru perlu menyediakan berbagai cara penyampaian materi, berbagai bentuk aktivitas

⁶⁴David H. Rose, Anne Meyer, & David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice* (Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014), hlm. 54–58; CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* (Wakefield, MA: CAST, 2018), hlm. 6–8.

⁶⁵David H. Rose dan Anne Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* (Virginia: ASCD, 2002), hlm. 34.

belajar, serta berbagai bentuk evaluasi agar seluruh siswa dapat mengikuti pembelajaran sesuai kemampuan masing-masing.⁶⁶

Berdasarkan temuan lapangan di SLBN Sarolangun, guru Secara umum, hasil penelitian menunjukkan bahwa proses perencanaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun menunjukkan upaya integratif antara prinsip UDL dan pengalaman praktik guru. RPP dan desain pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai dokumen administratif, tetapi menjadi alat pedagogik reflektif yang digunakan guru untuk merancang pengalaman belajar yang dapat dijangkau oleh seluruh siswa secara adil dan manusiawi. Dengan pendekatan seperti ini, guru tidak hanya menjadi pengajar, tetapi juga perancang inklusi yang aktif dalam menghubungkan nilai-nilai keislaman dengan keberagaman potensi dan keterbatasan siswa.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa seluruh aspek yang termuat dalam instrumen mulai dari kolaborasi guru, fleksibilitas waktu, diferensiasi tujuan dan materi, penggunaan media multisensori, hingga verifikasi dokumen perencanaan telah tercermin secara eksplisit dalam perencanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun. Proses perencanaan ini tidak hanya administratif, tetapi juga menjadi proses reflektif, kolaboratif, dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa sebagaimana diamanatkan dalam prinsip UDL.

Secara keseluruhan, penerapan prinsip UDL dalam pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah mampu: 1) Menyediakan aksesibilitas materi melalui

⁶⁶ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* (Wakefield: CAST, 2018), hlm. 5.

beragam media, 2) Meningkatkan keterlibatan siswa lewat metode interaktif dan menyenangkan, dan 3) Menjamin kebermaknaan pembelajaran dengan mengaitkan materi pada kehidupan sehari-hari siswa. Dengan demikian, meskipun masih ada keterbatasan dalam integrasi teknologi adaptif, strategi yang diterapkan guru PAI sudah menunjukkan efektivitas dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif, fleksibel, dan memotivasi semua siswa untuk belajar agama dengan antusias.

Fenomena lapangan menunjukkan bahwa guru PAI SLBN Sarolangun tidak hanya menerapkan fleksibilitas secara struktural tetapi juga secara situasional dan relasional yang sejatinya merupakan manifestasi hidup dari prinsip *multiple means of representation, engagement, dan expression* dalam UDL⁶⁷. Hal ini bersinergi dengan temuan Sri Wahyuni dk dalam studi UDL di perguruan tinggi Indonesia, yang menyimpulkan bahwa fleksibilitas konten dan metode, meskipun dalam konteks tinggi secara signifikan meningkatkan keterlibatan dan hasil akademik sebanyak 20 %⁶⁸. Praktik guru seperti memberi keleluasaan tempo belajar dan penggunaan media adaptif yang kontekstual menunjukkan bahwa mereka telah menyulap teori UDL menjadi praktik yang berarti, sesuai prinsip pendidikan Islam yang menekankan keadilan dan kedekatan manusiawi.

Keterlibatan siswa dikembangkan melalui pendekatan naratif, reflektif, dan kontekstual pelibatan didasari oleh makna. Riset internasional menemukan bahwa penggunaan UDL tidak hanya bermanfaat secara akademik, tetapi juga memperkuat struktur sosial emosional siswa melalui penerimaan, rasa inklusi, dan koneksi antar

⁶⁷ Wikipedia, "Universal Design for Learning. Deskripsi Kerangka UDL," 2024.

⁶⁸ Dkk. Sri Wahyuni, Yuni Pantiwati, Hari Sunaryo, "Strategizing Universal Design for Learning (UDL) Implementation: Enhancing Inclusive Education for Students with Disabilities in Higher Education," *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan* 17, no. 1 (2025): 1519–1533.

teman di kelas inklusif. Hal ini memperkuat bahwa strategi penguatan afektif seperti pujian, reward sederhana, dan aktivitas kontekstual (misalnya doa sebelum makan) tidak sekadar membuat pembelajaran menyenangkan, tapi benar-benar menjadikan agama sebagai praktik hidup yang bisa “dirasa”.

Walau akses teknologi adaptif masih terbatas, sejauh ini guru menunjukkan bahwa keberlanjutan pembelajaran inklusif dapat dicapai lewat kreativitas manual dan improvisasi media fisik berbasis kebutuhan lokal suatu strategi adaptif yang mencerminkan esensi UDL di tengah keterbatasan realitas sarana sekolah. Ini sejalan dengan studi di Sarawak, Malaysia, yang menunjukkan bahwa guru dapat memfasilitasi siswa dengan disabilitas intelektual melalui media fleksibel visual dan auditori meski minim teknologi canggih⁶⁹. Temuan lapangan menyingkap bahwa inovasi guru berjalan cukup mandiri, namun masih terbentur oleh kurangnya pelatihan formal UDL dan keterbatasan infrastruktur. Hal ini sejalan temuan Sri Wahyuni dkk. yang menyatakan bahwa implementasi UDL di Indonesia terkendala oleh rendahnya kompetensi guru dan kurangnya dukungan lembaga. Oleh karenanya, pendekatan seperti pelatihan berkelanjutan, pengembangan komunitas praktik, dan kebijakan berbasis UDL mutlak diperlukan untuk keberlanjutan integrasi UDL dalam pendidikan PAI.

Temuan mengindikasikan bahwa UDL bukan hanya alat pedagogik, tetapi sedang tumbuh menjadi konsepsi etis dan sistemik: menyediakan model pembelajaran yang adil, menghormati keberagaman, dan memanusiakan seluruh

⁶⁹ M. T Saini, R., Nordin, Z. S., Hashim, M. H., & Abol, “Universal Design for Learning (UDL) to Facilitate the Learning of Students with Intellectual Disabilities within the Inclusive Educational Context in Sarawak, East Malaysia,” *International Journal of Special Education* 39, no. 2 (2024): 12–23.

anak sejalan dengan tujuan pendidikan Islam yang menyeluruh. Riset global menyoroti manfaat inklusif yang lebih luas seperti peningkatan keterlibatan sosial, moral, dan peluang pendidikan lanjutan bagi siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusif dibandingkan sekolah terpisah⁷⁰. Ini membuktikan bahwa praktik inklusif di SLBN Sarolangun memiliki dampak potensial yang lebih jauh secara karakter dan sosial, bukan sekadar akademik.

2. Pengorganisasian Pembelajaran PAI Bagi ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Pendekatan UDL

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah disusun dengan mempertimbangkan prinsip UDL. Prinsip ini diterapkan untuk memberikan kesempatan bagi semua peserta didik, termasuk ABK agar dapat mengakses, memahami, dan mengaplikasikan materi pembelajaran sesuai kemampuan, minat, serta kebutuhan masing-masing.

a. Menata ruang kelas inklusif ramah anak dan menyediakan alat bantu

Guru PAI Menata ruang kelas inklusif yang ramah anak dilakukan dengan memperhatikan aksesibilitas, keamanan, dan kenyamanan seluruh peserta didik, termasuk ABK. Penataan ruang kelas diarahkan agar siswa dapat bergerak dengan leluasa, mudah menjangkau fasilitas belajar, serta merasa aman secara fisik dan psikologis. Selain itu, penyediaan alat bantu pembelajaran juga menjadi bagian penting dalam mendukung proses belajar, seperti alat bantu visual, audio, braille, serta media konkret yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing siswa. Pengaturan lingkungan belajar ini bertujuan untuk menciptakan suasana kelas yang

⁷⁰ K. Korotkov, "Options to Improve Indonesia's Inclusive Education," 2022.

inklusif, partisipatif, dan mendukung keterlibatan aktif seluruh peserta didik dalam pembelajaran.⁷¹

Ini menyoroti bahwa penilaian yang disesuaikan, yang mempertimbangkan jenis kebutuhan khusus, perkembangan kognitif, dan gaya belajar, secara signifikan meningkatkan keterlibatan siswa dan kinerja akademik. Dengan menggabungkan berbagai metode, seperti format respons alternatif, pendidik dapat membuat Rencana Implementasi Pembelajaran yang fleksibel (RPP) yang mengakomodasi beragam kebutuhan pembelajaran, yang pada akhirnya mendorong pengalaman pendidikan yang lebih inklusif⁷². Sebagaimana terdapat dalam QS. Al-Hujurat ayat 13 yang berbunyi sebagai berikut:

يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾

Artinya: “Wahai manusia! Sesungguhnya Kami telah menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, kemudian Kami jadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal. Sesungguhnya yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah ialah orang yang paling bertakwa. Sungguh, Allah Maha Mengetahui, Maha Teliti⁷³.”

Ayat ini menegaskan prinsip penghargaan terhadap keberagaman ciptaan Allah, yang menjadi landasan kuat bagi pengorganisasian pembelajaran yang inklusif dan ramah terhadap semua peserta didik, termasuk ABK.

⁷¹ Anne Meyer, David H. Rose, & David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice* (Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014), hlm. 90–93; CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2* (Wakefield, MA: CAST, 2018), hlm. 10–12.

⁷² Arifuddin Fathoni, “14th Proceeding of International Conference on Special Education in Southeast Asia Region (ICSAR 2024,” in *Optimizing Assessment Techniques for Students with Diverse Special Needs in Schools*, 2024, 86–91.

⁷³ RI, *Al Quran Dan Terjemahnya*.

Temuan lapangan menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun tidak berhenti pada aspek teknis seperti penggunaan media atau pengaturan tempat duduk, tetapi juga mencakup dimensi-dimensi relasional, afektif, dan sosial yang menjadi fondasi kuat dari prinsip UDL. Guru PAI membangun pola interaksi yang personal dengan setiap siswa, dan relasi inilah yang kemudian menjadi dasar dalam menyusun kegiatan belajar yang bersifat fleksibel. Salah satu guru bahkan menekankan bahwa sebelum mengajar PAI, guru terlebih dahulu memastikan kondisi emosional siswa dalam keadaan siap belajar. Jika ada siswa yang sedang cemas, mudah menangis, atau tampak tidak fokus, guru akan memberikan waktu transisi sambil menyapa dengan hangat, menyalami satu per satu, atau mengajak bernyanyi ringan. Strategi ini dianggap sebagai bentuk engagement awal yang sangat menentukan keberhasilan pembelajaran selanjutnya.

Temuan lapangan menunjukkan bahwa pengorganisasian pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun tidak berhenti pada aspek teknis seperti penggunaan media atau pengaturan tempat duduk, tetapi juga mencakup dimensi-dimensi relasional, afektif, dan sosial yang menjadi fondasi kuat dari prinsip UDL. Guru PAI membangun pola interaksi yang personal dengan setiap siswa, dan relasi inilah yang kemudian menjadi dasar dalam menyusun kegiatan belajar yang bersifat fleksibel. Salah satu guru bahkan menekankan bahwa sebelum mengajar PAI, guru terlebih dahulu memastikan kondisi emosional siswa dalam keadaan siap belajar. Jika ada siswa yang sedang cemas, mudah menangis, atau tampak tidak fokus, guru akan memberikan waktu transisi sambil menyapa dengan hangat, menyalami satu per

satu, atau mengajak bernyanyi ringan. Strategi ini dianggap sebagai bentuk engagement awal yang sangat menentukan keberhasilan pembelajaran selanjutnya.

Perencanaan berbasis profil siswa ini memungkinkan guru menetapkan tujuan pembelajaran yang berbeda-beda pada satu tema yang sama. Sebagai contoh, dalam tema “adab sebelum tidur,” bagi siswa tunagrahita tujuan pembelajaran cukup pada mengenali doa dan mencocokkannya dengan gambar. Sementara bagi siswa dengan fungsi kognitif lebih tinggi, tujuannya ditambah dengan kemampuan mengucapkan doa secara utuh dan memahami maknanya. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *Multiple Means of Engagement* dan *Multiple Means of Action and Expression* dalam UDL, di mana keberhasilan pembelajaran tidak ditentukan oleh keseragaman capaian, tetapi oleh kebermaknaan pengalaman belajar bagi masing-masing siswa⁷⁴.

Dalam wawancara dengan salah satu guru PAI, dijelaskan bahwa format RPP yang digunakan pun tidak kaku. Ia sering menambahkan kolom “Catatan Penyesuaian Individu” di luar format baku RPP sekolah. Kolom ini berisi catatan khusus seperti “Siswa A lebih nyaman jika diminta menjawab secara non-verbal,” atau “Siswa B perlu jeda 5 menit setiap 20 menit pembelajaran.” Meskipun sederhana, catatan ini menjadi alat penting dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif dan manusiawi. Ini memperlihatkan bahwa guru tidak hanya menggunakan dokumen RPP sebagai kewajiban formal, tetapi sebagai alat pedagogis reflektif. Lebih lanjut, guru PAI di SLBN Sarolangun juga memperhitungkan gaya belajar dominan siswa dalam menyusun materi dan media. Dalam satu kasus, guru

⁷⁴ CAST, “Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2.”

menyiapkan tiga versi bahan ajar untuk tema “rukun iman”: (1) versi visual berupa poster besar dan kartu urut gambar, (2) versi audio berupa rekaman narasi cerita dan lagu, serta (3) versi taktil untuk siswa tunanetra menggunakan bahan tempel bertekstur. Ketiga versi ini bukan hanya sebagai variasi, tetapi sebagai bentuk konkret dari multiple representations yang menjadi prinsip dasar UDL⁷⁵.

Dari dokumen yang diperoleh peneliti, ditemukan bahwa penyusunan indikator penilaian dalam RPP juga mengacu pada prinsip adaptif. Misalnya, indikator tidak selalu berupa “siswa mampu menyebutkan 5 rukun Islam secara lengkap,” tetapi bisa berupa “siswa mampu mengenali satu rukun Islam melalui gambar atau simbol.” Ini membuktikan bahwa perencanaan tidak hanya memperhatikan materi, tetapi juga memberi ruang yang luas bagi ekspresi pemahaman siswa yang beragam. Pendekatan semacam ini sejalan dengan hasil penelitian Rusconi & Squillaci yang menyatakan bahwa ketika guru menyusun RPP berbasis asesmen profil siswa dengan mengintegrasikan prinsip UDL secara sistematis, terjadi peningkatan signifikan dalam partisipasi siswa dan penurunan perilaku non-koperatif di kelas inklusif⁷⁶. Hal ini memperkuat bahwa praktik guru di SLBN Sarolangun telah mengarah pada penciptaan ruang belajar yang tidak hanya inklusif secara struktural, tetapi juga secara substansial.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa perencanaan pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun telah menjadikan profil individu siswa sebagai dasar utama dalam menentukan isi, proses, dan evaluasi pembelajaran. Strategi ini bukan hanya

⁷⁵ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

⁷⁶ Rusconi, L., & Squillaci, “Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers’ Competences: A Systematic Review.”

menunjukkan implementasi UDL secara teoretis, tetapi juga menjawab kebutuhan nyata di lapangan, di mana guru berperan sebagai perancang pembelajaran yang inklusif, reflektif, dan adaptif terhadap setiap kondisi siswa.

b. Pengelolaan Kelas yang Inklusif dan Ramah Hambatan

Pengaturan ruang belajar memperhatikan aksesibilitas fisik dan sensori siswa. Jalur aman disediakan untuk siswa tunanetra, sedangkan posisi duduk diatur agar siswa tunarungu dapat melihat gerak bibir guru⁷⁷. Ruang juga disesuaikan untuk memberi area gerak yang cukup bagi siswa yang memerlukan aktivitas kinestetik. Temuan ini diperkuat oleh wawancara dengan siswa yang mengaku merasa nyaman karena guru menempatkannya di posisi duduk yang strategis sehingga proses belajar menjadi lebih efektif.

Desain ruang kelas yang inklusif merupakan salah satu elemen penting dalam implementasi UDL, khususnya dalam konteks pendidikan bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Prinsip UDL menekankan bahwa lingkungan belajar harus dirancang untuk mengakomodasi keberagaman siswa sejak awal, termasuk kebutuhan fisik, sensorik, kognitif, dan sosial-emosional mereka⁷⁸. Dalam konteks ini, pengaturan ruang kelas yang memperhatikan aksesibilitas, kenyamanan sensori, dan fleksibilitas aktivitas menjadi komponen krusial yang berdampak langsung pada partisipasi siswa. Holeton menegaskan bahwa desain ruang belajar bukan sekadar faktor teknis, melainkan bagian dari strategi pedagogis yang mendukung inklusi. Penempatan tempat duduk yang disesuaikan agar siswa tunarungu dapat

⁷⁷ L.B. Gaudiot, D., & Martins, *The Classroom Built Environment as an Inclusive Learning Process for the Deaf Students: Contribution of Ergonomics in Design* (Advances in Ergonomics in Design, 2018).

⁷⁸ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

melihat ekspresi wajah dan gerak bibir guru, serta jalur aman bagi siswa tunanetra, adalah contoh konkret pengelolaan ruang yang mendukung prinsip keadilan akses⁷⁹.

Fleksibilitas dalam pengaturan ruang juga terbukti meningkatkan keterlibatan belajar. Manwaring melalui studinya menunjukkan bahwa penggunaan tempat duduk fleksibel dan pengaturan kelas yang dinamis mampu meningkatkan atensi, kenyamanan, dan partisipasi siswa dalam kegiatan pembelajaran⁸⁰. Selain itu, faktor akustik ruang kelas juga menjadi perhatian penting, khususnya bagi siswa dengan hambatan pendengaran atau kesulitan memproses suara latar belakang. Geary menyebutkan bahwa peredam suara, kontrol volume, serta arah suara guru secara signifikan memengaruhi efektivitas komunikasi dan pemahaman siswa. Dalam konteks SLBN Sarolangun, hal ini tercermin dari strategi guru dalam menjaga jarak pandang dan jangkauan suara agar mudah ditangkap oleh siswa tunarungu.

Pentingnya peran lingkungan fisik dalam mendukung pembelajaran ABK juga ditegaskan oleh Florian & Spratt yang menyatakan bahwa inklusi bukan sekadar integrasi fisik di ruang kelas yang sama, tetapi bagaimana seluruh aspek lingkungan termasuk ruang dan alat bantu memberi peluang aktual bagi siswa untuk terlibat dan menunjukkan kompetensinya⁸¹. UNESCO juga menegaskan bahwa

⁷⁹ R. Holeton, "Universal Design for Learning in Physical Classroom Environments: Enhancing Inclusion through Spatial Strategies," *Journal of Inclusive Education* 24, no. 3 (2020): 310–326.

⁸⁰ M. K. Manwaring, "Flexible Seating and Student Engagement in Inclusive Classrooms," *International Journal of Educational Research Open* 2, no. 100049 (2021), <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>.

⁸¹ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

sistem pendidikan inklusif harus memperhatikan seluruh dimensi ruang belajar, termasuk sirkulasi udara, pencahayaan, ketersediaan ruang istirahat, dan area eksplorasi kinestetik untuk siswa yang memerlukan gerak aktif⁸².

Lebih jauh lagi, penting bagi pendidik untuk melibatkan “suara siswa” dalam menata lingkungan belajar. Smith & Lowrey menekankan bahwa strategi UDL yang efektif selalu mempertimbangkan masukan dari siswa, termasuk preferensi tempat duduk, cara berinteraksi, dan media yang membuat mereka merasa nyaman. Dalam studi-studi terkini, ditemukan bahwa pengelolaan kelas yang inklusif dan ramah hambatan berkontribusi pada peningkatan self-efficacy, kepuasan belajar, serta pencapaian akademik siswa ABK⁸³. Ini memperkuat argumen bahwa pengorganisasian kelas bukanlah kegiatan administratif semata, tetapi merupakan bagian integral dari strategi pedagogis berbasis keadilan (*equity-based pedagogy*).

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa pengelolaan kelas yang ramah hambatan dan berorientasi pada keberagaman siswa sangat penting untuk memastikan terwujudnya pembelajaran PAI yang inklusif. Desain ruang, penempatan siswa, fleksibilitas aktivitas, dan keterlibatan siswa dalam pengaturan kelas harus menjadi perhatian utama guru PAI di SLB. Prinsip UDL bukan hanya pedoman, melainkan filosofi yang menempatkan setiap siswa sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran, tanpa kecuali.

⁸² UNESCO, “Inclusion and Education: All Means All – Global Education Monitoring Report 2020,” 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

⁸³ K. A Smith, D. D., & Lowrey, “Student Voice and Universal Design for Learning: Engaging All Learners in Redesigning Classroom Practices,” *Remedial and Special Education* 38, no. 6 (2017): 324–333, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741932517698660>.

c. Variasi Penyajian Materi (*Multiple Means of Representation*)

Guru PAI mengombinasikan berbagai metode dan media pembelajaran seperti gambar, video, alat peraga fisik, teks berukuran besar dengan kontras tinggi, serta media audio. Siswa dengan hambatan pendengaran, materi dilengkapi bahasa isyarat atau *caption*, sedangkan bagi siswa tunanetra, materi disampaikan secara lisan dengan bantuan objek nyata atau media taktil⁸⁴.

Variasi penyajian materi dalam pembelajaran PAI bagi siswa berkebutuhan khusus (ABK) di SLBN Sarolangun merupakan bentuk nyata implementasi prinsip *multiple means of representation* dalam UDL. Prinsip ini tidak sekadar menyajikan konten dalam format yang berbeda, melainkan memastikan bahwa representasi materi mampu menjembatani perbedaan kemampuan perseptual, linguistik, dan kognitif siswa⁸⁵. Dalam konteks SLB, kebutuhan ini semakin krusial mengingat keberagaman jenis disabilitas yang memerlukan pendekatan visual, auditorial, dan taktil yang terintegrasi secara adaptif. Misalnya, pada materi pembelajaran tentang rukun iman dan rukun Islam, guru tidak hanya menyampaikan narasi verbal, tetapi juga menyertakan infografik sederhana, benda konkret seperti miniatur masjid atau kartu kegiatan berdoa, serta modul berhuruf braille. Pendekatan ini tidak hanya memperkuat pemahaman kognitif siswa, tetapi juga meningkatkan partisipasi mereka dalam pembelajaran yang bersifat abstrak seperti nilai-nilai spiritual keislaman.

⁸⁴ Muh. Alif Ratna Putri Pradita, Qo-Idah Ariq Pangesti, Anugrah Ainul Yakin and Kurniawan, "Mozaik Digital PAI: Kreasi Pembelajaran Melalui Media Berbasis Software," *Kasyafa: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 1, no. 2 (2024): 81–89.

⁸⁵ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

Selain itu, strategi diferensiasi dalam representasi materi telah memperlihatkan efektivitas tinggi dalam meningkatkan retensi informasi pada siswa berkebutuhan khusus. Penelitian oleh Lowrey, Hollingshead, dan Howery menekankan bahwa representasi yang beragam dapat mengaktifkan berbagai jalur neurologis dalam memproses informasi, sehingga lebih inklusif terhadap siswa dengan hambatan bahasa, memori jangka pendek, atau gangguan atensi⁸⁶. Dalam praktiknya, guru PAI di SLBN Sarolangun menyediakan modul visual interaktif dengan ilustrasi dan gambar berwarna kontras untuk siswa tunagrahita, dan menyesuaikannya dengan narasi sederhana dan repetitif untuk memperkuat konsep keimanan secara bertahap. Penyesuaian seperti ini menjadi kunci untuk mencegah frustrasi kognitif yang sering dialami siswa ABK dalam menghadapi materi abstrak seperti konsep tauhid, iman kepada malaikat, atau hari kiamat.

Dalam konteks siswa autistik atau dengan gangguan perkembangan sosial-komunikasi, penyajian materi yang disertai dengan visual schedule, social stories, atau video modeling terbukti sangat membantu dalam membangun pemahaman yang berurutan dan sistematis. Guru menyusun rangkaian aktivitas PAI harian atau mingguan dengan menggunakan papan gambar yang menampilkan aktivitas seperti salat, wudu, dan membaca doa, lengkap dengan ekspresi wajah dan ikon visual yang disederhanakan. Studi oleh Al-Azawei & Serenelli menunjukkan bahwa representasi visual secara signifikan mendukung regulasi emosi dan penyesuaian diri pada siswa dengan kebutuhan khusus, terutama ketika diterapkan dalam

⁸⁶ K Lowrey, K. A., Hollingshead, A., & Howery, "A Closer Look at the Use of UDL in Planning for Inclusion: The Effects on Engagement and Achievement," *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 42, no. 3 (2017): 165–181, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1540796917711665>.

konteks keagamaan yang memiliki struktur dan simbol yang tetap. Dengan demikian, materi keagamaan yang awalnya abstrak dapat diterjemahkan menjadi aktivitas konkret yang dapat diinternalisasi secara lebih efektif oleh siswa ABK⁸⁷.

Lebih jauh lagi, integrasi teknologi pendidikan adaptif seperti *screen readers*, *text-to-speech software*, dan *braille display* menjadi salah satu potensi pengembangan di SLBN Sarolangun, meskipun saat ini belum optimal. Penggunaan teknologi ini akan memperluas representasi informasi bagi siswa tunanetra atau siswa dengan gangguan belajar spesifik seperti disleksia. Menurut penelitian oleh Edyburn, pemanfaatan teknologi assistif yang tepat tidak hanya meningkatkan aksesibilitas materi, tetapi juga mendorong kemandirian siswa dalam proses belajar. Oleh karena itu, investasi pada perangkat berbasis UDL ini penting dipertimbangkan dalam pengembangan institusional SLB, terlebih untuk mata pelajaran PAI yang sangat mengandalkan pemahaman verbal dan naratif⁸⁸. Selanjutnya, penggunaan media berbasis lokal seperti cerita rakyat Islami dari budaya Jambi yang divisualisasikan melalui wayang kartun atau boneka tangan juga menjadi inovasi yang potensial. Hal ini dapat menjembatani nilai-nilai Islam dengan konteks kehidupan siswa secara lebih bermakna. Rusconi & Squillaci menyebutkan bahwa konteks lokal dalam representasi materi mampu memperkuat koneksi afektif siswa terhadap pelajaran, sehingga lebih mudah membentuk sikap

⁸⁷ F. Al-Azawei, A., & Serenelli, "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Literature from 2012 to 2015," *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 19, no. 3 (2019): 11–30, <https://doi.org/https://doi.org/10.14434/josotl.v19i3.24161>.

⁸⁸ D. L. Edyburn, "Assistive Technology and UDL: Two Sides of the Same Coin," *Intervention in School and Clinic* 56, no. 2 (2020): 104–10, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1053451220914890>.

keagamaan yang inklusif dan kontekstual⁸⁹. Guru PAI di SLBN Sarolangun, melalui kerja sama dengan GPK dan tim kurikulum, dapat mengembangkan bahan ajar berbasis budaya lokal dengan pendekatan *multisensory storytelling* yang melibatkan sentuhan, visual, dan narasi verbal.

Akhirnya, penyajian materi yang beragam juga mengandaikan bahwa guru harus memiliki kompetensi literasi digital dan pedagogi adaptif yang kuat. Pelatihan berkelanjutan sangat penting agar guru mampu mengembangkan materi pembelajaran digital yang sesuai dengan kebutuhan ABK. Ketersediaan modul interaktif berbasis video animasi islami yang dilengkapi caption, misalnya, dapat memperluas akses pemahaman ajaran Islam bagi siswa tunarungu, sebagaimana juga ditunjukkan dalam penelitian oleh Gevorgyan yang menemukan bahwa media multimodal sangat membantu siswa dengan hambatan komunikasi dalam mencapai hasil belajar yang setara⁹⁰.

d. Fleksibilitas Ekspresi dan Partisipasi (*Multiple Means of Action and Expression*)

Siswa diberikan kebebasan untuk mengekspresikan pemahamannya sesuai kemampuan. Siswa yang kesulitan menulis dapat menjawab secara lisan, sementara yang mengalami hambatan bicara dapat menggunakan kartu gambar. Guru juga memanfaatkan permainan edukatif, seperti puzzle doa atau lomba hafalan surat pendek dengan media audio, untuk mengasah keterampilan secara interaktif dan menyenangkan. Hasil penelitian ini menekankan pentingnya pendekatan individual

⁸⁹ Rusconi, L., & Squillaci, "Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review."

⁹⁰ Gevorgyan, "The Use of Adaptive Learning Technologies in E-Learning for Inclusive Education: A Systematic Review."

untuk belajar bagi siswa dengan disabilitas melalui permainan pendidikan digital. Dengan menggabungkan berbagai metode, seperti tanggapan verbal atau kartu gambar, guru dapat memenuhi beragam kemampuan. Penggunaan permainan edukatif, seperti teka-teki doa atau kontes menghafal surat berbasis audio, selaras dengan karakteristik yang diidentifikasi yang meningkatkan keterlibatan dan perolehan keterampilan, membuat pembelajaran interaktif dan menyenangkan bagi siswa dengan kebutuhan berbeda⁹¹.

Implementasi prinsip *multiple means of action and expression* di SLBN Sarolangun berkembang dalam dimensi desain pembelajaran dan teknologi bantu, menciptakan spektrum ekspresi yang inklusif dan reflektif. Berdasarkan panduan CAST, kebutuhan individual siswa untuk variabilitas dalam memberi respons, navigasi, dan tindakan perlu diakomodasi melalui opsi fisik maupun digital bukan sekadar mengejar standar satu metode saja⁹².

Di SLBN ini, guru menerapkan variasi media seperti kartu gambar, audio, dan manipulatif fisik, serta mengintegrasikan alat baca digital sederhana dan software pengenalan suara, yang memperluas jangkauan ekspresi bagi siswa dengan keterbatasan bicara atau motorik. Lebih jauh, penggunaan teknologi adaptif misalnya *screen readers*, *text-to-speech*, *closed captioning*, serta alat bantu sederhana seperti sandaran tulis cukup strategis untuk harmonisasi pembelajaran PAI, terlebih pada siswa tunanetra, disleksia, atau tunarungu⁹³. Ini sejalan dengan

⁹¹ and Sanja Skocic Mihic Kristian Stancin, Natasa Hoic-Bozic, "Key Characteristics of Digital Educational Games for Students With Intellectual Disabilities," *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)* 12, no. 1 (2022), <https://doi.org/10.4018/IJGBL.313637>.

⁹² Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

⁹³ Arkansas Department of Elementary and Secondary Education, *Universal Design for Learning: Multiple Means of Action and Expression* (Arkansas DESE, 2021).

rekomendasi pedagogik bahwa memberikan akses alat adaptif memperkuat upaya inklusif siswa dalam menerjemahkan pemahaman mereka ke berbagai media tanpa hambatan teknis.

Fleksibilitas ekspresi juga memperhatikan aspek strategi kognitif: guru menyediakan template, panduan langkah, dan rubrik sederhana untuk membantu siswa merencanakan dan menyusun respons mereka baik itu berupa tulisan, narasi verbal, atau visual-artistik. Pendekatan ini merespons dimensi *strategic networks* dalam UDL, yang membangun kapasitas perencanaan, organisasi, dan eksekusi keterampilan⁹⁴. Integrasi media kreatif, seperti narasi bergambar, drama mini, atau presentasi audio, membuka ruang ekspresi alternatif yang relevan dalam pembelajaran PAI. Studi oleh *Reading Rockets* menggarisbawahi bagaimana pilihan media ini seperti video, ilustrasi, atau audio mendorong keterlibatan positif bagi berbagai tipe belajar (visual, auditori, kinestetik)⁹⁵.

Guru di SLBN Sarolangun kemudian memperluas hal ini lewat kegiatan seperti penggabungan doa dalam lagu ritmis, presentasi sederhana, atau penggunaan boneka selama pengajaran, merangsang kreativitas serta komunikasi spiritual siswa. Selain itu, strategi *scaffolded supports* seperti model respons, latihan berjenjang, serta feedback bertahap memfasilitasi siswa dalam mengembangkan kemampuan ekspresi mereka secara mandiri *appropriated with developmental progression as per guideline 5.3 UDL*.

⁹⁴ S Irwin, "Strategy Development: UDL and Executive Function. (Guide)," 2025.

⁹⁵ Reading Rockets, "Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students," 2020, <https://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-meeting-needs-all-students>.

Pendekatan ini memungkinkan siswa berkembang dari dukungan penuh menuju ekspresi mandiri, meningkatkan kesadaran diri dan efektivitas komunikasi mereka. Pada tataran organisasional, pelibatan orang tua dan GPK dalam menyusun opsi ekspresi seperti menyediakan kartu doa di rumah atau membuat video pendek memperkuat kontinuitas antara pembelajaran sekolah dan rumah. Hal ini memperkuat dimensi edukasional yang menekankan bahwa pilihan cara ekspresi juga harus inklusif terhadap lingkungan keluarga dan nilai budaya. Secara keseluruhan, fleksibilitas dalam ekspresi dan partisipasi di SLBN Sarolangun tidak hanya didorong oleh kebutuhan sensorik, tetapi juga didasari oleh pengalaman afektif, kognitif, dan budaya siswa. Pendekatan ini mencerminkan bahwa UDL bukan sekadar kerangka pedagogis, melainkan landasan etis yang mendobrak monokultur ekspresi belajar dan membuka ruang otentik bagi setiap siswa untuk menghayati pelajaran PAI dengan caranya sendiri.

e. Meningkatkan Keterlibatan dan Motivasi (*Multiple Means of Engagement*)

Guru membangun rasa percaya diri siswa melalui pemberian bantuan bertahap (*scaffolding*) dan penguatan positif berupa pujian, stiker, atau bintang prestasi. Pembelajaran dikaitkan dengan pengalaman sehari-hari siswa, misalnya doa sebelum makan saat jam istirahat, praktik wudhu di kamar mandi sekolah, atau simulasi shalat berjamaah di musala sekolah. Kepala sekolah menegaskan bahwa strategi ini bertujuan agar siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk terus belajar. Hubungan guru-siswa yang mendukung secara emosional secara signifikan dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa. Hal itu karena interaksi positif dapat

menumbuhkan rasa kebersamaan dan kepedulian, yang mengarah pada peningkatan hasil siswa. Strategi kepala sekolah SLBN Sarolangun ini sejalan dengan temuan bahwa menciptakan lingkungan yang mendukung membantu siswa merasa dihargai, sehingga memotivasi mereka untuk mencapai secara akademis dan sosial⁹⁶.

Pengalaman di SLBN Sarolangun menunjukkan bahwa penguatan motivasi dan keterlibatan siswa ABK tidak bersifat momental, melainkan prosedural dalam desain akademik dan kultur sekolah. *Multiple Means of Engagement* dalam kerangka UDL menjadikan motivasi bukan sekadar pendorong eksternal, melainkan hasil kondisi kelas yang mendukung kultural emosional dan makna spiritual⁹⁷. Ketika siswa diberi pilihan dalam proses belajar seperti memilih bentuk partisipasi doa, media dalam simulasi, atau bentuk ekspresi spiritual, mereka membangun rasa memiliki dan otonomi yang berkelanjutan. Menurut Reading Rockets, kurikulum proaktif seperti ini tidak mengoreksi siswa agar cocok dengan sistem, tetapi memperbaiki sistem agar cocok dengan mereka menciptakan landasan keterlibatan intrinsik yang kokoh⁹⁸.

Penelitian psikologi pendidikan mengungkap bahwa dukungan emosional guru merupakan prediktor utama keterlibatan dan motivasi siswa. Ruzek et al. (2016) menemukan bahwa interaksi di awal tahun ajaran yang mendukung secara emosional dapat menyebabkan peningkatan perilaku keterlibatan dan motivasi mastery sepanjang tahun akademik. Hal ini dimediasi oleh persepsi siswa terhadap

⁹⁶ Fatih Koca, "Motivation to Learn and Teacher–Student Relationship," *Journal of International Education and Leadership* 6, no. 2 (2016), <http://www.jielusa.org/>.

⁹⁷ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

⁹⁸ Rockets, "Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students."

otonomi dan hubungan positif sesama teman (peer relatedness)⁹⁹. Dalam konteks SLBN Sarolangun, pola tersebut terefleksi melalui aktivitas doa bersama dan pujian personal sesuai dengan kebutuhan emosional siswa membangun dari rasa aman menuju keterlibatan penuh.

Lebih luas lagi, studi Naja & Hameed menyatakan bahwa kompetensi emosional guru seperti empati, regulasi diri, dan kepekaan terhadap kebutuhan siswa berperan besar dalam menciptakan atmosfer kelas yang inklusif. Kelas yang secara emosional suportif mendukung praktek kolaboratif dan strategi pengelolaan kelas yang adaptif, yang kemudian meningkatkan keterlibatan siswa secara signifikan¹⁰⁰. Selain itu, *sense of belonging* atau rasa memiliki sangat vital. Wikipedia menunjukkan bahwa guru berperan signifikan dalam membentuk rasa keterikatan siswa terhadap sekolah, melalui penghormatan, keterlibatan, dan dukungan sosial semuanya berdampak pada kesejahteraan psikologis dan performa akademik siswa. Praktik SLBN yang memasukkan kegiatan sehari-hari seperti doa istirahat, pembelajaran ritual keagamaan, dan pujian bersifat individual merupakan manifestasi dari membangun belonging yang autentik.

Lebih dari itu, iklim sekolah secara keseluruhan seperti standar rasa aman, disiplin adil, dan rasa kolektif sangat mempengaruhi kesejahteraan emosional siswa dan mengurangi gejala kecemasan atau depresi. Studi mengaitkan school climate positif dengan kondisi mental yang lebih baik dan keterlibatan lebih konsisten siswa

⁹⁹ et al Ruzek, E. A., "Teacher Emotional Support: Mediating Role of Autonomy & Peer Relatedness," *Journal of Educational Psychology*, 2016.

¹⁰⁰ M. Naja, A., & Hameed, "Teacher Emotional Competence for Inclusive Education," *Behavioral Sciences* 15, no. 3 (2024): 359, <https://doi.org/https://www.mdpi.com/2076-328X/15/3/359>.

dalam aktivitas belajar. Gamifikasi pembelajaran juga menunjukkan hasil menjanjikan. Dalam kajian Wikipedia, gamified learning menyediakan konten interaktif yang sesuai gaya belajar visual, auditori, dan kinestetik. Pada siswa neurodivergen, gamifikasi yang dirancang inklusif meningkatkan fokus dan persepsi belajar misalnya, waktu keterlibatan meningkat dari 18 ke 28 menit, dan kepercayaan diri belajar meningkat dari 2,9 ke 4,1 (skala 5). Ini membuka peluang integrasi model "puzzle doa" atau lomba hafalan berbasis audio menjadi strategi engagement PAI yang menyenangkan, relevan, dan inklusif.

Selain itu, hubungan interpersonal dan gaya mengajar guru sangat mempengaruhi keterlibatan siswa. Studi Cardenal dkk. menunjukkan bahwa gaya mengajar partisipatif menguatkan hubungan guru-siswa dan meningkatkan keterlibatan terutama ketika diletakkan dalam konteks inklusif, memperkuat potensi UDL dalam membentuk kultur kelas kolaboratif¹⁰¹.

f. Keterbatasan yang Masih Dihadapi

Meskipun penerapan prinsip UDL sudah berjalan cukup konsisten, terdapat kendala berupa keterbatasan media pembelajaran adaptif berbasis teknologi dan pelatihan guru dalam pengembangan strategi UDL yang lebih inovatif. Hal ini berpotensi membatasi optimalisasi akses belajar bagi sebagian siswa ABK¹⁰².

Meskipun penerapan UDL di SLBN Sarolangun telah menunjukkan kemajuan signifikan, ternyata tidak terlepas dari sejumlah tantangan struktural, budaya, dan teknis yang menghambat optimalisasi inovasi inklusif. Salah satu

¹⁰¹ S.-M. Cardenal, M.-E., Díaz-Santana, O.-D., & González-Betancor, *Teacher-Student Relationship and Teaching Styles*, 2024, <https://arxiv.org/abs/2409.06562>.

¹⁰² Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All."

hambatan utama adalah keterbatasan media pembelajaran berbasis teknologi adaptif meski kebutuhan tinggi, ketersediaan perangkat seperti pembaca layar, aplikasi *text-to-speech*, atau *software interaktif* masih sangat terbatas. Sumber daya ini seringkali dianggap mahal dan tidak tersedia secara merata di sekolah, terutama di wilayah non-urban. Hal ini selaras dengan temuan dalam konteks Indonesia umum, yang menyebut keterbatasan anggaran dan perangkat sebagai hambatan utama implementasi UDL di sekolah¹⁰³.

Selain itu, kurangnya pelatihan guru dalam strategi UDL merupakan tantangan serius. Banyak pendidik merasa belum siap secara kompetensi untuk mengintegrasikan prinsip UDL secara kreatif dan kontekstual dalam RPP maupun praktik kelas. Sebagaimana tercatat dalam penelitian Scott (2018), sangat banyak guru yang “menyatakan ketidakpastian dalam mengaplikasikan prinsip UDL dalam desain instruksional”¹⁰⁴. Tanpa pelatihan intensif baik *pre-service* maupun *in-service*, usaha inklusif tetap beroperasi di bawah kapasitas potensialnya. Selain itu, waktu dan dukungan administratif juga menjadi hambatan nyata. Banyak guru menyampaikan bahwa mereka tidak memiliki waktu yang cukup untuk mendesain kurikulum diferensiasi UDL atau menilai alternatif pembelajaran khusus ABK. Konteks beban kerja yang padat dan tingginya tuntutan administrasi mengarah pada pengabaian pendekatan kreatif seperti *sneakers UDL* secara konsisten (Ontario UDL barriers).

¹⁰³ Kompasiana, “Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar: Urgensi, Tantangan,” Kompasiana, n.d.

¹⁰⁴ M. J. Scott, J., & Sulsberger, “Exploring the Contributions of an Immersive, Environmental Education Workshop on Pre-Service Teachers’ Environmental Education Preparedness,” *Sustainability* (Switzerland) 11 (2019), <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su11226505>.

Secara lebih integratif, kesenjangan akses, literasi digital, dan dukungan kebijakan juga mempengaruhi implementasi. Dalam sistem pendidikan kontemporer, tantangan seperti infrastruktur terbatas, rendahnya kompetensi digital guru dan siswa, serta kurangnya dukungan lembaga sering menjadi hambatan dalam mengadopsi teknologi inklusif. Jurnal *Lingkar Pembelajaran Inovatif* juga menjelaskan bahwa "ketimpangan akses teknologi dan kurangnya literasi digital menjadi tantangan utama" dalam penerapan pembelajaran digital inklusif berbasis UDL.

Selain itu, implementasi teknologi adaptif seringkali terhambat oleh sistem dukungan yang tidak memadai, termasuk pelatihan lanjutan, kolaborasi antar guru, serta kebijakan pembiayaan yang belum berpihak pada inklusi. Studi di Australia oleh Marsden et al. menyatakan bahwa meskipun teknologi bisa memperluas inklusi, kegagalan dalam mendukung ekosistem digital secara holistik dari guru, orang tua, hingga pembuat kebijakan membatasi efeknya terhadap pembelajaran ABK¹⁰⁵. Di tingkat struktural, budaya sekolah yang belum sepenuhnya memahami UDL sebagai filosofi pedagogik (bukan sekadar metode teknis) juga menjadi semacam bottle-neck. Banyak guru menilai UDL sebagai “tambahan beban” ketimbang kerangka yang memfasilitasi pembelajaran adil. Pandangan ini menggerus potensi transformasi budaya sekolah menuju inklusi autentik. Secara keseluruhan, kendala-kendala ini seperti teknologi terbatas, pelatihan guru kurang, waktu dan dukungan administratif, ketimpangan literasi digital, serta hambatan

¹⁰⁵ A Marsden, L., Munn, L., Magee, L., Ferrinda, M., St. Pierre, J., & Third, “Inclusive Online Learning in Australia: Barriers and Enablers,” 2023, <https://arxiv.org/abs/2312.04777>.

struktural dan budaya harus diatasi melalui pendekatan sistemik: peningkatan anggaran yang berkelanjutan, pelatihan intensif dan berjenjang, integrasi UDL ke dalam kebijakan sekolah, serta pembangunan kultur sekolah yang meneruskan prinsip inklusi sebagai jalan bersama.

3. Pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK SLBN Sarolangun dalam Perspektif Fleksibilitas dan Keterlibatan UDL

Pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun telah mengadopsi prinsip UDL, khususnya pada aspek fleksibilitas dan keterlibatan (*engagement*). Temuan ini memperlihatkan bahwa guru menyadari keberagaman kondisi, kebutuhan, dan potensi siswa, sehingga strategi pembelajaran tidak diterapkan secara seragam, tetapi disesuaikan secara individual.

a. Fleksibilitas dalam Pembelajaran

Fleksibilitas terlihat dari penyesuaian materi, metode, media, dan penilaian. Guru menyesuaikan penyampaian materi agar sesuai dengan jenis hambatan yang dimiliki siswa. Beberapa bentuk fleksibilitas dalam pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun diantaranya yaitu: 1) Siswa tunanetra menerima pembelajaran melalui deskripsi verbal yang jelas, pendampingan fisik saat praktik gerakan, dan penggunaan alat peraga taktil seperti sajadah bertekstur, 2) Siswa tunarungu difasilitasi dengan media visual seperti gambar urutan gerakan shalat yang disertai bahasa isyarat.

Fleksibilitas juga diterapkan pada tempo belajar, sebagaimana diungkapkan oleh salah satu guru SLBN Sarolangun, bahwa memberikan keleluasaan kepada siswa untuk belajar sesuai kecepatan masing-masing tanpa tekanan adalah hal

paling prioritas dalam mengajar. Siswa yang cepat memahami materi diperbolehkan melanjutkan ke tahap berikutnya, sedangkan yang masih kesulitan mendapatkan waktu tambahan. Selain itu, guru menyesuaikan tujuan pembelajaran berdasarkan kemampuan individual. Siswa dengan hambatan kognitif difokuskan pada keterampilan dasar seperti mengenal gerakan wudhu atau menghafal satu doa pendek, sedangkan siswa dengan kemampuan lebih tinggi diarahkan pada hafalan ayat Al-Qur'an beserta pemahamannya. Pendekatan ini sangat bermanfaat bagi siswa dengan cacat kognitif, dengan fokus pada keterampilan penting, sementara siswa yang lebih maju dapat terlibat dengan materi yang kompleks, seperti menghafal ayat-ayat Quran. Fleksibilitas ini meningkatkan motivasi dan mendukung persyaratan pembelajaran yang beragam¹⁰⁶.

Penerapan fleksibilitas dalam pembelajaran PAI bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Sarolangun bukan hanya mencerminkan pendekatan responsif terhadap kebutuhan individu, tetapi juga menjadi manifestasi konkret dari prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang mengedepankan pengakuan atas keragaman sebagai dasar perancangan pembelajaran. Dalam konteks SLB, fleksibilitas ini menjadi nadi utama keberhasilan proses pendidikan, terutama karena setiap siswa memiliki profil kebutuhan yang unik, baik secara kognitif, motorik, sensorik, maupun emosional. Guru tidak hanya menyesuaikan metode atau media, tetapi juga menegosiasikan tujuan, tempo, bahkan bentuk evaluasi untuk

¹⁰⁶ E Allison, "Self-Paced Instruction: A Review," *The Journal of Economic Education* 7, no. 1 (1975): 5–12, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220485.1975.10845415>.

menjamin bahwa setiap anak memiliki akses penuh terhadap makna pembelajaran PAI, baik dalam aspek afektif, kognitif, maupun psikomotorik.

Fleksibilitas dalam konteks ini tidak terbatas pada akomodasi pasif, tetapi mencerminkan desain proaktif dan penuh empati. Misalnya, penyesuaian tujuan pembelajaran seperti difokuskannya siswa dengan hambatan intelektual pada pengenalan gerakan wudhu atau doa sehari-hari, sementara siswa dengan kemampuan lebih diarahkan pada pemahaman ayat Al-Qur'an menggambarkan strategi tiered learning outcomes yang diakui dalam literatur UDL sebagai bentuk penjaminan keadilan dalam capaian pembelajaran¹⁰⁷. Dalam implementasinya, guru mengintegrasikan nilai-nilai spiritual Islam dengan konteks belajar yang lentur, tanpa menghilangkan standar kualitas, namun mengadaptasinya sesuai kapasitas anak.

Lebih jauh, fleksibilitas juga tampak dalam strategi pacing differentiation, yaitu pemberian keleluasaan bagi siswa untuk belajar sesuai dengan ritme mereka masing-masing. Pendekatan ini sangat relevan bagi ABK, karena tekanan terhadap waktu dapat memicu stres dan menurunkan motivasi. Dalam studi UNESCO disebutkan bahwa SLB yang menerapkan fleksibilitas waktu cenderung menghasilkan iklim belajar yang lebih suportif dan berdampak positif terhadap perkembangan emosional anak. Guru SLBN Sarolangun menerjemahkan strategi ini secara nyata dalam kelas, misalnya dengan memperbolehkan siswa untuk mengulang hafalan doa tanpa rasa takut salah, atau memberikan waktu tambahan

¹⁰⁷ K Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015.," *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 16, no. 3 (2016): 39–56, <https://doi.org/https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>.

dalam praktik ibadah seperti wudhu dan salat. Pendekatan ini tidak hanya mencerminkan kompetensi pedagogik guru dalam mengelola diferensiasi, tetapi juga memperlihatkan sensitivitas religius dan psikologis yang sangat penting dalam pembelajaran PAI¹⁰⁸.

Fleksibilitas dalam evaluasi juga menjadi sorotan penting. Guru di SLBN Sarolangun memahami bahwa penilaian tidak harus selalu bersifat kuantitatif, melainkan bisa berbentuk naratif, observasional, atau berbasis portofolio sederhana yang merekam perkembangan perilaku spiritual siswa. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *multiple means of action and expression* dalam UDL, yang mendorong siswa untuk mengekspresikan pemahamannya dengan cara yang sesuai dengan kekuatan mereka masing-masing¹⁰⁹. Sebagai contoh, seorang siswa tunanetra mungkin menunjukkan pemahaman tentang tata cara shalat melalui praktik langsung, sementara siswa tunarungu dapat menggunakan gambar atau alat bantu visual untuk menjelaskan langkah-langkahnya. Ini mencerminkan sebuah sistem penilaian yang adaptif dan berbasis kekuatan, bukan defisit.

Implikasi dari fleksibilitas ini sangat luas, terutama dalam membangun budaya sekolah yang inklusif dan humanis. Ketika guru diberikan kewenangan untuk menyesuaikan pembelajaran secara personal, dan ketika sistem sekolah mendukungnya dengan struktur yang fleksibel pula, maka pembelajaran PAI tidak hanya menjadi transfer doktrin, tetapi juga pembentukan karakter spiritual yang otentik. Dalam kajian oleh Basham, Hall, & Stahl bahwa penerapan fleksibilitas

¹⁰⁸ UNESCO, "Inclusion and Education: All Means All – Global Education Monitoring Report 2020."

¹⁰⁹ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

dalam konteks UDL terbukti meningkatkan engagement, self-efficacy, dan social behavior siswa dengan kebutuhan khusus secara signifikan. SLBN Sarolangun dalam hal ini telah memperlihatkan praktik baik yang patut dijadikan model bagi sekolah inklusi lainnya¹¹⁰. Namun demikian, fleksibilitas yang diterapkan juga menuntut guru untuk memiliki kompetensi pedagogik yang lebih tinggi dan sensitif. Tidak semua guru siap dengan tuntutan desain diferensiatif dan fleksibel. Oleh sebab itu, keberhasilan praktik di SLBN Sarolangun harus diikuti dengan strategi penguatan kapasitas guru, seperti pelatihan UDL berbasis praktik langsung, pendampingan kolaboratif lintas bidang (PAI, psikologi pendidikan, dan pendidikan khusus), serta penyediaan sumber belajar adaptif dan kontekstual. Dengan demikian, fleksibilitas dalam pembelajaran tidak hanya menjadi upaya personal guru, tetapi juga bagian dari sistem pembelajaran yang berkeadilan dan inklusif secara struktural.

Dalam Islam, pelaksanaan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun yang mengadopsi prinsip UDL pada aspek fleksibilitas dan keterlibatan sejalan dengan QS. An-Nahl ayat 125 yang memerintahkan penyampaian ajaran dengan hikmah, *mau'izhah hasanah*, dan dialog terbaik sebagaimana bunyi ayat di bawah ini:

أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ
بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾

Artinya: "Serulah (manusia) kepada jalan Tuhanmu dengan hikmah dan pengajaran yang baik, dan berdebatlah dengan mereka dengan cara

¹¹⁰ W. M Basham, J. D., Hall, T. E., & Stahl, "Implementing UDL in Education Systems: A Review of Research and Practice," *Harvard Educational Review* 86, no. 2 (2016): 234–266, <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.2.234>.

*yang terbaik. Sesungguhnya Tuhanmu Dialah yang lebih mengetahui siapa yang tersesat dari jalan-Nya dan Dialah yang lebih mengetahui siapa yang mendapat petunjuk*¹¹¹.

Guru harus menyesuaikan strategi, media, dan metode dengan kebutuhan individual siswa (*bil-hikmah*), membangun motivasi melalui interaksi positif dan pembelajaran yang relevan (*mau'izhah hasanah*), serta mendorong partisipasi aktif dengan penghargaan terhadap keberagaman (*jadilhum billati hiya ahsan*). Pendekatan ini memastikan setiap ABK mendapatkan pengalaman belajar PAI yang adaptif, inklusif, dan bermakna.

QS. *An-Nahl* ayat 125 di atas memuat tiga prinsip utama dalam penyampaian ajaran: *bil-hikmah* (kebijaksanaan), *mau'izhah hasanah* (pengajaran yang baik), dan *jadilhum billati hiya ahsan* (dialog terbaik). Menurut Ibn Katsir (2000), *bil-hikmah* berarti menyesuaikan pendekatan dengan kondisi, kemampuan, dan latar belakang audiens agar pesan tersampaikan secara efektif. Prinsip ini sejalan dengan asas fleksibilitas dalam *Universal Design for Learning* (UDL), di mana guru PAI di SLBN Sarolangun merancang strategi, metode, dan media pembelajaran yang berbeda sesuai karakteristik setiap ABK, termasuk penyesuaian untuk hambatan sensorik atau kognitif¹¹². Sementara itu, *mau'izhah hasanah*, sebagaimana dijelaskan al-Qurthubi bahwa pengajaran yang menyentuh hati, memotivasi, dan relevan dengan kehidupan siswa. Pendekatan ini identik dengan prinsip engagement dalam UDL, yang membangun keterlibatan aktif melalui cerita

¹¹¹ Agama RI, *Al-Qur'an Tafsir Per Kata*.

¹¹² Rose, D. H., & Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*.

inspirasi, simulasi ibadah, atau pembelajaran kontekstual, yang terbukti meningkatkan motivasi dan rasa percaya diri siswa.

Prinsip *jadilhum billati hiya ahsan*, menurut al-Tabari menekankan dialog atau diskusi dengan cara yang lembut, santun, dan penuh penghargaan terhadap lawan bicara. Dalam pembelajaran PAI berbasis UDL, ini berarti memberikan ruang partisipasi setara, mendorong siswa menyampaikan pendapat, dan menghargai keberagaman perspektif di kelas. Ketiga prinsip Qur'ani ini, jika diintegrasikan dalam pelaksanaan pembelajaran PAI, memastikan bahwa proses belajar bersifat adaptif, humanis, dan inklusif, sehingga setiap ABK memperoleh pengalaman belajar yang bermakna sekaligus selaras dengan nilai-nilai Islam. Dengan demikian, guru PAI bukan hanya menjalankan amanah pedagogis, tetapi juga mengimplementasikan mandat syariat untuk menjaga martabat manusia dan memberi akses pendidikan agama yang berkeadilan¹¹³.

b. Keterlibatan dan Partisipasi Aktif Siswa

Pada aspek keterlibatan, guru menciptakan pembelajaran yang relevan, bermakna, dan menyenangkan. Aktivitas belajar dikaitkan dengan pengalaman sehari-hari siswa, misalnya praktik doa sebelum makan saat jam istirahat atau simulasi adzan dan iqamah di musala sekolah. Penggunaan permainan edukatif, lagu islami, dan kerja kelompok menjadi strategi untuk menghidupkan suasana kelas dan menjaga minat belajar siswa. Seperti diungkapkan oleh siswa, praktik

¹¹³ Darling-Hammond, L., & Adamson, *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*.

langsung membuat doa lebih mudah dihafal dan dipahami, sehingga pembelajaran terasa lebih bermakna.

Keterlibatan (*engagement*) merupakan salah satu prinsip fundamental dalam pendekatan Universal Design for Learning (UDL), karena berfungsi sebagai titik awal yang menentukan sejauh mana peserta didik termotivasi, merasa dihargai, dan secara aktif mengambil peran dalam proses belajar. Di SLBN Sarolangun, keterlibatan siswa dalam pembelajaran PAI dibangun melalui strategi pembelajaran yang kontekstual dan emosional, di mana dua aspek penting yang terbukti meningkatkan atensi dan ketahanan belajar siswa dengan kebutuhan khusus¹¹⁴. Guru merancang aktivitas yang berakar pada keseharian siswa agar makna pembelajaran tidak sekadar normatif, tetapi benar-benar dirasakan sebagai bagian dari kehidupan mereka. Praktik doa sebelum makan saat jam istirahat, simulasi azan di musala sekolah, hingga permainan hafalan doa menjadi representasi nyata bagaimana kegiatan spiritual Islam diintegrasikan dengan pengalaman hidup anak, menjadikan proses belajar lebih mudah diterima dan diingat.

Selain relevansi isi, strategi yang digunakan guru juga bersifat multi-modal dan kolaboratif. Permainan edukatif, nyanyian Islami, dan kerja kelompok tidak hanya menciptakan suasana kelas yang dinamis, tetapi juga memberi ruang bagi keberagaman gaya belajar siswa baik visual, auditif, maupun kinestetik. Metode ini sangat penting bagi siswa ABK, yang cenderung memiliki preferensi belajar yang unik dan membutuhkan stimulus multi-indra agar tetap fokus¹¹⁵. Dalam

¹¹⁴ Hollingshead, A., Lowrey, K. A., & Howery, "Universal Design for Learning: When Policy Changes Before Evidence."

¹¹⁵ D. Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, "Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms: A Systematic Review of Research in Inclusive Settings," *Educational*

praktiknya, siswa yang mengalami hambatan kognitif atau emosional menunjukkan antusiasme yang lebih tinggi saat terlibat dalam aktivitas yang bersifat interaktif, seperti menyusun puzzle ayat Al-Qur'an atau bermain peran sebagai muadzin. Kegiatan seperti ini tidak hanya meningkatkan partisipasi, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri dan keterikatan terhadap nilai-nilai keagamaan yang diajarkan.

Kunci keberhasilan keterlibatan di SLBN Sarolangun juga terletak pada positive learning climate yang diciptakan oleh guru. Hubungan guru-siswa yang hangat dan penuh empati menjadi fondasi kuat bagi keberanian siswa untuk mengambil peran aktif. Dalam laporan penelitian oleh Rappolt-Schlichtmann & Watamura, ditekankan bahwa hubungan emosional yang suportif antara guru dan siswa merupakan elemen sentral dalam UDL, karena dapat menumbuhkan intrinsic motivation, bahkan pada siswa dengan hambatan berat sekalipun. Guru di SLBN Sarolangun tidak hanya menjadi fasilitator materi, tetapi juga menjadi model spiritual dan figur emosional yang stabil bagi para siswa. Hal ini mendorong lahirnya rasa aman, nyaman, dan percaya diri dalam berpartisipasi, sekaligus memperkuat pembentukan karakter religius¹¹⁶.

Lebih jauh, strategi keterlibatan yang digunakan guru juga bersifat diferensiatif dan inklusif. Guru tidak memaksakan satu bentuk partisipasi tunggal, melainkan membuka ruang bagi ekspresi siswa dalam berbagai cara: menyanyi,

Research Review 33, no. 100393 (2021),
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100393>.

¹¹⁶ S. E Rappolt-Schlichtmann, G., & Watamura, "Supporting the Whole Child: Leveraging Learning Science to Design Learning Environments That Foster Healthy Development, Engagement, and Achievement," *Journal of Applied Developmental Psychology* 69, no. 101155 (2020), <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101155>.

menjawab secara verbal, bermain peran, menggambar, atau menggunakan kartu simbol. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *multiple means of engagement* yang menekankan pentingnya pilihan, otonomi, dan tantangan yang sesuai bagi setiap siswa¹¹⁷. Artinya, keterlibatan bukan sekadar hadir secara fisik, tetapi juga hadir secara afektif dan kognitif. Dalam jangka panjang, pembiasaan partisipasi aktif ini membentuk karakter religius yang tidak hanya tahu, tetapi juga mampu dan mau mengamalkan ajaran Islam secara kontekstual sesuai dengan kapasitas masing-masing.

Dengan demikian, praktik di SLBN Sarolangun menunjukkan bahwa keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran PAI berbasis UDL tidak lahir secara spontan, melainkan melalui rekayasa pedagogik yang terencana, reflektif, dan penuh kasih. Kombinasi antara pengalaman bermakna, strategi multi-modal, iklim emosional yang suportif, dan fleksibilitas dalam partisipasi menjadi pilar utama dalam membangun pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan membebaskan. Model ini dapat menjadi acuan nasional bagi pengembangan pembelajaran PAI di SLB maupun sekolah inklusi, sejalan dengan semangat SDGs 4 tentang pendidikan berkualitas dan berkeadilan untuk semua.

c. Penguatan Positif dan Pemberian Pilihan

Guru memanfaatkan penguatan positif berupa pujian verbal, stiker, dan bintang prestasi untuk membangun motivasi siswa. Apresiasi ini diberikan tidak hanya untuk pencapaian besar, tetapi juga untuk keberhasilan sederhana, sehingga

¹¹⁷ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

siswa merasa dihargai dan terdorong untuk terus mencoba. Pelibatan siswa juga diwujudkan melalui pemberian pilihan dalam aktivitas belajar. Contohnya, ketika menghafal doa, siswa dapat memilih untuk membacanya secara lisan, menyanyikannya dengan irama tertentu, atau menunjuk kartu bergambar sambil mendengarkan guru. Strategi ini meningkatkan rasa kontrol siswa terhadap proses belajar dan membantu membangun rasa percaya diri, seperti yang disampaikan oleh Diva Anggreni, yang lebih memilih menyanyikan doa karena terasa lebih mudah diingat dan menyenangkan.

Penguatan positif, seperti pujian verbal dan penghargaan nyata seperti stiker, meningkatkan motivasi siswa dengan mengakui prestasi signifikan dan kecil. Selain itu, menawarkan pilihan dalam kegiatan belajar, seperti metode yang berbeda untuk menghafal doa, menumbuhkan keterlibatan siswa dan rasa kontrol. Pendekatan ini tidak hanya membangun kepercayaan diri tetapi juga membuat pembelajaran menyenangkan¹¹⁸. Penerapan penguatan positif dan pemberian pilihan dalam pembelajaran PAI bagi ABK bukan sekadar strategi instruksional, melainkan refleksi dari prinsip-prinsip pedagogi inklusif yang berorientasi pada pemberdayaan siswa. Guru di SLBN Sarolangun secara konsisten membangun iklim kelas yang menghargai setiap upaya siswa melalui bentuk-bentuk apresiasi sederhana namun bermakna, seperti pujian lisan, pemberian stiker, atau simbol bintang prestasi. Bentuk penguatan ini tidak hanya diberikan pada capaian akademik, tetapi juga pada proses belajar yang menunjukkan usaha, ketekunan, atau keberanian untuk

¹¹⁸ M Feagin, *Positive Reinforcement in the Classroom: The Effect of Positive Reinforcement on Student Behavior and Participation.*, 2019.

mencoba hal baru. Sebagaimana disampaikan dalam studi oleh Allday et al. bahwa pujian verbal yang spesifik dapat meningkatkan perilaku positif, memperkuat relasi guru-siswa, dan mengarahkan perhatian siswa pada nilai intrinsik dari kegiatan belajar¹¹⁹.

Lebih lanjut, penguatan positif terbukti menjadi pendekatan yang efektif untuk meningkatkan intrinsic motivation, terutama pada siswa dengan kebutuhan khusus yang kerap mengalami kegagalan atau penolakan dalam pengalaman belajar sebelumnya. Menurut Deci & Ryan dalam teori Self-Determination Theory (SDT), individu akan lebih termotivasi untuk berpartisipasi dalam aktivitas yang memberinya rasa kompeten, otonomi, dan keterkaitan sosial. Dalam konteks SLBN Sarolangun, pujian dan penghargaan visual tidak hanya memperkuat perasaan kompetensi, tetapi juga menciptakan lingkungan yang memvalidasi keberadaan dan potensi siswa¹²⁰. Pemberian pilihan dalam proses pembelajaran juga menjadi manifestasi prinsip UDL terkait dengan multiple means of engagement, di mana siswa diberi ruang untuk memilih cara mereka belajar atau menunjukkan pemahaman. Ketika siswa diberi kebebasan untuk memilih seperti menyanyikan doa, membaca lisan, atau menunjuk kartu bergambar mereka merasakan kontrol terhadap proses belajar. Hal ini sejalan dengan temuan Katz & Assor yang menunjukkan bahwa pemberian pilihan yang bermakna dapat meningkatkan

¹¹⁹ C. S. Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T. M., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, "Training General Educators to Increase Behavior-Specific Praise: Effects on Students With EBD," *Behavioral Disorders* 37, no. 2 (2012): 87–98, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/019874291203700203>.

¹²⁰ R. M. Deci, E. L., & Ryan, "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior," *Psychological Inquiry* 11, no. 4 (2000): 227–68, https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

motivasi intrinsik, keterlibatan afektif, dan kinerja akademik, khususnya pada siswa dengan latar belakang kebutuhan khusus¹²¹. Strategi ini juga memberikan ruang untuk diferensiasi pembelajaran berdasarkan gaya belajar siswa. Beberapa siswa merasa lebih nyaman dengan pendekatan musikal, sementara yang lain lebih terhubung secara visual atau verbal. Misalnya, siswa seperti Salsa Oktafia Putri memilih menyanyikan doa karena secara emosional dan kognitif lebih mudah diterima, menciptakan hubungan personal yang memperkuat daya ingat. Variasi ini menunjukkan bahwa personalisasi bukan sekadar adaptasi teknis, tetapi sebuah bentuk penghormatan terhadap cara unik setiap anak dalam memahami nilai-nilai agama.

Penelitian lain oleh Hehir et al., menegaskan bahwa pendidikan yang bermakna bagi siswa disabilitas bukan hanya bergantung pada modifikasi kurikulum, tetapi juga pada penciptaan pengalaman belajar yang menumbuhkan agency siswa. Ketika siswa merasa bahwa mereka memiliki pilihan dan suara dalam pembelajaran, mereka lebih mungkin untuk terlibat secara mendalam, menunjukkan persistensi, dan mengembangkan kompetensi sosial maupun spiritual. Oleh karena itu, strategi penguatan positif dan pemberian pilihan bukan hanya meningkatkan performa akademik, tetapi juga membentuk kepercayaan diri, harga diri, dan kemandirian spiritual siswa¹²². Dengan demikian, pembelajaran PAI yang diterapkan di SLBN Sarolangun telah melampaui paradigma pembelajaran

¹²¹ A Katz, I., & Assor, "When Choice Motivates and When It Does Not," *Educational Psychology Review* 19, no. 4 (2007): 429–42, <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>.

¹²² S Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, "A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Instituto Alana and Abt Associates,," 2016.

satu arah menuju pendekatan yang bersifat relasional dan transformatif. Penguatan positif yang diberikan secara konsisten dan pilihan yang terbuka untuk berekspresi dalam belajar mencerminkan penghargaan terhadap keberagaman identitas siswa. Dalam konteks UDL, strategi ini tidak hanya mengakomodasi perbedaan, tetapi merayakan perbedaan sebagai kekuatan utama dalam proses pendidikan yang inklusif dan humanistik.

4. Sistem Evaluasi Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Berdasarkan Prinsip Asesmen Alternatif dalam UDL

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru PAI di SLBN Sarolangun telah berupaya menerapkan sistem evaluasi yang selaras dengan prinsip UDL, khususnya pada aspek asesmen alternatif. Pendekatan ini memandang penilaian bukan hanya sebagai pengukuran hasil akhir, tetapi juga sebagai proses yang memperhatikan kemajuan, cara siswa mengekspresikan pemahaman, dan perkembangan individu sesuai kemampuan masing-masing.

a. Fleksibilitas Bentuk Evaluasi

Guru menyadari bahwa ABK memiliki keragaman kemampuan kognitif, komunikasi, motorik, dan sosial. Oleh karena itu, bentuk evaluasi tidak diseragamkan, tetapi disesuaikan dengan kondisi siswa. Siswa yang kesulitan menulis dapat menjawab secara lisan, menunjuk gambar, atau melakukan simulasi gerakan ibadah seperti wudhu dan shalat. Penyesuaian ini memberi kesempatan bagi setiap siswa untuk menunjukkan kompetensinya tanpa terhambat keterbatasan fisik atau sensorik. Pernyataan guru yang diwawancarai menegaskan bahwa fleksibilitas ini menjadi kunci agar setiap siswa merasa mampu dan nyaman dalam

mengikuti evaluasi. Fleksibilitas ini sangat penting, karena memungkinkan setiap siswa untuk menunjukkan kompetensi mereka tanpa terhalang oleh keterbatasan fisik atau sensorik, menumbuhkan rasa kemampuan dan kenyamanan selama proses evaluasi¹²³.

Penerapan fleksibilitas bentuk evaluasi dalam konteks Pendidikan Agama Islam (PAI) di SLBN Sarolangun mencerminkan pemahaman mendalam guru terhadap esensi Universal Design for Learning (UDL), khususnya prinsip asesmen alternatif yang tidak mengandalkan satu bentuk ujian atau tugas saja. Asesmen dirancang sebagai proses berkelanjutan yang mempertimbangkan berbagai ekspresi pemahaman siswa, termasuk bentuk verbal, visual, kinestetik, dan simbolik. Guru memberikan ruang bagi siswa untuk menunjukkan pemahaman mereka dengan cara yang paling sesuai dengan kekuatan dan preferensi belajar mereka, misalnya melalui praktik gerakan ibadah (kinestetik), menjawab dengan menunjuk gambar (visual), atau membaca doa dengan pelafalan sederhana (verbal).

Lebih lanjut, prinsip “*assessment as learning*” diterapkan dengan memberikan umpan balik langsung yang bersifat membangun. Siswa tidak hanya dinilai dari hasil akhir, tetapi dari proses belajar yang mereka alami, termasuk bagaimana mereka mengatasi hambatan dan berprogres secara individual. Hal ini sejalan dengan pandangan Black & William tentang asesmen formatif sebagai instrumen utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang adaptif dan reflektif. Dalam konteks pembelajaran inklusif, proses ini memperkuat makna pembelajaran

¹²³ & Erhamwilda Shidiq, G.Y., “Pembelajaran Wudhu Dan Shalat Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Salah Satu Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat Kota Bandung,” in *Bandung Conference Series: Islamic Education.*, 2024.

karena siswa merasa didukung secara psikologis dan akademik¹²⁴. Selain itu, dalam evaluasi PAI, guru juga menggunakan pendekatan portofolio sederhana untuk mendokumentasikan perkembangan siswa secara berkelanjutan. Misalnya, guru mencatat kemajuan hafalan doa harian dalam bentuk jurnal pribadi atau dokumentasi video pendek praktik shalat. Pendekatan ini menumbuhkan rasa memiliki terhadap proses belajar dan memungkinkan siswa melihat perkembangan dirinya secara konkret. Menurut penelitian oleh Rose & Gravel bahwa portofolio merupakan alat penting dalam asesmen berbasis UDL karena mampu merekam lintasan belajar yang unik dari setiap peserta didik.

Adopsi teknologi, meskipun terbatas, juga mulai diterapkan untuk mempermudah asesmen. Misalnya, siswa tunanetra dibimbing untuk menggunakan audio recorder dalam menghafal doa, sementara siswa dengan hambatan motorik menggunakan perangkat tablet dengan fitur sentuh besar untuk menavigasi kuis interaktif. Penggunaan teknologi adaptif dalam asesmen tidak hanya memperluas aksesibilitas tetapi juga meningkatkan motivasi dan partisipasi siswa berkebutuhan khusus secara signifikan¹²⁵. Namun demikian, pelaksanaan fleksibilitas evaluasi ini tidak tanpa tantangan. Guru masih menghadapi keterbatasan dalam pelatihan asesmen diferensial, serta kekurangan perangkat teknologi khusus untuk mendukung asesmen multimodal. Oleh karena itu, penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berkelanjutan dalam asesmen berbasis UDL menjadi sangat krusial. Upaya ini juga perlu didukung oleh kebijakan pendidikan inklusif yang

¹²⁴ Black, P., & Wiliam, "Developing the Theory of Formative Assessment."

¹²⁵ S Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, "Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms: Practices and Challenge," *Journal of Special Education Technology* 35, no. 3 (2020): 165--175, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0162643420908184>.

menyediakan sarana dan prasarana asesmen adaptif serta mendorong inovasi evaluasi dalam mata pelajaran agama.

Dengan penerapan asesmen yang fleksibel, siswa ABK di SLBN Sarolangun tidak hanya mendapatkan pengakuan atas pencapaiannya secara adil, tetapi juga merasakan bahwa proses belajar adalah perjalanan yang layak dirayakan, bukan sekadar hasil akhir yang harus dicapai dengan cara yang seragam. Evaluasi menjadi sarana pemberdayaan, bukan penyaringan, sebagaimana ditekankan dalam model UDL yang dikembangkan oleh CAST, bahwa pembelajaran yang adil adalah pembelajaran yang mampu mengakomodasi semua cara dan semua suara dalam proses pendidikan¹²⁶.

Penerapan sistem evaluasi PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun yang menitikberatkan pada asesmen alternatif selaras dengan prinsip Qur'ani dalam QS. Al-Baqarah: 286, yang menegaskan bahwa setiap individu dibebani sesuai kemampuannya, sebagaimana terdapat dalam ayat di bawah ini:

لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن تَسِينَا أَوْ
أَخْطَاْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا ۗ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ
لَنَا بِهِ ۚ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا ۚ أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴿٢٨٦﴾

Artinya: “Allah tidak membebani seseorang melainkan sesuai dengan kesanggupannya. Ia mendapat pahala (dari kebajikan) yang diusahakannya dan ia mendapat siksa (dari kejahatan) yang dikerjakannya¹²⁷.”

¹²⁶ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

¹²⁷ Agama RI, *Al-Qur'an Tafsir Per Kata*.

Dalam perspektif UDL, penilaian tidak semata-mata mengukur hasil akhir, tetapi juga menghargai proses, kemajuan, dan cara unik setiap siswa dalam mengekspresikan pemahaman. Guru PAI menerapkan berbagai bentuk evaluasi, seperti portofolio, observasi, proyek, atau demonstrasi yang disesuaikan dengan kondisi dan potensi ABK, sehingga evaluasi menjadi lebih inklusif, adil, dan memotivasi perkembangan belajar secara berkelanjutan. QS. *Al-Baqarah* ayat 286 mengandung prinsip fundamental bahwa Allah tidak membebani seseorang di luar kemampuannya (*lā yukallifullāhu nafsan illā wus‘ahā*). Menurut Ibn Katsir, ayat ini menjadi landasan keadilan Allah dalam menetapkan kewajiban, termasuk dalam konteks pendidikan, yang menuntut penyesuaian terhadap kapasitas peserta didik. Dalam pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun, prinsip ini diterjemahkan melalui desain evaluasi yang adaptif, di mana guru tidak menyeragamkan bentuk dan tingkat kesulitan penilaian, melainkan menyesuaikan instrumen asesmen dengan profil kemampuan tiap siswa. Hal ini sejalan dengan konsep *Universal Design for Learning* (UDL) yang mengedepankan *multiple means of action and expression*, sehingga setiap siswa dapat menunjukkan capaian belajar melalui cara yang sesuai dengan kekuatan dan kebutuhannya.

Penerapan asesmen alternatif seperti portofolio, observasi kinerja, proyek kolaboratif, atau demonstrasi keterampilan ibadah memungkinkan guru menilai perkembangan siswa secara holistik, bukan sekadar hasil akhir. Pendekatan ini selaras dengan penjelasan al-Qurthubi bahwa beban ajaran harus diberikan secara proporsional dan mengarah pada kemaslahatan, bukan menimbulkan kesulitan yang menghalangi tujuan pendidikan. Dengan demikian, sistem evaluasi ini tidak hanya

memenuhi standar pedagogis modern yang inklusif, tetapi juga mencerminkan ajaran Islam yang humanis dan memuliakan keberagaman kemampuan manusia, sambil tetap memotivasi siswa untuk mencapai potensi terbaiknya secara bertahap dan berkelanjutan.

b. Asesmen Formatif dan Pemantauan Berkelanjutan

Evaluasi dilakukan secara kontinu melalui asesmen formatif. Guru memantau kemajuan siswa selama proses belajar dengan cara: 1) Melakukan observasi langsung saat praktik ibadah untuk mencatat langkah yang sudah benar dan bagian yang perlu diperbaiki, 2) Memberi kesempatan siswa untuk memperbaiki kesalahan tanpa tekanan nilai yang kaku. Pendekatan ini membantu siswa belajar secara bertahap dan mengurangi rasa cemas terhadap penilaian. Penilaian formatif melibatkan evaluasi berkelanjutan di mana guru memantau kemajuan siswa melalui observasi langsung dan umpan balik. Ini termasuk merekam langkah-langkah yang benar dan mengidentifikasi area untuk perbaikan selama kegiatan. Dengan memungkinkan siswa untuk memperbaiki kesalahan tanpa tekanan penilaian yang kaku, penilaian formatif menumbuhkan lingkungan belajar yang mendukung. Pendekatan ini tidak hanya membantu pembelajaran bertahap tetapi juga mengurangi kecemasan yang terkait dengan penilaian, pada akhirnya meningkatkan keterlibatan dan pemahaman siswa selama proses pembelajaran¹²⁸.

Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), asesmen formatif memainkan peran sentral sebagai mekanisme pemantauan progresif yang mendukung proses belajar secara bertahap

¹²⁸ Patel, "FORMATIVE ASSESSMENT : CONCEPT & UNDERSTANDING."

dan berkelanjutan. Evaluasi tidak lagi dimaknai sebagai sarana seleksi berbasis nilai akhir, melainkan sebagai strategi diagnosis pembelajaran yang inklusif, berorientasi pada perkembangan individual siswa. Guru di SLBN Sarolangun mengintegrasikan asesmen formatif ke dalam rutinitas belajar melalui observasi langsung, catatan anekdot, serta umpan balik verbal yang membangun. Praktik ini sejalan dengan gagasan Shinn et al. yang menyatakan bahwa asesmen formatif efektif dalam mengidentifikasi kebutuhan khusus siswa dan menyesuaikan pembelajaran agar responsif terhadap capaian dan tantangan belajar yang dihadapi siswa dengan disabilitas¹²⁹.

Lebih lanjut, keberhasilan asesmen formatif dalam konteks ABK bergantung pada kemampuan guru untuk membangun hubungan interpersonal yang positif, serta memberikan umpan balik yang bersifat non-evaluatif namun korektif. Guru perlu menciptakan ruang aman bagi siswa untuk mengulang praktik ibadah seperti gerakan shalat, membaca doa, atau simulasi wudhu, tanpa rasa takut gagal. Hal ini ditegaskan oleh Brookhart bahwa formatif assessment yang dilakukan dengan pendekatan humanistik dapat menurunkan kecemasan akademik siswa serta meningkatkan partisipasi aktif dalam proses belajar¹³⁰. Tidak kalah penting, strategi penilaian ini memberi peluang untuk dokumentasi portofolio belajar siswa dalam jangka waktu tertentu, yang mencerminkan progres kognitif, afektif, dan

¹²⁹ G Shinn, M. R., Walker, H. M., & Stoner, "Interventions for Achievement and Behavior Problems in a Three-Tier Model Including RTI" (NASP Publications, 2017), https://doi.org/NASP_Publications.

¹³⁰ S. M Brookhart, *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (Pearson Education, 2011).

psikomotorik yang tidak bisa diwakili oleh angka semata¹³¹. Guru-guru yang memahami prinsip Universal Design for Learning (UDL) akan lebih cenderung menyelaraskan asesmen dengan gaya belajar siswa dan menawarkan pilihan representasi dalam menunjukkan pemahaman, seperti menjawab melalui gambar, isyarat, atau ekspresi verbal.

Di SLBN Sarolangun, pendekatan ini memperlihatkan hasil yang positif. Siswa lebih berani mengungkapkan pemahaman meski dengan cara yang tidak konvensional. Bahkan, adanya fleksibilitas ini menjadikan evaluasi sebagai bagian yang menyenangkan dalam pembelajaran, bukan momen menegangkan. Ketika evaluasi dijadikan alat refleksi bersama guru, maka interaksi pembelajaran menjadi lebih bermakna. Hal ini juga ditegaskan dalam penelitian oleh Black dan Wiliam bahwa asesmen formatif yang dilakukan dengan intensitas dan kualitas tinggi dapat meningkatkan hasil belajar secara signifikan, terutama bagi siswa yang berisiko mengalami kesulitan akademik¹³². Dengan demikian, asesmen formatif dan pemantauan berkelanjutan dalam konteks pembelajaran PAI untuk ABK tidak hanya menjadi strategi pedagogis, tetapi juga representasi konkret dari keadilan dan inklusivitas pendidikan. Sistem ini memungkinkan setiap siswa, tanpa terkecuali, untuk dihargai berdasarkan proses, bukan hanya produk. Untuk memastikan keberlangsungan strategi ini, pelatihan guru secara berkelanjutan dalam memahami diferensiasi dan umpan balik konstruktif sangat diperlukan, sebagaimana juga direkomendasikan oleh *National Center on Universal Design for Learning*.

¹³¹ J. H McMillan, *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (6th Ed.)* (Pearson, 2014).

¹³² Black, P., & Wiliam, "Developing the Theory of Formative Assessment."

c. Asesmen Berbasis Kinerja (*Performance-Based Assessment*)

Guru menggunakan penilaian berbasis kinerja dalam berbagai bentuk, antara lain: 1) Praktik ibadah (wudhu, shalat), 2) Hafalan doa atau surat pendek, 3) Penerapan akhlak sehari-hari, seperti sopan santun dan doa sebelum makan, 4) Penilaian ini tidak hanya dilakukan di akhir pembelajaran, tetapi juga diintegrasikan ke dalam aktivitas harian siswa, sehingga menjadi bagian dari kebiasaan positif, 5) Penggunaan Portofolio sebagai Dokumentasi Perkembangan. Guru mulai memanfaatkan portofolio belajar sebagai bentuk asesmen alternatif. Portofolio ini berisi: a) Gambar tempat ibadah karya siswa, b) Tulisan doa sederhana, c) Rekaman audio hafalan doa atau ayat Al-Qur'an, d) Portofolio memberikan gambaran perkembangan siswa dari waktu ke waktu dan membantu guru, orang tua, serta siswa sendiri melihat progres yang telah dicapai, e) Standar Penilaian yang Realistik dan Individual. Guru menetapkan target capaian individual yang realistis berdasarkan profil siswa, di mana: 1) untuk siswa tunagrahita ringan, targetnya adalah menghafal satu atau dua doa pendek, 2) untuk siswa dengan kemampuan lebih tinggi, targetnya mencakup hafalan surat pendek beserta pemahamannya. Dengan demikian, penilaian menjadi lebih adil dan sesuai kapasitas siswa.

Pelaksanaan asesmen berbasis kinerja dalam pembelajaran PAI bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Sarolangun merupakan langkah strategis dalam mewujudkan evaluasi yang adil, kontekstual, dan sesuai dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL). Pendekatan ini menggeser paradigma evaluasi dari sekadar pengukuran hasil kognitif ke penguatan dimensi afektif dan psikomotorik yang aplikatif dalam kehidupan sehari-hari siswa. Performance-

Based Assessment (PBA) menekankan pada pengamatan langsung terhadap penerapan keterampilan nyata dan bukan sekadar hafalan. Hal ini sangat penting dalam konteks pendidikan agama Islam yang sarat nilai dan praktik. Menurut Darling-Hammond & Adamson (2014), asesmen berbasis kinerja memungkinkan guru untuk melihat proses belajar siswa, bukan hanya hasil akhirnya, sehingga sangat relevan untuk ABK yang memerlukan pendekatan pembelajaran bertahap dan berkelanjutan.

Implementasi PBA yang disertai penggunaan portofolio memperkuat prinsip dokumentasi progresif yang berpusat pada siswa. Portofolio menjadi sarana refleksi dan komunikasi antar guru, siswa, dan orang tua mengenai kemajuan pembelajaran, sejalan dengan pendapat Mueller bahwa portofolio menumbuhkan rasa kepemilikan atas proses belajar dan mendukung asesmen yang otentik. Di SLBN Sarolangun, portofolio yang berisi karya gambar, rekaman hafalan, dan catatan praktik ibadah mencerminkan pendekatan multimodal yang responsif terhadap kekuatan dan tantangan masing-masing siswa. Guru tidak hanya mengandalkan tes lisan atau tertulis, tetapi juga mendokumentasikan perubahan perilaku, kemajuan hafalan, dan kemampuan praktik spiritual siswa dalam konteks kehidupan nyata.

Lebih lanjut, prinsip evaluasi yang realistis dan individual sangat penting dalam pendidikan inklusif. Guru menetapkan target capaian yang disesuaikan dengan kondisi masing-masing siswa. Pendekatan ini selaras dengan gagasan Tomlinson tentang diferensiasi dalam asesmen, di mana pengukuran capaian harus

mempertimbangkan readiness, interest, dan learning profile siswa¹³³. Dalam konteks pembelajaran PAI, hal ini berarti bahwa penguasaan satu doa pendek oleh siswa tunagrahita memiliki nilai yang sama pentingnya dengan hafalan surat beserta pemahamannya oleh siswa dengan kemampuan lebih tinggi, karena keduanya merupakan bentuk ketercapaian kompetensi secara individual. Fleksibilitas ini juga didukung oleh kajian dari Rao et al yang menyatakan bahwa asesmen dalam kerangka UDL harus menyediakan berbagai cara bagi siswa untuk menunjukkan kompetensinya, sehingga tidak ada siswa yang merasa gagal hanya karena perbedaan cara belajar dan berekspresi¹³⁴.

Secara keseluruhan, penerapan PBA dan portofolio dalam evaluasi pembelajaran PAI di SLBN Sarolangun menunjukkan pergeseran menuju asesmen yang lebih inklusif, reflektif, dan transformatif. Strategi ini tidak hanya mencerminkan implementasi prinsip UDL secara konkret, tetapi juga menjadi model evaluasi yang memperkuat karakter, kemandirian, dan nilai-nilai keislaman siswa ABK dalam konteks nyata. Untuk mendorong keberlanjutan praktik ini, diperlukan dukungan kelembagaan melalui pelatihan guru, pengembangan instrumen asesmen otentik, dan kolaborasi lintas pihak (guru, orang tua, terapis, dan komunitas), sebagaimana ditekankan dalam studi oleh Bray & McClaskey tentang personalisasi pembelajaran berbasis kekuatan individu¹³⁵.

¹³³ Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Ed.).

¹³⁴ Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, "Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms: A Systematic Review of Research in Inclusive Settings."

¹³⁵ K Bray, B., & McClaskey, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Ed.) (corwin, 2015).

d. Penguatan Positif sebagai Bagian dari Evaluasi

Alih-alih hanya memberikan skor angka, guru mengapresiasi kemajuan siswa melalui pujian verbal, stiker, dan bintang prestasi. Strategi ini terbukti meningkatkan motivasi, rasa percaya diri, dan semangat siswa untuk terus belajar. Apresiasi dari guru, termasuk pujian verbal dan penghargaan simbolis seperti sertifikat, secara signifikan meningkatkan motivasi dan kepercayaan diri siswa. Pengakuan semacam itu menumbuhkan lingkungan belajar yang positif dan mendorong peserta didik untuk berusaha lebih keras. Studi ini menyoroti bahwa program penghargaan reguler mempromosikan persaingan yang sehat di antara siswa, pada akhirnya memperkuat hubungan guru-siswa dan mendukung pengembangan holistik. Meskipun ada tantangan mengenai waktu dan kesesuaian bentuk apresiasi, manfaat dari pendekatan ini terbukti dalam keterlibatan dan motivasi siswa¹³⁶.

Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK), penguatan positif sebagai bagian dari evaluasi memainkan peran sentral dalam menciptakan iklim belajar yang suportif, personal, dan inklusif. Evaluasi tidak hanya dimaknai sebagai proses penilaian hasil akhir, tetapi juga sebagai rangkaian pengalaman belajar yang membentuk persepsi diri siswa terhadap kemampuan mereka. Dalam hal ini, penguatan positif (positive reinforcement) berfungsi sebagai jembatan antara apresiasi atas upaya siswa dan pencapaian tujuan pembelajaran. Studi oleh Hattie & Yates menegaskan bahwa

¹³⁶ Rosdiana Khaerunnisa, Rika Rahayu Muslimin, "Teacher Appreciation in Educating Students in Telkom Makassar Elementary School," *JOAPE: Journal of Asian Primary Education* 1, no. 2 (2024): 130–37, <https://doi.org/10.59966>.

umpan balik yang bermakna dan penguatan positif merupakan salah satu faktor paling berpengaruh dalam meningkatkan hasil belajar siswa, terutama ketika diberikan secara spesifik, konsisten, dan berbasis pada proses, bukan hanya hasil akhir¹³⁷. Pemberian pujian verbal, simbol penghargaan sederhana seperti stiker, sertifikat, hingga bintang prestasi, bukan sekadar alat motivasional, tetapi juga bagian dari pendekatan evaluatif yang humanistik. Dalam pedagogi khusus, penghargaan simbolik ini dapat memperkuat perilaku prososial, meningkatkan kepatuhan terhadap norma kelas, dan menumbuhkan rasa memiliki terhadap komunitas belajar. Wehmeyer et al. menekankan bahwa penguatan positif merupakan strategi utama dalam pendekatan pembelajaran diferensiatif, karena dapat merespons kebutuhan emosional siswa disabilitas secara efektif dan meningkatkan kepercayaan diri mereka dalam berpartisipasi aktif¹³⁸.

Strategi penguatan positif juga selaras dengan prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pada pemberian umpan balik yang bervariasi dan bermakna sesuai kebutuhan masing-masing peserta didik. Dalam kerangka UDL, evaluasi difungsikan sebagai bagian dari siklus pembelajaran yang bersifat reflektif dan memberdayakan. CAST menegaskan bahwa representasi nilai-nilai positif dalam evaluasi membantu membangun koneksi afektif siswa terhadap materi ajar dan memperkuat keterlibatan intrinsik mereka. Dalam konteks siswa ABK, di mana tantangan regulasi emosi dan motivasi seringkali menjadi hambatan, strategi

¹³⁷ G. Hattie, J., & Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn* (Routledge, 2014).

¹³⁸ G. G. Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Rifenbark, "The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination: A Meta-Analytic Review," *Journal of Disability Policy Studies* 28, no. 3 (2017): 139–148, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1044207317705813>.

penguatan positif secara langsung dapat meningkatkan persistensi dalam tugas dan mengurangi perilaku bermasalah¹³⁹.

Lebih jauh, pendekatan ini berkontribusi terhadap penguatan self-efficacy atau keyakinan siswa terhadap kemampuan diri sendiri. Ketika siswa menerima penghargaan atas pencapaian kecil, mereka belajar bahwa usaha mereka dihargai, bukan hanya hasilnya. Hal ini penting karena siswa ABK sering mengalami kegagalan akademik dan sosial dalam lingkungan pendidikan umum. Dengan mengintegrasikan penguatan positif dalam evaluasi, guru membantu menumbuhkan mindset berkembang (growth mindset) pada siswa, seperti dikemukakan oleh Dweck, di mana individu percaya bahwa kemampuan dapat ditingkatkan melalui kerja keras dan ketekunan¹⁴⁰.

Implementasi sistem penghargaan reguler dalam pembelajaran PAI juga membawa dampak sosial yang signifikan. Misalnya, siswa yang memperoleh penghargaan atas praktik sopan santun atau ketekunan menghafal doa cenderung menjadi role model bagi teman-temannya. Hal ini membentuk ekosistem pembelajaran yang kompetitif secara sehat dan memperkuat hubungan sosial antar siswa. Guru juga dapat memanfaatkan momen pemberian penghargaan sebagai sarana untuk menyisipkan nilai-nilai keagamaan, seperti keikhlasan, syukur, dan pentingnya niat baik dalam setiap usaha. Penguatan positif yang diberikan dalam konteks nilai Islam memperkuat dimensi spiritual pembelajaran PAI dan menjadikannya lebih kontekstual.

¹³⁹ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

¹⁴⁰ C. S Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (Random House, 2006).

Namun, penggunaan penguatan positif sebagai bagian dari evaluasi memerlukan perencanaan dan sensitivitas pedagogis. Tidak semua bentuk penghargaan cocok untuk semua jenis ABK. Sebagai contoh, siswa dengan spektrum autisme mungkin kurang responsif terhadap pujian verbal yang eksplisit, tetapi lebih menghargai bentuk penghargaan visual atau simbolik. Karena itu, guru perlu memiliki pemahaman mendalam mengenai profil belajar setiap siswa dan melakukan refleksi berkala terhadap efektivitas strategi yang digunakan. Sugai & Simonsen menekankan bahwa penguatan positif harus diberikan segera, konsisten, dan sesuai preferensi individu agar berdampak optimal terhadap perilaku belajar¹⁴¹.

Dalam praktik evaluasi PAI di SLBN Sarolangun, penguatan positif bukan hanya strategi tambahan, tetapi bagian integral dari asesmen alternatif yang inklusif. Melalui pujian, simbol penghargaan, dan pengakuan publik atas progres siswa, guru menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan bermakna. Evaluasi tidak lagi menjadi momok atau sumber stres, tetapi sebuah proses kolaboratif antara guru dan siswa dalam mengenali kekuatan, memperbaiki kelemahan, dan merayakan pencapaian. Model ini terbukti memperkuat motivasi internal siswa ABK untuk terus belajar dan membentuk fondasi karakter Islami yang kuat.

e. Tantangan yang Masih Dihadapi

Meskipun praktik evaluasi sudah mencerminkan prinsip asesmen alternatif UDL, masih terdapat kendala seperti: 1) Terbatasnya media asesmen adaptif untuk

¹⁴¹ B Sugai, G., & Simonsen, "Positive Behavioral Interventions and Supports: History, Defining Features, and Misconceptions. PBIS.Org," 2012, <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>.

beberapa jenis hambatan, 2) Perlunya pelatihan guru terkait teknik evaluasi yang lebih inovatif dan sesuai dengan karakteristik ABK. Selain itu, ada kebutuhan kritis untuk pelatihan guru untuk menerapkan teknik evaluasi inovatif secara efektif, terutama yang disesuaikan dengan karakteristik siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus (ABK). Mengatasi kendala ini sangat penting untuk sepenuhnya menyadari potensi penilaian formatif yang digerakkan oleh AI dalam kerangka kerja UDL¹⁴².

Di tengah berbagai kemajuan dalam implementasi prinsip asesmen alternatif berbasis UDL, tantangan struktural dan pedagogis masih menghambat optimalisasi sistem evaluasi yang benar-benar inklusif. Salah satu hambatan utama adalah kurangnya diversifikasi media evaluatif yang dapat merespons secara spesifik terhadap ragam hambatan yang dimiliki ABK, seperti hambatan intelektual, sensori, komunikasi, atau psikomotorik. Sebagian besar perangkat asesmen yang tersedia masih berbasis konvensional dan kurang mengakomodasi modalitas belajar visual, auditori, taktil, atau kinestetik secara integratif. Hal ini mengakibatkan siswa dengan hambatan tertentu belum dapat menunjukkan kemampuan terbaiknya dalam konteks asesmen yang adil dan setara.

Selain keterbatasan teknis, tantangan konseptual pun masih dihadapi oleh para pendidik, khususnya dalam hal transformasi paradigma evaluasi. Banyak guru yang masih memandang evaluasi sebagai alat pengukuran hasil belajar semata, bukan sebagai bagian integral dari proses belajar itu sendiri. Dalam konteks UDL,

¹⁴² D.H. et al Rose, "Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. In: Elliott, S., Kettler, R., Beddow, P., Kurz, A. (Eds) Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices" (Springer, Cham, 2018), https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11.

asesmen alternatif menuntut guru untuk mendesain penilaian sebagai pengalaman belajar yang adaptif, reflektif, dan bermakna. Thompson & Thurlow menyebut bahwa asesmen dalam pendidikan inklusif harus bersifat dinamis dan kontekstual, dengan indikator yang realistis berdasarkan kebutuhan individual siswa, bukan sekadar benchmark standar nasional¹⁴³.

Kebutuhan akan pelatihan profesional yang berkelanjutan menjadi aspek krusial lainnya. Banyak guru di SLB yang belum memiliki akses terhadap program pelatihan berbasis UDL yang fokus pada teknik evaluasi inovatif, terutama yang melibatkan teknologi asistif dan kecerdasan buatan (AI). Penggunaan AI dalam asesmen, misalnya, dapat memungkinkan personalisasi evaluasi berbasis data real-time dan pola performa siswa, sebagaimana dijelaskan oleh Popenici & Kerr dalam kajian mereka tentang AI in education¹⁴⁴. Sayangnya, infrastruktur dan literasi teknologi di lingkungan SLB, terutama di daerah non-perkotaan seperti Sarolangun, masih belum memadai untuk mengintegrasikan pendekatan tersebut secara sistemik.

Aspek lain yang kerap luput adalah keterlibatan orang tua dalam proses evaluasi ABK. Sering kali, orang tua tidak mendapatkan informasi yang cukup mengenai hasil evaluasi formatif atau tidak dilibatkan dalam penyusunan target capaian pembelajaran berbasis kebutuhan anak mereka. Padahal, Guskey menekankan bahwa efektivitas asesmen formatif sangat dipengaruhi oleh kemitraan

¹⁴³ M. L Thompson, S. J., & Thurlow, 2003 *State Special Education Outcomes: Marching On. National Center on Educational Outcomes*, 2003, <https://nceo.info/Resources/publications/OnlinePubs/archive.html>.

¹⁴⁴ S Popenici, S. A. D., & Kerr, "Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education," *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12, no. 1 (2017): 1–13, <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.

yang kuat antara guru dan keluarga, terutama dalam konteks pendidikan anak berkebutuhan khusus. Kolaborasi ini penting agar pendekatan evaluasi dapat dilanjutkan dan diperkuat di lingkungan rumah, tidak hanya di ruang kelas.

Selanjutnya, tantangan implementatif muncul dalam hal manajemen beban kerja guru. Penerapan asesmen alternatif yang adaptif dan beragam memang membutuhkan waktu dan tenaga yang lebih banyak dibandingkan asesmen standar. Guru perlu mendesain format evaluasi yang berbeda untuk tiap profil siswa, mengobservasi proses pembelajaran secara individual, serta melakukan dokumentasi perkembangan dalam portofolio. Hal ini sering kali tidak sebanding dengan jumlah tenaga pendidik yang tersedia. Menurut Florian & Black-Hawkins keberhasilan pendidikan inklusif mensyaratkan distribusi peran dan beban kerja yang adil, serta dukungan administratif yang memadai untuk keberlanjutan praktik evaluasi diferensiatif¹⁴⁵.

Kendala terakhir yang perlu disoroti adalah absennya standar nasional yang komprehensif terkait asesmen alternatif berbasis UDL di Indonesia. Meskipun beberapa kebijakan inklusi telah diterbitkan oleh Kemdikbudristek dan Kemenag, sebagian besar masih berfokus pada aspek akses pendidikan, bukan desain dan penerapan evaluasi adaptif. Tidak adanya pedoman teknis yang eksplisit menyebabkan guru harus meraba-raba dalam menyesuaikan teknik evaluasi dengan kondisi siswa ABK. Rose & Dalton menggarisbawahi pentingnya dukungan kebijakan yang sejalan dengan praktik UDL agar inovasi pembelajaran dan evaluasi

¹⁴⁵ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

yang inklusif dapat berlangsung secara sistemik, bukan sekadar inisiatif lokal¹⁴⁶. Oleh karena itu, untuk mengatasi tantangan-tantangan ini, diperlukan pendekatan multidimensi yang melibatkan pelatihan guru berbasis UDL secara nasional, pengembangan bank asesmen adaptif berbasis teknologi, penguatan kolaborasi dengan keluarga siswa, serta integrasi evaluasi berbasis AI dalam sistem pendidikan inklusi. Lebih dari itu, pemerintah perlu merumuskan kebijakan evaluasi diferensiatif yang berbasis prinsip UDL dan menetapkan sebagai bagian dari sistem penjaminan mutu pendidikan inklusi. Tanpa langkah-langkah ini, potensi penuh dari pendekatan UDL dalam evaluasi pembelajaran PAI bagi ABK belum dapat direalisasikan secara utuh dan berkelanjutan.

f. Dampak Penerapan Asesmen Alternatif

Sistem evaluasi yang fleksibel, berorientasi pada kemajuan, dan berbasis kinerja telah menciptakan pembelajaran PAI yang inklusif, humanis, dan memerdekakan. Siswa diberi kesempatan adil untuk menunjukkan potensi mereka, terlepas dari hambatan yang dimiliki, serta merasakan bahwa evaluasi adalah bagian dari proses belajar yang menyenangkan dan memberdayakan. Penerapan asesmen alternatif dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) di SLBN Sarolangun tidak hanya menghasilkan iklim evaluasi yang adil dan memberdayakan, tetapi juga membentuk landasan kuat bagi transformasi pedagogis secara menyeluruh. Salah satu dampak paling signifikan dari pendekatan ini adalah tumbuhnya budaya pembelajaran yang responsif

¹⁴⁶ Rose, D. H., & Dalton, "Learning to Read in the Digital Age. Mind, Brain, and Education."

terhadap keragaman siswa. Asesmen tidak lagi berfungsi sebagai alat seleksi atau klasifikasi, melainkan sebagai jembatan untuk memahami potensi dan kebutuhan unik masing-masing peserta didik.

Black & Wiliam menyatakan bahwa asesmen formatif dan berbasis alternatif memberikan kontribusi signifikan terhadap peningkatan hasil belajar, terutama pada kelompok siswa dengan kebutuhan khusus, karena memungkinkan umpan balik yang tepat sasaran dan mendorong metakognisi¹⁴⁷. Lebih jauh, pendekatan ini juga membentuk pola interaksi sosial yang lebih sehat dan inklusif di kelas. Ketika asesmen dikaitkan dengan ekspresi diri, praktik langsung, dan pencapaian individual, siswa belajar untuk saling menghargai kemajuan satu sama lain, bukan sekadar membandingkan nilai numerik. Hal ini memperkuat karakter sosial dan keagamaan yang menjadi inti dari pembelajaran PAI. Dalam konteks ini, Tomlinson & Imbeau menekankan bahwa asesmen diferensiatif bukan hanya soal format, melainkan tentang menciptakan pengalaman evaluatif yang menghidupkan nilai-nilai empati, pengakuan terhadap perbedaan, dan semangat kolaborasi¹⁴⁸.

Penerapan asesmen alternatif juga memperkuat hubungan emosional antara guru dan siswa. Ketika guru menyusun evaluasi yang personal, adaptif, dan berbasis kinerja, siswa merasa dihargai sebagai individu. Koneksi emosional ini memperbesar motivasi intrinsik siswa untuk terlibat dalam pembelajaran. Deci & Ryan dalam teori Self-Determination menegaskan bahwa otonomi, kompetensi, dan keterkaitan adalah tiga pilar utama dalam membangun motivasi intrinsik. Ketiga

¹⁴⁷ Black, P., & Wiliam, "Developing the Theory of Formative Assessment."

¹⁴⁸ Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Ed.).

pilar ini terfasilitasi secara optimal dalam lingkungan asesmen yang humanis dan non-diskriminatif. Dampak lainnya terlihat dalam peningkatan partisipasi aktif siswa dalam proses pembelajaran. Pendekatan evaluasi yang mengakomodasi preferensi belajar siswa, seperti melalui portofolio, proyek mini, simulasi ibadah, dan ekspresi verbal, mendorong keterlibatan kognitif dan afektif yang lebih mendalam.

Guskey menyatakan bahwa ketika asesmen diposisikan sebagai bagian dari pembelajaran, bukan sebagai akhir, maka akan tercipta siklus belajar yang reflektif dan berkelanjutan. Hal ini sangat penting dalam konteks ABK, di mana keterlibatan aktif sering kali menjadi tantangan tersendiri¹⁴⁹. Secara institusional, penerapan asesmen alternatif mendorong SLBN Sarolangun untuk terus mengembangkan kebijakan internal yang lebih inklusif dan progresif. Guru-guru terdorong untuk melakukan kolaborasi dalam menyusun indikator capaian individual dan merancang dokumentasi kemajuan siswa yang sistematis. Proses ini memperkuat budaya reflektif dan kolaboratif di tingkat satuan pendidikan. Florian & Spratt menyatakan bahwa ketika asesmen menjadi ranah refleksi profesional, maka sekolah akan berkembang menjadi komunitas pembelajaran yang dinamis dan sensitif terhadap kebutuhan semua siswa¹⁵⁰.

Dalam dimensi yang lebih luas, dampak positif asesmen alternatif juga membuka ruang partisipasi yang lebih luas bagi orang tua dalam pendidikan anak-anak mereka. Ketika hasil evaluasi tidak hanya disajikan dalam bentuk nilai, tetapi

¹⁴⁹ T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning Guskey, "How Classroom Assessments Improve Learning," *Educational Leadership* 60, no. 5 (n.d.): 6–11.

¹⁵⁰ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

juga sebagai narasi perkembangan siswa, orang tua lebih mudah memahami progres anak dan dapat terlibat secara lebih bermakna dalam mendukung proses belajarnya di rumah. Epstein menegaskan bahwa kolaborasi rumah-sekolah yang kuat memperkuat keberhasilan siswa, terutama bagi mereka yang memiliki kebutuhan khusus¹⁵¹. Namun yang paling esensial, dampak dari penerapan asesmen alternatif ini adalah terciptanya rasa aman dan harga diri pada diri siswa ABK. Ketika siswa merasa bahwa mereka tidak dinilai berdasarkan kekurangan mereka, melainkan berdasarkan potensi dan usaha yang mereka tunjukkan, maka terbentuklah rasa percaya diri yang lebih stabil.

Hal ini sejalan dengan hasil penelitian Lee, Black, & McCormick yang menunjukkan bahwa asesmen berbasis kekuatan (strength-based assessment) berkontribusi terhadap peningkatan well-being siswa berkebutuhan khusus di lingkungan belajar inklusif.

5. Pengawasan terhadap Pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun dalam Konteks Jaminan Kualitas Pembelajaran Inklusif menurut prinsip UDL

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pengawasan terhadap pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun telah diarahkan untuk menjamin kualitas pembelajaran yang inklusif sesuai prinsip UDL. Pengawasan tidak hanya menekankan kepatuhan administrasi, tetapi juga memastikan bahwa pembelajaran

¹⁵¹ J. L. Epstein, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Routledge, 2011).

benar-benar dapat diakses, dipahami, dan diikuti oleh semua siswa sesuai kemampuan masing-masing.

a. Pengawasan Internal oleh Kepala Sekolah

Kepala sekolah melaksanakan pengawasan secara rutin melalui supervisi akademik dan non-akademik. Supervisi akademik dilakukan dengan observasi langsung di kelas, pemeriksaan perangkat pembelajaran (RPP, media, lembar asesmen), serta diskusi reflektif bersama guru PAI. Fokus pengawasan meliputi penerapan prinsip UDL seperti fleksibilitas metode, keberagaman media, dan pemberian kesempatan yang setara kepada semua siswa untuk berpartisipasi. Supervisi non-akademik diarahkan pada pemenuhan kebutuhan lingkungan belajar yang mendukung ABK, seperti jalur aman untuk siswa tunanetra, posisi duduk strategis untuk siswa tunarungu, dan ruang gerak yang memadai bagi siswa yang membutuhkan aktivitas kinestetik. Hasil temuan supervisi ini dibahas dalam rapat guru untuk mencari solusi bersama atas hambatan yang ada. Pendekatan ini membuat pengawasan bersifat konstruktif dan mendorong perbaikan berkelanjutan. pengawasan akademik, yang mencakup observasi kelas langsung dan diskusi reflektif, secara signifikan meningkatkan perencanaan pelajaran dan skor implementasi¹⁵².

Kepemimpinan kepala sekolah dalam pengawasan internal menjadi faktor kunci dalam menjamin efektivitas implementasi Universal Design for Learning (UDL) dalam pembelajaran PAI bagi ABK. Pendekatan pengawasan yang

¹⁵² Pahrurrazi Pahrurrazi Wahdiyatunnisa Wahdiyatunnisa, Abdul Halim, "Peranan Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Kualitas Mengajar Guru PAI Melalui Kegiatan Supervisi Akademik Di SDN Baluase Sekolah Daerah Terpencil," *Lencana: Jurnal Inovasi Ilmu Pendidikan* 2, no. 2 (2024), <https://doi.org/https://doi.org/10.55606/lencana.v2i2.3571>.

dijalankan oleh kepala sekolah tidak lagi bersifat otoritatif dan administratif semata, melainkan bertransformasi menjadi instructional leadership yang menekankan pada pendampingan pedagogis, penguatan kapasitas guru, dan adaptasi terhadap keragaman kebutuhan belajar siswa. Model supervisi semacam ini sejalan dengan pendekatan formative supervision, yang bukan hanya menilai kepatuhan guru terhadap rencana pembelajaran, tetapi juga menstimulasi inovasi pembelajaran melalui dialog reflektif berbasis data lapangan¹⁵³.

Kepala sekolah di SLBN Sarolangun mulai menerapkan differentiated supervision, yakni bentuk supervisi yang disesuaikan dengan latar belakang, kompetensi, dan pengalaman masing-masing guru. Guru PAI yang baru mengajar difokuskan pada peningkatan desain pembelajaran yang adaptif, sedangkan guru yang lebih senior didorong mengeksplorasi bentuk evaluasi autentik berbasis kebutuhan khusus siswa. Dengan pendekatan ini, pengawasan menjadi sarana peningkatan profesionalisme guru yang relevan dan kontekstual. Menurut Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon, supervisi yang diferensiatif memungkinkan terjadinya perbaikan kualitas pembelajaran secara personal dan sistemik dalam konteks sekolah inklusif¹⁵⁴.

Lebih lanjut, kepala sekolah juga menerapkan prinsip clinical supervision berbasis kolaborasi, di mana observasi kelas disertai dengan sesi umpan balik formatif yang terstruktur dan sistematis. Proses ini mencakup tiga fase utama: pra-observasi (perencanaan dan ekspektasi), observasi langsung (interaksi belajar), dan

¹⁵³ S. J Zepeda, *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts* (Routledge., 2012), <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315669841>.

¹⁵⁴ J. M Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, *SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (Pearson., 2018).

pasca-observasi (refleksi dan tindak lanjut). Dalam konteks SLB, pendekatan ini memperkuat akuntabilitas terhadap penerapan prinsip UDL seperti multiple means of representation, engagement, dan expression¹⁵⁵. Dalam laporan Education Leadership Review oleh Sergiovanni, clinical supervision terbukti meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam merancang pembelajaran yang diferensiatif bagi siswa berkebutuhan khusus¹⁵⁶.

Tak hanya itu, pengawasan internal juga menyentuh aspek pengelolaan sumber daya dan lingkungan belajar sebagai bagian dari non-instructional supervision. Kepala sekolah aktif memantau ketersediaan media bantu, teknologi aksesibel, dan sarana mobilitas siswa ABK. Misalnya, penggunaan simbol visual untuk siswa tunagrahita atau teks braille untuk siswa tunanetra diperiksa kesiapannya sebelum pembelajaran dimulai. Hal ini menunjukkan bahwa pengawasan bukan hanya fokus pada aktivitas guru di kelas, tetapi juga pada learning ecology yang mendukung partisipasi aktif seluruh siswa. Dalam pendekatan UDL, ini merupakan wujud nyata dari prinsip multiple means of access. Sebagai bagian dari budaya mutu sekolah, kepala sekolah memfasilitasi refleksi kolaboratif antar guru melalui forum komunitas belajar atau learning community meetings. Dalam forum ini, hasil supervisi dibahas bersama untuk mengidentifikasi pola, merancang intervensi, dan saling berbagi praktik baik antar guru. Pendekatan kolegial ini meningkatkan collective teacher efficacy, yaitu keyakinan bersama bahwa guru mampu memengaruhi hasil belajar siswa melalui kerja tim yang

¹⁵⁵ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

¹⁵⁶ Thomas J Sergiovanni, *Educational Governance and Administration*, 1987.

terstruktur¹⁵⁷. Hal ini sejalan dengan visi UDL bahwa desain pembelajaran inklusif bukan hanya tanggung jawab individu guru, tetapi merupakan proyek institusional bersama.

Kepala sekolah juga telah mulai mengintegrasikan data dari pengawasan ke dalam sistem manajemen mutu internal sekolah. Setiap hasil observasi disimpan dalam database supervisi yang digunakan untuk memantau tren dan progres implementasi UDL dari waktu ke waktu. Dengan data tersebut, sekolah mampu menetapkan prioritas pelatihan guru, perencanaan program penguatan kapasitas, dan pembenahan sarana prasarana. Penggunaan data pengawasan secara sistematis dapat memperkuat instructional decision-making dan memastikan bahwa program sekolah responsif terhadap kebutuhan aktual di lapangan. Secara keseluruhan, pendekatan pengawasan yang dilakukan kepala sekolah SLBN Sarolangun telah mencerminkan transformational instructional leadership yang selaras dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 dan prinsip keadilan pendidikan. Pengawasan tidak lagi bersifat kontrol top-down, melainkan berkembang menjadi mekanisme fasilitatif yang mendorong refleksi, inovasi, dan kolaborasi. Dengan pengawasan semacam ini, implementasi UDL dalam pembelajaran PAI bagi ABK bukan hanya menjadi retorika kebijakan, tetapi mewujudkan nyata dalam praktik pembelajaran harian yang berdampak langsung bagi setiap siswa.

¹⁵⁷ R. Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, "The Power of Collective Efficacy," *Educational Leadership* 75, no. 6 (2018): 40–44, <https://doi.org/https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy>.

b. Pengawasan Eksternal oleh Pengawas Sekolah

Pengawasan eksternal dilakukan oleh pengawas dari Dinas Pendidikan yang memeriksa kesesuaian penerapan prinsip UDL di lapangan dengan dokumen perencanaan pembelajaran. Kegiatan ini meliputi peninjauan proses belajar, wawancara dengan guru dan siswa, serta evaluasi hasil belajar. Pengawas juga memberikan rekomendasi untuk inovasi pembelajaran dan pengembangan kompetensi guru agar lebih responsif terhadap kebutuhan ABK.

Peran pengawas sekolah sebagai agen eksternal pengawasan mutu memiliki posisi strategis dalam menjamin implementasi pembelajaran yang responsif terhadap prinsip Universal Design for Learning (UDL), khususnya dalam konteks pendidikan inklusif bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Di SLBN Sarolangun, pengawasan eksternal oleh pengawas dari Dinas Pendidikan tidak lagi sebatas pada pengumpulan laporan administratif atau formalitas evaluasi dokumen, tetapi telah berkembang menjadi bentuk pedagogical mentoring yang berbasis dialog, pendampingan lapangan, dan pemberian rekomendasi berbasis data temuan empiris. Pendekatan ini menunjukkan adanya pergeseran paradigma pengawasan dari model inspektif menjadi model fasilitatif dan kolaboratif¹⁵⁸.

Salah satu pendekatan penting yang digunakan pengawas dalam konteks ini adalah inclusive monitoring framework, di mana mereka tidak hanya fokus pada keterpenuhan dokumen seperti RPP dan instrumen asesmen, tetapi menilai bagaimana perencanaan tersebut benar-benar terefleksi dalam interaksi

¹⁵⁸ P. Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Drake, T. A., Cannata, M., Rubin, M., & Schuermann, "Restructuring Instructional Leadership: How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal," *The Elementary School Journal* 119, no. 2 (2018): 270–297, <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/700600>.

pembelajaran nyata di kelas inklusif. Misalnya, pengawas menilai apakah guru benar-benar menerapkan *multiple means of engagement* dalam membangkitkan motivasi siswa ABK, atau apakah terdapat diferensiasi strategi dalam menyesuaikan instruksi dengan hambatan belajar yang dimiliki siswa. Menurut Loreman, Deppeler, dan Harvey, indikator pengawasan dalam pembelajaran inklusif harus menyentuh aspek aksesibilitas, partisipasi aktif, dan pencapaian hasil belajar melalui pendekatan yang adaptif.

Dalam praktiknya, pengawas melakukan triangulasi data melalui observasi langsung pembelajaran PAI, wawancara mendalam dengan guru, serta diskusi bersama siswa dan orang tua secara sampling. Penggunaan data kualitatif dan reflektif ini memungkinkan pengawas untuk menyusun rekomendasi berbasis praktik nyata, bukan semata-mata dari interpretasi dokumen administratif. Model ini sesuai dengan pendekatan *participatory supervision* yang menekankan pada keterlibatan multipihak dalam proses penjaminan mutu, seperti yang dikembangkan oleh UNESCO dalam pedoman "Inclusive Education Monitoring Guidelines.

Pengawas juga menjadi fasilitator penguatan kompetensi guru dalam menerjemahkan prinsip-prinsip UDL ke dalam praktik sehari-hari. Mereka tidak hanya memberikan kritik terhadap kekurangan pelaksanaan, tetapi juga menyediakan contoh strategi pembelajaran yang lebih relevan, seperti penggunaan media interaktif berbasis visual untuk siswa tunagrahita, atau penggunaan skenario berbasis cerita untuk meningkatkan daya imajinasi siswa autistik dalam pembelajaran akidah akhlak. Pendekatan semacam ini mendukung pembelajaran

transformatif dan kolaboratif, di mana pengawas bertindak sebagai capacity builder, bukan sekadar evaluator¹⁵⁹.

Lebih lanjut, dalam konteks SLB yang sangat kompleks, pengawas mendorong adanya kolaborasi lintas profesi sebagai bagian dari strategi pengawasan komprehensif. Mereka merekomendasikan pelibatan terapis okupasi, psikolog sekolah, dan ahli teknologi pendidikan dalam perencanaan pembelajaran PAI untuk menjamin bahwa prinsip UDL tidak hanya diterapkan secara normatif, tetapi benar-benar terintegrasi ke dalam learning experience siswa. Rekomendasi ini selaras dengan studi oleh Florian dan Spratt yang menekankan pentingnya sinergi lintas-disiplin dalam pembelajaran inklusif berbasis UDL. Sebagai upaya peningkatan kualitas sistemik, pengawas juga menyusun laporan hasil pengawasan yang dipresentasikan dalam forum koordinasi dengan Dinas Pendidikan dan kepala sekolah SLB secara berkala. Laporan ini mencakup peta kekuatan, area pengembangan, serta strategi pelatihan lanjutan yang dibutuhkan oleh guru, khususnya guru PAI. Laporan ini juga dilengkapi dengan action plan konkret yang terukur, mencakup rencana perbaikan, jadwal implementasi, dan indikator keberhasilan. Pendekatan ini mencerminkan prinsip evidence-based supervision yang mengedepankan data objektif sebagai dasar perbaikan mutu¹⁶⁰.

Dalam konteks pengawasan terhadap pembelajaran berbasis UDL, kehadiran pengawas sekolah menjadi penghubung antara kebijakan pendidikan inklusif nasional dengan realitas implementasi di sekolah. Mereka berfungsi sebagai

¹⁵⁹ R. Lindgren, "Designing the Role of the External Instructional Coach," 2016 44, no. 5 (n.d.): 796–817, <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/174114321>.

¹⁶⁰ Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, *SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*.

penggerak perubahan, yang bukan hanya memastikan kepatuhan terhadap standar, tetapi juga menjamin bahwa setiap anak apapun hambatannya memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, adil, dan memerdekakan. Hal ini sesuai dengan mandat Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, di mana pengawas berkewajiban memberikan dukungan teknis dan akademik untuk keberhasilan pembelajaran bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

c. Kolaborasi dengan Guru Pendamping Khusus (GPK)

Pengawasan kualitas pembelajaran inklusif PAI diperkuat dengan keterlibatan GPK yang memantau keterlibatan siswa ABK secara langsung. GPK memberikan umpan balik terkait strategi pembelajaran yang efektif maupun yang perlu disesuaikan. Kolaborasi ini penting karena GPK memiliki pemahaman detail tentang kebutuhan individual siswa, sehingga rekomendasi yang diberikan lebih tepat sasaran.

Kolaborasi antara pengawas, guru PAI, dan Guru Pendamping Khusus (GPK) merupakan elemen penting dalam pengawasan mutu pembelajaran yang benar-benar inklusif. Dalam konteks implementasi Universal Design for Learning (UDL), peran GPK melampaui fungsi teknis pendampingan semata. Mereka bertindak sebagai *co-instructor*, *co-assessor*, dan *co-planner* yang memiliki kontribusi besar dalam memastikan bahwa setiap strategi pembelajaran dapat dimodifikasi sesuai kebutuhan unik masing-masing anak berkebutuhan khusus (ABK). Hal ini sesuai dengan konsep *collaborative inclusion* yang dikembangkan oleh Friend dan Cook yang menekankan bahwa kerja sama lintas profesional dalam satuan pendidikan

inklusif merupakan keharusan sistemik, bukan pilihan teknis. Keberadaan GPK dalam tim pengawasan memungkinkan proses evaluasi berjalan secara lebih komprehensif karena masukan yang mereka berikan bersifat kontekstual, berbasis observasi harian, dan mengandung informasi afektif-kognitif yang tidak dapat ditangkap hanya dari hasil tes tertulis atau laporan pengajaran guru PAI. GPK memiliki akses langsung terhadap *learning behavior*, *emotional adjustment*, dan *functional academic skills* siswa ABK, sehingga dapat memberikan masukan mikro mengenai stimulus yang efektif maupun pemicu kegagalan belajar. Misalnya, dalam pembelajaran akidah-akhlak, GPK dapat mengidentifikasi bahwa siswa autistik lebih merespons pada penjelasan berbasis visual-naratif dibandingkan ceramah verbal. Informasi ini kemudian diterjemahkan oleh guru PAI ke dalam pendekatan pembelajaran yang lebih *visual storytelling* untuk materi nilai-nilai ketauhidan.

Bentuk kolaborasi ini juga mencakup evaluasi berbasis pengalaman belajar langsung, bukan hanya dari rencana pembelajaran. GPK dilibatkan dalam sesi refleksi pembelajaran pascakelas bersama guru PAI dan kepala sekolah, untuk menelaah apakah prinsip *multiple means of representation* dan *multiple means of action and expression* telah dilaksanakan secara efektif. Dalam beberapa kasus, GPK juga memfasilitasi *individual learning profile* yang mendokumentasikan kekuatan, preferensi, dan hambatan tiap siswa. Dokumen ini digunakan sebagai referensi dalam penyusunan RPP maupun desain asesmen alternatif yang akomodatif. Menurut Florian dan Black-Hawkins, praktik dokumentasi semacam ini meningkatkan konsistensi antara pendekatan pembelajaran dan kebutuhan

individual siswa, serta memperkuat akuntabilitas dalam praktik pengawasan inklusif¹⁶¹.

Tidak hanya dalam aspek evaluatif, kolaborasi dengan GPK juga penting dalam proses *capacity building* guru PAI. GPK seringkali menjadi sumber pelatihan internal (in-house mentoring) untuk guru-guru mata pelajaran umum dalam menerjemahkan prinsip UDL ke dalam praktik sehari-hari. Mereka berbagi teknik modifikasi kurikulum, penggunaan alat bantu komunikasi augmentatif, hingga strategi penguatan perilaku positif yang sesuai dengan karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Studi oleh Loreman menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran inklusif sangat bergantung pada *teacher readiness* dan kemampuan kolaboratif lintas peran di sekolah¹⁶².

Aspek lain dari kolaborasi ini adalah penguatan sistem *feedback loop*. GPK menjadi penghubung antara siswa, guru, dan orang tua dalam menilai efektivitas pembelajaran PAI. Dengan melibatkan GPK dalam forum evaluasi pengawasan, sekolah mendapatkan umpan balik bukan hanya dari sisi pedagogik, tetapi juga aspek psikososial dan kesejahteraan belajar siswa. Hal ini penting untuk mewujudkan sistem pendidikan yang benar-benar berpihak pada keberagaman dan keadilan pendidikan. Pendekatan ini juga diperkuat oleh panduan dari *Council for Exceptional Children (CEC)* yang menekankan pentingnya *inclusive teaching partnerships* sebagai bagian dari jaminan mutu pendidikan luar biasa. Dalam konteks SLBN Sarolangun, peran GPK dalam pengawasan juga diarahkan untuk

¹⁶¹ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

¹⁶² Loreman, "Pedagogy for Inclusive Education."

menyusun *rekomendasi intervensi preventif*. GPK mampu mendeteksi tanda-tanda burnout pada siswa ABK ketika beban pembelajaran tidak sesuai kapasitas. Mereka juga memonitor efek sosial dari aktivitas keagamaan seperti doa bersama atau hafalan surah yang mungkin menimbulkan tekanan bagi siswa dengan gangguan perhatian atau kesulitan bicara. Masukan dari GPK menjadi dasar bagi sekolah untuk merancang pendekatan keagamaan yang ramah inklusi, misalnya melalui pemaknaan nilai-nilai Islam melalui permainan, aktivitas motorik, atau seni.

Akhirnya, kolaborasi dengan GPK dalam pengawasan menjadi fondasi penting untuk membangun budaya sekolah yang inklusif secara sistemik. Hal ini mencerminkan bahwa pengawasan bukan sekadar pengendalian formal, tetapi merupakan *process of shared learning and continuous improvement*. Dalam prinsip UDL, kolaborasi antarpendidik dan profesional pendukung seperti GPK adalah syarat mutlak agar desain universal benar-benar teraktualisasi dalam praktik pembelajaran yang memerdekakan semua siswa tanpa diskriminasi.

d. Instrumen Pengawasan yang Berorientasi pada Kualitas Pembelajaran

Instrumen yang digunakan tidak terbatas pada checklist formal, tetapi juga mencakup catatan kualitatif berisi pengamatan tentang interaksi guru-siswa, adaptasi materi, dan suasana kelas. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip UDL yang menilai kualitas pembelajaran dari segi aksesibilitas, keterlibatan, dan kebermaknaan. Seperti diungkapkan oleh salah satu guru, adaptasi dilakukan melalui penyederhanaan bahasa, penggunaan media visual untuk siswa yang kesulitan membaca, dan pemberian penjelasan tambahan bagi siswa yang

membutuhkan. Strategi ini memungkinkan setiap siswa memahami materi meskipun memiliki hambatan yang berbeda.

Instrumen pengawasan dalam konteks pendidikan inklusif berbasis Universal Design for Learning (UDL) tidak cukup hanya berupa format isian teknis seperti checklist, lembar observasi numerik, atau dokumen administratif. Dibutuhkan perangkat yang bersifat holistik, dinamis, dan kontekstual agar pengawasan tidak hanya menjadi proses pengumpulan data formalistik, tetapi juga sebagai upaya sistematis dalam menjamin mutu dan relevansi pembelajaran terhadap kebutuhan nyata siswa, terutama Anak Berkebutuhan Khusus (ABK). Dalam studi di SLBN Sarolangun, penggunaan catatan anekdot, narasi reflektif, dan laporan deskriptif dari hasil pengamatan lapangan menjadi bagian dari instrumen pengawasan yang mampu menangkap dimensi afektif, sosial, dan kognitif secara lebih utuh.

Salah satu inovasi penting dalam instrumen pengawasan berbasis kualitas adalah integrasi kerangka “*Three Principles of UDL*” (access, engagement, representation) ke dalam rubrik observasi kelas dan log supervisi. Rubrik ini bukan hanya menilai keberadaan elemen UDL secara fisik, tetapi juga menelaah sejauh mana guru mampu menciptakan pengalaman belajar yang memberdayakan, fleksibel, dan partisipatif. Sebagai contoh, dalam pengamatan terhadap pembelajaran PAI, instrumen tidak hanya menilai apakah media visual digunakan, tetapi juga menilai apakah media tersebut disesuaikan dengan profil belajar individual siswa, seperti preferensi gambar konkret untuk anak dengan gangguan spektrum autisme, atau penggunaan audio interaktif bagi siswa dengan hambatan visual. Hal ini mengacu pada penelitian Hall, Meyer, dan Rose yang menyatakan

bahwa instrumen evaluasi berbasis UDL harus memungkinkan pendeteksian terhadap kebermaknaan pengalaman belajar siswa, bukan sekadar ketepatan metode¹⁶³.

Lebih lanjut, format log supervisi yang digunakan oleh kepala sekolah dan pengawas eksternal di SLBN Sarolangun dirancang agar mampu menampung informasi mengenai dimensi relasional pembelajaran. Hal ini termasuk interaksi antar siswa, peran guru dalam memediasi konflik belajar, serta suasana kelas secara emosional. Instrumen ini tidak hanya mengandalkan skor numerik, tetapi juga mengandung kolom untuk narasi reflektif pengamat, yang kemudian dibahas bersama guru dalam sesi post-observation dialogue. Pendekatan ini sejalan dengan konsep formative supervision yang dikembangkan oleh Sergiovanni & Starratt, yang menekankan pentingnya pengawasan sebagai alat pengembangan profesional guru melalui proses reflektif dan kolaboratif¹⁶⁴.

Khusus dalam pembelajaran PAI, instrumen pengawasan juga diarahkan untuk mengkaji internalisasi nilai-nilai spiritual dan moral secara kontekstual. Dalam hal ini, instrumen pengawasan dikembangkan untuk mengamati bagaimana guru mengemas nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, dan kasih sayang dalam narasi, diskusi, maupun simulasi sosial di kelas. Sebagai contoh, salah satu indikator observasi menilai apakah guru memberikan ruang kepada siswa untuk merefleksikan tindakan keagamaannya dalam kehidupan sehari-hari, bukan hanya menghafal ayat atau melakukan praktik ritual formal. Model ini sejalan dengan

¹⁶³ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

¹⁶⁴ T. J Sergiovanni, *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement* (San Francisco: Jossey-Bass, 1996).

pendekatan pedagogi inklusif berbasis nilai yang dikembangkan dalam penelitian Slee yang menempatkan pengembangan karakter dalam ruang yang plural, demokratis, dan inklusif secara etis¹⁶⁵.

Selain itu, validitas dan reliabilitas instrumen pengawasan juga diperkuat melalui mekanisme triangulasi, yaitu membandingkan hasil observasi dengan dokumentasi pembelajaran, wawancara guru dan siswa, serta catatan perkembangan dari Guru Pendamping Khusus (GPK). Triangulasi ini bukan hanya memperkuat temuan, tetapi juga menghindarkan supervisor dari bias pengamatan. Praktik ini sangat penting terutama ketika menilai efektivitas adaptasi individual dalam pembelajaran PAI. Misalnya, apakah penyederhanaan bahasa yang dilakukan guru benar-benar dipahami oleh siswa dengan gangguan intelektual, atau hanya tampak sebagai bentuk simplifikasi formal yang tidak berdampak signifikan. Dengan triangulasi, hasil pengawasan menjadi lebih tajam dan dapat ditindaklanjuti dalam bentuk pembinaan atau intervensi programatik.

Instrumen pengawasan juga dirancang secara adaptif agar dapat digunakan oleh berbagai pihak dalam struktur pengawasan sekolah. Tidak hanya kepala sekolah dan pengawas eksternal, tetapi juga GPK, koordinator kurikulum, dan bahkan orang tua siswa melalui parental feedback log. Ini memperluas dimensi partisipatif dari sistem pengawasan dan memperkuat prinsip inclusive accountability. Sejalan dengan temuan dari Black & Wiliam, sistem evaluasi yang melibatkan banyak pihak dan berorientasi pada proses, cenderung menghasilkan

¹⁶⁵ R Slee, *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education* (Routledge, 2011), <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203842424>.

keputusan yang lebih adil, berbasis bukti, dan mendorong pengembangan praktik pengajaran yang reflektif.

Implikasi dari penerapan instrumen semacam ini sangat besar. Pengawasan tidak lagi menjadi sekadar alat penilaian kinerja guru, tetapi menjadi sistem pembelajaran bersama antara pengawas, guru, dan semua elemen sekolah. Hal ini menciptakan budaya mutu yang tidak otoriter, melainkan kolaboratif dan transformatif. Dalam konteks pendidikan agama Islam untuk ABK, ini menjadi penting karena spiritualitas dan akhlak tidak dapat diukur dengan indikator kuantitatif kaku, tetapi harus dikaji melalui pendekatan kualitatif yang menghargai proses, makna, dan kemanusiaan siswa. Oleh karena itu, instrumen pengawasan berbasis UDL perlu terus dikembangkan sebagai bagian dari sistem jaminan kualitas pembelajaran yang inklusif, reflektif, dan adaptif.

e. Dampak Positif Pengawasan

Pengawasan ini mendorong guru menjadi lebih reflektif dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran, serta lebih termotivasi untuk berinovasi. Pendampingan yang diberikan melalui supervisi membantu guru memperkuat praktik pembelajaran inklusif dan memastikan penerapan UDL tidak hanya formalitas. Secara keseluruhan, pengawasan pembelajaran PAI di SLBN Kabupaten Sarolangun telah mengintegrasikan prinsip UDL dengan baik. Pengawasan tidak hanya menjadi alat kontrol, tetapi juga berfungsi sebagai sarana pembinaan, pendampingan, dan peningkatan kapasitas guru. Dengan pendekatan ini, tercipta suasana belajar yang ramah, fleksibel, dan memberdayakan setiap siswa ABK sesuai potensi mereka.

Dampak positif pengawasan pembelajaran yang terintegrasi dengan prinsip UDL tidak hanya terlihat dari peningkatan kualitas teknis pelaksanaan pembelajaran, tetapi juga dari terbentuknya kultur reflektif dan profesionalisme guru yang lebih mendalam. Dalam konteks SLBN Sarolangun, pengawasan yang dilakukan secara sistematis telah menghasilkan transformasi dalam cara pandang guru terhadap perannya bukan hanya sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator yang adaptif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik. Guru PAI, khususnya, mulai menunjukkan pergeseran dari pendekatan normatif-doktriner ke pendekatan transformatif dan partisipatif, yang mengedepankan empati, fleksibilitas, dan keberpihakan terhadap keberagaman kemampuan belajar.

Lebih jauh, pengawasan yang bersifat suportif juga memperkuat *self-efficacy* guru dalam mengimplementasikan modifikasi dan akomodasi pembelajaran secara berkelanjutan. Efektivitas pengajaran sangat ditentukan oleh keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam mengelola kelas yang beragam dan mengadaptasi strategi sesuai dengan kondisi siswa. Di SLBN Sarolangun, guru-guru yang mendapat umpan balik berkala dari pengawas dan kepala sekolah menjadi lebih percaya diri untuk mengeksplorasi metode-metode baru, seperti pembelajaran berbasis proyek kontekstual, penggunaan aplikasi audio-visual interaktif, serta penyusunan Lembar Kerja Siswa (LKS) multi-level. Hal ini selaras dengan pendekatan UDL yang menekankan representasi multipel (multiple means of representation) dalam penyampaian materi¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*.

Di sisi lain, pengawasan juga berdampak pada peningkatan kolaborasi antarguru dan antarprofesi. Melalui forum reflektif pasca-supervisi, guru PAI lebih terbuka berdiskusi dengan Guru Pendamping Khusus (GPK), terapis, dan bahkan orang tua siswa untuk merancang strategi pembelajaran yang lebih inklusif. Kolaborasi ini tidak hanya menguatkan keutuhan layanan pendidikan bagi ABK, tetapi juga membentuk kesadaran kolektif bahwa inklusi bukan sekadar tanggung jawab personal guru PAI, melainkan upaya sistemik lintas aktor. Praktik ini didukung oleh hasil riset Florian & Black-Hawkins, yang menekankan pentingnya *inclusive pedagogy* sebagai hasil dari interaksi antarprofesional dalam satuan pendidikan¹⁶⁷. Aspek lain dari dampak positif pengawasan adalah munculnya inovasi-inovasi kecil yang berdampak besar dalam keberlangsungan pembelajaran PAI. Misalnya, salah satu guru PAI di SLBN Sarolangun mengembangkan metode *kisah bergambar interaktif* untuk menjelaskan nilai-nilai keislaman kepada siswa tunarungu dan autistik. Metode ini kemudian direplikasi oleh guru lain melalui dukungan dari kepala sekolah dan didokumentasikan sebagai bagian dari praktik baik yang dibagikan pada forum Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP). Hal ini menunjukkan bahwa pengawasan yang bersifat partisipatif dan dialogis mampu menstimulasi iklim inovatif di lingkungan sekolah. Inovasi tidak lahir dari tekanan administratif, tetapi dari suasana kerja yang kondusif dan kolaboratif, di mana pengawasan menjadi instrumen penguatan, bukan penghakiman.

Dampak lainnya adalah terbentuknya mekanisme perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) yang terintegrasi dalam siklus pengawasan dan evaluasi.

¹⁶⁷ Florian, L., & Black-Hawkins, "Exploring Inclusive Pedagogy."

Di beberapa kelas, supervisi berulang mencatat adanya peningkatan signifikan dalam perencanaan diferensiasi instruksional, penggunaan assessment formatif berbasis kinerja, serta dokumentasi perkembangan individual siswa. Pengawas menggunakan temuan-temuan ini untuk memberikan masukan strategis kepada kepala sekolah dalam penyusunan program pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB) guru. Praktik ini sejalan dengan prinsip akuntabilitas inklusif (inclusive accountability) yang dikembangkan oleh Ainscow, yaitu pengawasan berbasis data dan refleksi untuk memastikan semua siswa benar-benar belajar dan berkembang sesuai potensinya¹⁶⁸.

Secara makro, pengawasan juga telah mendorong integrasi prinsip-prinsip UDL ke dalam dokumen kebijakan tingkat satuan pendidikan. Misalnya, dalam Rencana Kerja Sekolah (RKS) dan Rencana Pengembangan Sekolah (RPS), telah dimasukkan indikator keberhasilan pembelajaran yang tidak lagi berorientasi tunggal pada nilai akademik, tetapi juga pada peningkatan partisipasi siswa ABK dalam proses belajar, kenyamanan belajar, dan penguatan karakter. Ini merupakan bentuk institusionalisasi dari hasil-hasil pengawasan yang baik, sehingga prinsip-prinsip UDL tidak hanya berhenti di level pelaksanaan kelas, tetapi menjadi bagian dari strategi kelembagaan.

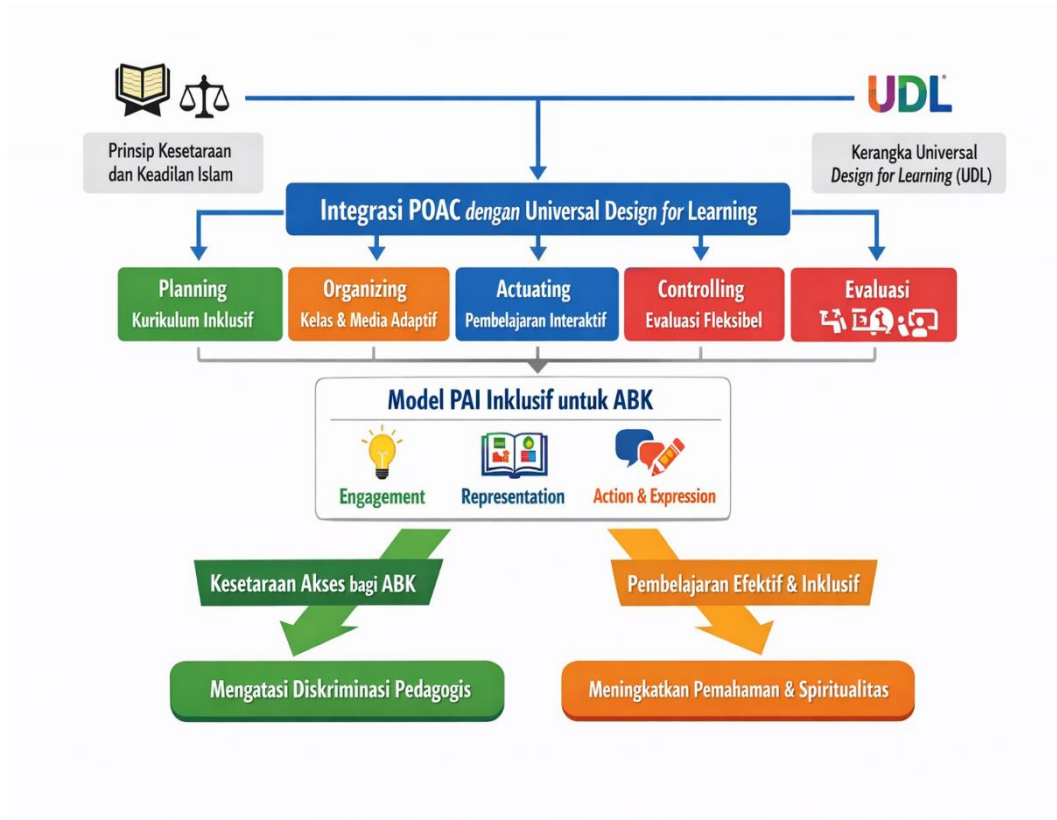
Implikasi akademik dari seluruh dampak ini sangat relevan bagi pengembangan teori pengawasan pembelajaran dalam konteks pendidikan inklusif. Jika sebelumnya pengawasan hanya dipandang sebagai upaya kontrol dan evaluasi

¹⁶⁸ M. Ainscow, "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences?," *Nordic Journal of Studies in Educational* 6, no. 1 (2020): 7–16, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

administratif, kini perannya bergeser menjadi motor pembinaan dan transformasi praksis pedagogi. Dalam paradigma ini, pengawasan perlu dipahami sebagai *learning-oriented supervision* yang menekankan pada penguatan kapasitas guru, kolaborasi antarstakeholder, dan penciptaan budaya belajar yang adaptif dan manusiawi bagi semua anak, termasuk ABK. Oleh karena itu, penguatan kapasitas pengawas dan kepala sekolah dalam memahami dan menerapkan prinsip-prinsip UDL menjadi kebutuhan strategis yang tidak dapat diabaikan.

Gambar 4. 7

Model PAI Inklusif untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) Berbasis UDL



BAB V

PENUTUP

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian mengenai perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, dan pengawasan pembelajaran PAI bagi ABK di SLBN Sarolangun Berbasis UDL, dapat disimpulkan bahwa:

- 1) Perencanaan pembelajaran PAI telah disusun dengan menyesuaikan karakteristik, kemampuan, dan gaya belajar siswa. Guru menggunakan berbagai media seperti visual, audio, dan praktik langsung, serta menyiapkan tujuan pembelajaran yang fleksibel dan dapat diakses semua siswa. Namun, pemanfaatan teknologi adaptif masih terbatas.
- 2) Pengorganisasian pembelajaran dilaksanakan dengan memanfaatkan asesmen awal untuk memetakan profil siswa. Pengaturan ruang kelas dibuat ramah hambatan fisik dan sensorik, sementara penyajian materi dilakukan dengan berbagai cara (*multiple means of representation*). Guru memberi fleksibilitas ekspresi, membangun motivasi dengan penguatan positif, dan mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari siswa.
- 3) Pelaksanaan pembelajaran menonjol pada fleksibilitas dan keterlibatan siswa. Materi, metode, media, tempo belajar, dan tujuan pembelajaran disesuaikan dengan kemampuan individu. Guru memberi pilihan cara belajar, mengaitkan materi dengan pengalaman nyata, serta menjaga motivasi melalui kegiatan menyenangkan dan apresiasi

- 4) Sistem evaluasi mengacu pada prinsip asesmen alternatif UDL, dengan bentuk penilaian yang fleksibel, asesmen formatif berkelanjutan, penilaian berbasis kinerja, penggunaan portofolio, dan target capaian individual. Hal ini memberi kesempatan adil bagi setiap siswa untuk menunjukkan kompetensi PAI sesuai kemampuannya.
- 5) Pengawasan pembelajaran dilakukan secara internal oleh kepala sekolah melalui supervisi akademik dan non-akademik, serta secara eksternal oleh pengawas dari Dinas Pendidikan. Pengawasan juga melibatkan Guru Pendamping Khusus (GPK) untuk memastikan prinsip UDL terimplementasi dengan baik. Meskipun demikian, keterbatasan waktu supervisi dan kurangnya instrumen pengawasan berbasis UDL menjadi kendala yang perlu diatasi.

Secara lebih spesifik kepada evidence based nya, maka kesimpulan yang bisa didapat dari penelitian ini adalah sebagai berikut: (a) Implementasi prinsip UDL dalam pembelajaran PAI di SLBN Kabupaten Sarolangun telah terlaksana secara parsial dengan tingkat keterlaksanaan yang bervariasi, (b) Prinsip representasi dan keterlibatan relatif lebih dominan dibandingkan prinsip ekspresi, sebagaimana ditunjukkan oleh temuan observasi kelas pada 8 dari 12 sesi pembelajaran dan hasil wawancara dengan 6 dari 8 informan utama (lihat Tabel X dan Tabel Y Bab IV), (c) Fleksibilitas pembelajaran PAI berbasis UDL berkontribusi positif terhadap peningkatan keterlibatan belajar dan kemandirian spiritual siswa ABK, terutama melalui penggunaan media visual, praktik langsung, dan penguatan motivasi. Temuan ini didukung oleh data observasi dan dokumentasi RPP yang menunjukkan

bahwa sekitar 60% RPP PAI telah memuat diferensiasi pembelajaran (lihat Tabel Bab IV), (d) Variasi tingkat implementasi UDL dipengaruhi oleh faktor manajerial dan kontekstual sekolah, meliputi kepemimpinan kepala sekolah, kompetensi guru PAI, ketersediaan media adaptif, serta budaya kolaborasi antara guru dan Guru Pendamping Khusus (GPK). Analisis faktor penyebab menunjukkan bahwa keterbatasan anggaran dan belum adanya instrumen supervisi berbasis UDL menjadi kendala utama (lihat Subbab 4.4 Bab IV), dan (e) Efektivitas strategi UDL berbeda antar jenis ABK, di mana siswa tunarungu dan tunagrahita lebih responsif terhadap media visual dan praktik langsung, sementara siswa tunanetra dan autisme memerlukan pendekatan yang lebih individual dan konsisten. Namun demikian, keterbatasan data pada beberapa kategori ABK menunjukkan perlunya pendalaman penelitian lanjutan (lihat Subbab 4.3 Bab IV).

B. Implikasi

Penelitian ini memberikan sejumlah implikasi yang signifikan bagi pengembangan pendidikan inklusif, khususnya dalam pengelolaan pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dengan menggunakan pendekatan *Universal Design for Learning* (UDL):

i. Implikasi Teoretis

Hasil penelitian ini memperkaya khazanah keilmuan dalam bidang manajemen pendidikan Islam, khususnya dalam konteks pendidikan inklusif. UDL yang diterapkan dalam pembelajaran PAI terbukti mampu menciptakan ruang pembelajaran yang lebih responsif terhadap keragaman siswa. Hal ini menunjukkan bahwa prinsip representasi, keterlibatan, dan ekspresi yang

menjadi inti UDL sangat kompatibel dengan nilai-nilai pendidikan Islam yang menjunjung keadilan, rahmah, dan pemberdayaan semua peserta didik.

ii. Implikasi Praktis bagi Guru PAI dan GPK

Penelitian ini memberikan inspirasi dan rujukan praktis bagi guru PAI dan Guru Pendamping Khusus (GPK) dalam merancang, melaksanakan, mengevaluasi, dan mengawasi pembelajaran yang inklusif. Diperlukan pelatihan dan peningkatan kapasitas guru secara berkelanjutan dalam memahami dan mengimplementasikan UDL agar mereka mampu menyusun strategi pembelajaran yang lebih adaptif, kreatif, dan memberdayakan siswa ABK.

iii. Implikasi Manajerial bagi Pimpinan Sekolah

Temuan ini menggarisbawahi pentingnya peran kepala sekolah dalam membangun ekosistem pembelajaran inklusif melalui supervisi akademik yang reflektif dan pendampingan profesional kepada guru. Kepala sekolah juga perlu memastikan tersedianya sarana prasarana dan media belajar adaptif yang mendukung pelaksanaan prinsip UDL, serta membangun budaya sekolah yang mendukung keragaman dan keberagaman siswa.

iv. Implikasi bagi Kebijakan Pendidikan Daerah dan Nasional

Implikasi bagi Kebijakan Pendidikan Daerah dan Nasional
 Penelitian ini memberikan dasar empiris bagi perumusan kebijakan di tingkat daerah dan nasional dalam mendorong adopsi prinsip UDL ke dalam kurikulum PAI di sekolah inklusi. Diperlukan regulasi yang mengatur pengembangan RPP inklusif, penyediaan sumber belajar adaptif, dan sistem

asesmen alternatif berbasis performa. Selain itu, dukungan pembiayaan dan pengawasan berkelanjutan juga menjadi kebutuhan mendesak agar mutu pendidikan agama bagi ABK tidak terpinggirkan.

v. **Implikasi Sosial-Kultural**

Implikasi Secara lebih luas, pendekatan UDL dalam pembelajaran PAI turut mendorong terbentuknya budaya sekolah yang inklusif dan humanis, di mana seluruh warga sekolah menerima dan mendukung keberadaan ABK sebagai bagian integral dari komunitas pendidikan. Hal ini selaras dengan nilai-nilai Islam yang menekankan pada penghargaan terhadap setiap individu dan pentingnya keberagaman sebagai rahmat.

Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memberikan kontribusi konseptual terhadap pengembangan teori UDL dalam konteks pendidikan Islam, tetapi juga berimplikasi langsung pada praktik pembelajaran, kepemimpinan sekolah, dan arah kebijakan pendidikan inklusif di Indonesia.

C. Keterbatasan Penelitian dan Saran

1) **Keterbatasan Penelitian**

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui agar tidak menimbulkan generalisasi berlebihan dan dapat menjadi dasar refleksi bagi pengembangan riset selanjutnya. Pertama, locus penelitian hanya terbatas pada satu sekolah luar biasa negeri (SLBN) di Kabupaten Sarolangun, sehingga konteks, budaya sekolah, dan manajemen pendidikan yang khas di lokasi tersebut sangat mempengaruhi temuan. Kedua, pendekatan yang digunakan bersifat kualitatif deskriptif dengan sumber data utama berupa

wawancara, observasi, dan dokumentasi, sehingga tidak mencerminkan pengukuran kuantitatif terhadap efektivitas model UDL dalam peningkatan capaian belajar siswa. Ketiga, fokus penelitian yang tertuju pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) belum mencakup keterpaduan antar-mata pelajaran yang juga berdampak terhadap pembentukan nilai-nilai spiritual dan karakter siswa ABK.

2) **Saran untuk Penelitian Selanjutnya**

Berdasarkan keterbatasan tersebut, peneliti memberikan beberapa saran bagi pengembangan penelitian mendatang:

- a) Penelitian dapat diperluas ke beberapa SLB lain dengan kategori dan karakteristik siswa yang berbeda (tunanetra, tunarungu, tunagrahita, autistik, dan lainnya), untuk memperkaya keragaman konteks dan praktik implementasi UDL dalam pembelajaran PAI.
- b) Penggunaan metode campuran (mixed methods) dapat dijadikan alternatif agar selain mendalami makna dan praktik, juga dapat mengukur secara statistik efektivitas penerapan UDL terhadap perkembangan kognitif dan afektif siswa ABK.
- c) Studi komparatif antara pembelajaran PAI berbasis UDL dan model pembelajaran lainnya (misalnya *Differentiated Instruction*, *Multisensory Learning*, atau *Inclusive Pedagogy*) dapat memberikan wawasan strategis untuk pengembangan kebijakan pembelajaran inklusif.

- d) Penelitian juga dapat difokuskan pada aspek tertentu dari implementasi UDL seperti pengembangan media belajar adaptif, pelatihan guru berbasis kompetensi UDL, atau integrasi teknologi pembelajaran berbasis AI untuk asesmen individual siswa ABK.

3) **Saran untuk Praktisi dan Pembuat Kebijakan**

- a) Guru PAI dan GPK disarankan untuk memperkuat kolaborasi dalam menyusun rencana pembelajaran yang responsif dan berkelanjutan, serta aktif dalam komunitas belajar untuk meningkatkan pemahaman tentang UDL.
- b) Kepala sekolah dan pengawas perlu terus meningkatkan pengawasan berbasis pembinaan, dengan mengintegrasikan prinsip UDL dalam instrumen supervisi.
- c) Pemerintah daerah dan pusat melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan serta Kementerian Agama perlu memperluas kebijakan pelatihan guru berbasis UDL dan mendorong pengembangan kurikulum PAI yang inklusif dan adaptif terhadap keragaman kebutuhan peserta didik.

Dengan kesadaran terhadap keterbatasan dan komitmen terhadap pengembangan berkelanjutan, hasil penelitian ini diharapkan menjadi kontribusi nyata dalam mendorong pendidikan agama Islam yang inklusif dan berkeadilan bagi seluruh anak bangsa, termasuk anak-anak dengan kebutuhan khusus.

3. Rekomendasi Kebijakan dan Praktik

Tabel 5. 1 Roadmap Implementasi UDL dalam Pembelajaran PAI di SLBN

Waktu	Program Prioritas	Kegiatan Utama	Indikator Keberhasilan
0–6 bulan (jangka pendek)	Penguatan kompetensi dasar	Pelatihan dasar UDL selama 2 hari bagi guru PAI dan GPK	$\geq 80\%$ guru memahami prinsip UDL
6–12 bulan (jangka menengah)	Pengembangan media adaptif	Penyusunan bank media pembelajaran PAI adaptif	Tersedia minimal 10 media adaptif
12–24 bulan (jangka panjang)	Integrasi kebijakan	Integrasi UDL dalam RKS dan supervisi sekolah	UDL tercantum dalam dokumen resmi sekolah

Untuk memperkaya dan memperdalam temuan penelitian ini, disarankan beberapa agenda penelitian lanjutan sebagai berikut:

1. Penelitian komparatif antara SLBN yang telah mengimplementasikan UDL dan yang belum, untuk menguji perbedaan kualitas pembelajaran PAI dan kemandirian spiritual siswa ABK.
2. Studi mixed-methods, dengan mengombinasikan pendekatan kualitatif dan kuantitatif, guna mengukur hubungan antara tingkat implementasi UDL (variabel independen) dan capaian pembelajaran PAI (variabel dependen) secara lebih terukur.
3. Pengembangan dan uji instrumen kuantitatif UDL untuk pembelajaran PAI, termasuk validasi rubrik observasi dan skala kemandirian spiritual siswa ABK.

DAFTAR PUSTAKA

- A. Abbas, M. Marhamah, and A. Rifa'i. "The Building of Character Nation Based on Islamic Religious Education in School." *Journal of Social Science* 2, no. 2 (2021): 107–16.
- Adriana Alves de Souza, Ivanir da Costa Alves, Leaci Martins da Silva Sousa, and Romice Moreira da Silva. "THE INDISPENSABILITY OF THE EDUCATIONAL PLANNING PROCESS." *Revista Gênero e Interdisciplinaridade* 5, no. 1 (2024): 170–82. <https://scispace.com/journals/revista-genero-e-interdisciplinaridade-1kin74q7>.
- Agama RI, Kementerian. *Al-Qur'an Tafsir Per Kata*. Jakarta: PT. Suara Agung Jakarta, 2014.
- Ainscow, M. "Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences ?" *Nordic Journal of Studies in Educational* 6, no. 1 (2020): 7–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Al-Azawei, A., & Serenelli, F. "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Literature from 2012 to 2015." *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 19, no. 3 (2019): 11–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.14434/josotl.v19i3.24161>.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015." *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 16, no. 3 (2016): 39–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>.
- Al, Erica Aleixo Eustáchio et. "PEDAGOGICAL STRATEGIES TO ENHANCE THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES." *Revista Foco Interdisciplinary Studies* 17, no. 2 (2024): 1–19. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n2-045>.
- Algrni, Nada Saad. "The Effectiveness of Using Multisensory Approach in Enhancing Achievement and Retention of English Vocabulary Amongst Intermediate Female Students with EFL Learning Disabilities." *Journal of*

- Education and Practice* 11, no. 9 (2020): 148–59.
<https://doi.org/10.7176/JEP/11-9-17>.
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T. M., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, C. S. “Training General Educators to Increase Behavior-Specific Praise: Effects on Students With EBD.” *Behavioral Disorders* 37, no. 2 (2012): 87–98. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/019874291203700203>.
- Allison, E. “Self-Paced Instruction: A Review.” *The Journal of Economic Education* 7, no. 1 (1975): 5–12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220485.1975.10845415>.
- And Melissa Wong, Laura Saunders. “Multiple Means of Engagement.” In 2023 *ALISE Annual Conference*, 2023.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21900/j.alise.2023.1264>.
- Andayani, Abdul Majid dan Dian. *Pendidikan Agama Islam Berbasis Kompetensi*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2006.
- Andika Dirsia, Silvia Anggreni BP, Chanti Diananseri, Ilham Setiawan. “Teacher Role as Professional Educator in School Environment.” *International Journal of Science Education and Cultural Studies* 1, no. 1 (2022): 31–41.
<https://doi.org/https://doi.org/10.58291/ijsecs.v1n1.25>.
- Andini, Dinar Westri. “DIFFERENTIATED INSTRUCTION”: SOLUSI PEMBELAJARAN DALAM KEBERAGAMAN SISWA DI KELAS INKLUSIF.” *Trihayu: Jurnal Pendidikan Ke-SD-An* 2, no. 3 (2016): 340–49.
- Andri Kusmayadi, Yosep Farhan Dafik Sahal, Fiqih Fazryansyah, Bambang, and Samsul Arifin. “Design of Islamic Religious Education (PAI) Learning Management in Integrated Islamic Schools.” *EDUTECH : Journal of Education And Technology* 7, no. 4 (2024): 341–53.
- Anne Meyer, David H. Rose, and David Gordon. *Universal Design for Learning : Theory and Practice*. USA: Wakefield, Ma, 2014.
- Anwar, R. N. “Manajemen Kurikulum PAI Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusif.” *Ta’dib: Journal of Islamic Education* 10, no. 2 (2021): 133–145.
- Anwar, Rosyida Nurul. “Management of Islamic Religious Education Learning in Children with Special Needs.” *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia*

- Dini 6, no. 1 (2021): 539–48.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i1.971>.
- Ardila Pebiani, Cita Genial, Jelita Nur, Kholizah Fitri, Ratu Azmi, Siti Hamidah. “Pentingnya Pendidikan Agama Bagi Anak Berkebutuhan Khusus.” *Jurnal Arjuna: Publikasi Ilmu Pendidikan, Bahasa Dan Matematika* 2, no. 3 (2024): 249–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.61132/arjuna.v2i3.87>.
- Ary, Donald et al. *Introduction to Research in Education*. Canada: Wadsworth, 2010.
- Aseery, A. “Enhancing Learners’ Motivation and Engagement in Religious Education Classes at Elementary Levels.” *British Journal of Religious Education* 46, no. 1 (2023): 43–58.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01416200.2023>.
- Atmaja, J. R. *Pendidikan Dan Bimbingan Anak Berkebutuhan Khusus*. Yogyakarta: Deepublish, 2018.
- Baharun, H. “Penilaian Berbasis Kelas Pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Di Madrasah.” *Modeling: Jurnal Program Studi PGMI* 3, no. 2 (2016): 204–216. <https://doi.org/https://doi.org/10.36835/MODELING.V3I2.82>.
- Baidah, Damilsi Hijaya, Ummul Rahmah, Nur Salwa Harahap, Gusmaneli. “Mempraktikkan Pembelajaran Yang Bernuansa Paikemi.” *IHSANIKA: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 2, no. 3 (2024): 59–79.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59841/ihsanika.v2i2.1371>.
- Barteaux, Susan. “Universal Design for Learning.” *BU Journal of Graduate Studies in Education* 6, no. 2 (2014): 50–54.
- Basham, J. D., Hall, T. E., & Stahl, W. M. “Implementing UDL in Education Systems: A Review of Research and Practice.” *Harvard Educational Review* 86, no. 2 (2016): 234–266. <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.2.234>.
- Bennett, R. E. “Formative Assessment: A Critical Review.” *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18, no. 1 (2011): 5–25.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Black, P., & Wiliam, D. “Developing the Theory of Formative Assessment.” *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, no. 1 (2009): 5–

13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Bray, B., & McClaskey, K. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd Ed.)*. corwin, 2015.
- Bresler, L. *Zooming in on the Qualitative Paradigm in Art Education: Educational Criticism, Ethnography, and Action Research.*, 1994.
- Brookhart, S. M. *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. Pearson Education, 2011.
- Cardenal, M.-E., Díaz-Santana, O.-D., & González-Betancor, S.-M. *Teacher-Student Relationship and Teaching Styles*, 2024. <https://arxiv.org/abs/2409.06562>.
- CAST, C. “Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2,” 2018.
- Child, J. “Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice.” *Sociology* 6, no. 1 (1972): 1–22.
- Connor, C., & Wheat, V. “The Use of Universal Design for Learning (UDL) to Enhance the Learning of Students of All Abilities.” *IGI Global*, 2023, 207–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8208-7.ch008>.
- Coombs-Richardson, R., & Litton, F. W. “Universal Design for Learning: Is It for Everyone?” *American Journal of Educational Research* 5, no. 2 (2017): 231–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.12691/EDUCATION-5-2-20>.
- Cresswell, John W. *Research Design, Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, Dan Mixed, Edisi Ke-5, 3rd Ed*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2015.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th Ed.)*. USA: SAGE Publications, 2018.
- Creswell, Jhon W, Terjemahan Achmad Fawaid. *Research Design: Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif Dan Mixed*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2017.
- Damyanov, P. K. “Effective Pedagogical Strategies and Support Mechanisms for Enhancing the Learning Outcomes of Students with Special Educational Needs: A Systematic Approach.” *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)* 12, no. 10 (2024): 3700–3718. <https://doi.org/10.18535/ijssrm/v12i10.el03>.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*. San Francisco: Jossey-Bass,

2014.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11, no. 4 (2000): 227–68.

https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Dell'Anna, S., Ferrigno, R. M., & Martino, D. "Supporting Teachers' Professional Learning to Implement Inclusive Education: A Systematic Review." *European Journal of Special Needs Education* 38, no. 3 (2023): 394–411. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2024323>.

Dermawan, R. A., Asyrida, S. L., & Subandi, S. "Teknik Teknik Pelaksanaan Supervisi Pendidikan Islam" 2, no. 1 (2025): 263–274. <https://doi.org/https://doi.org/10.61132/hikmah.v2i1.600>.

Djam'an Satori dan Aan Komariah. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: Alfabeta, 2013.

Donald G. Hackmann, Joel R. Malin, Asia N. Fuller Hamilton & Laura, and O'Donnell. "Supporting Personalized Learning through Individualized Learning Plans." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2019, 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1571990>.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. "The Power of Collective Efficacy." *Educational Leadership* 75, no. 6 (2018): 40–44. <https://doi.org/https://www.ascd.org/el/articles/the-power-of-collective-efficacy>.

Dweck, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006.

Edi Mizwar, Edi Saputra, Miftahul Jannah. "APPLYING UNIVERSAL DESIGN TECHNOLOGY IN LEARNING AT ISLAM RELIGIOUS EDUCATION STUDY PROGRAM AT ISLAMIC INSTITUTE OF ALMUSLIM ACEH." *Jurnal Ilmiah Didaktika: Media Ilmiah Pendidikan Dan Pengajaran* 25, no. 2 (2025).

Education, Arkansas Department of Elementary and Secondary. *Universal Design for Learning: Multiple Means of Action and Expression*. Arkansas DESE, 2021.

- Edyburn, D. L. "Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL." *Learning Disability Quarterly* 33, no. 1 (2010): 33–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/073194871003300104>.
- Edyburn, D. L. "Assistive Technology and UDL: Two Sides of the Same Coin." *Intervention in School and Clinic* 56, no. 2 (2020): 104–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1053451220914890>.
- "Effect of Universal Design for Learning on Student Engagement." *Clinical Laboratory Science : Journal of the American Society for Medical Technology*, 2023. <https://doi.org/https://doi.org/10.29074/ascls.2020002337>.
- Eisold, K. "The School as an Organization." *Schools: Studies in Education* 6, no. 1 (2009): 138–42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/597663>.
- Mulyasa, E. (2004). *Manajemen berbasis sekolah*. Remaja Rosdakarya.
- Emmanuel Idowu. "Personalized Learning: Tailoring Instruction to Individual Student Needs." *Pre.Prints. Org*, 2024. <https://doi.org/doi:10.20944/preprints202411.0863.v1>.
- Epstein, J. L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge, 2011.
- Fadilla Rahmania, Cindy Khairana, Yuriz Zulmi, Ike Krisnawati, Adriantoni. "Educators and Students." *Education Achievement: Journal of Science and Research* 5, no. 2 (2024): 616–20. <https://doi.org/https://pusdikra-publishing.com/index.php/jsr/index>.
- Fanny, Bahauddin Azmy dan Arif Mahya. "PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI DALAM KURIKULUM MERDEKA BELAJAR DI SEKOLAH DASAR." *Inventa : Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar* 7, no. 2 (2023): 217–23. http://jurnal.unipasby.ac.id/index.php/jurnal_inventa.
- Fathoni, Arifuddin. "14th Proceeding of International Conference on Special Education in Southeast Asia Region (ICSAR 2024)." In *Optimizing Assessment Techniques for Students with Diverse Special Needs in Schools*, 86–91, 2024.
- Feagin, M. *Positive Reinforcement in the Classroom: The Effect of Positive Reinforcement on Student Behavior and Participation.*, 2019.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British*

- Educational Research Journal* 37, no. 5 (2011): 813–828.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers (8th Ed.)*. Pearson, 2019.
<https://www.pearson.com/store/p/including-students-with-special-needs-a-practical-guide-for-classroom-teachers/P100002844224>.
- Gaudiot, D., & Martins, L.B. *The Classroom Built Environment as an Inclusive Learning Process for the Deaf Students: Contribution of Ergonomics in Design*. Advances in Ergonomics in Design, 2018.
- Georgieva, Z. “Мултисензорният Подход в Обучението.” *Педагогически Форум* 1, no. 1 (2024): 62–67.
- Gevorgyan, Suren. “The Use of Adaptive Learning Technologies in E-Learning for Inclusive Education: A Systematic Review.” *E-Learning Innovations Journal* 2, no. 1 (n.d.): 90–107.
<https://doi.org/https://doi.org/10.57125/ELIJ.2024.03.25.05>.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. *SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. Pearson., 2018.
- Gosbell, L. *Universal Design for Learning in Christian Higher Education: Inclusive Practices for Students With and Without Disability*. In *Innovating Christian Education Research*. Springer, 2021.
- Gottfried, M.A., & Hutt, E.L. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, 2019.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. “How Classroom Assessments Improve Learning.” *Educational Leadership* 60, no. 5 (n.d.): 6–11.
- Hakiman, N., et al. “Designing the Content of Religious Education Learning in Creating Inclusive Learning for Children with Learning Disabilities.” *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 11, no. 6 (2021): 1–12.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (14th Ed.)*. Pearson, 2019.
- Hanum, F. “Inclusion in Religion and Spirituality for Children with Special Needs.”

- In *Capstone Projects*, 33, 2014.
- Haris, A., & Cahyadi, A. “Kompetensi Guru Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Untuk Anak Berkebutuhan Khusus Di Sekolah Inklusi.” *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam* 15, no. 1 (2021): 17–30.
- Harrison, R. “Learner Managed Learning: Managing to Learn or Learning to Manage?” *International Journal of Lifelong Education* 19, no. 4 (2000): 312–321. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02601370050110374>.
- Hattie, J., & Yates, G. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge, 2014.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. “A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Instituto Alana and Abt Associates.,” 2016.
- Hilman Ihza Amrullah, Alif Nur Fathlii Amarta, Taufik Qurhahman, Amali. “Utilization of Media and Technology in Learning Islamic Religious Education.” *Modern: Indonesian Journal of Contemporary Multidisclipnary Research* 3, no. 4 (2024). <https://doi.org/https://doi.org/10.55927/modern.v3i4.10010>.
- Hindun, Rizka Apriana dan. “Penerapan Model Pembelajaran Berdiferensiasi Pada Siswa Kelas VIII SMPLB Di Sekolah Khusus (SKH) Insan Mulia Kabupaten Tangerang.” *Jurnal Inspirasi Pendidikan (ALFIHRIS)* 2, no. 1 (2024): 107–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.59246/alfihris.v2i1.645>.
- Holeton, R. “Universal Design for Learning in Physical Classroom Environments: Enhancing Inclusion through Spatial Strategies.” *Journal of Inclusive Education* 24, no. 3 (2020): 310–326.
- Hollingshead, A., Lowrey, K. A., & Howery, K. “Universal Design for Learning: When Policy Changes Before Evidence.” *Educational Policy*, 2020. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0895904820951120>.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. “Inclusive Education: The Way of the Future or a Threat to Educational Quality?” *Education Sciences* 10, no. 9 (2020): 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci10090238>.
- I Gede Agus Yuda Mahendra, Ni Luh Putu Sri Adnyani, Ni Putu Era Marsakawati. “An Exploration of The Effect of Teacher’s Positive Reinforcement and

- Punishment towards Young Learner's Motivation in 21st Century Learning.” *Jurnal Pendidikan Indonesia* 5, no. 10 (2024): 920–28.
- Indriyani, L. T., Mustakim, I., & Sugianto. “Internalization of Islamic Education Values for Children with Special Needs.” *Journal of Media, Culture and Communication* 2, no. 4 (2022): 7–15.
<https://doi.org/https://doi.org/10.55529/jmcc24.7.15>.
- Irwin, S. “Strategy Development: UDL and Executive Function. (Guide),” 2025.
- Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. “Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms: Practices and Challenge.” *Journal of Special Education Technology* 35, no. 3 (2020): 165--175.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0162643420908184>.
- Isroani, Farida. “PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS DI SEKOLAH INKLUSI.” *QUALITY* 7, no. 1 (2019): 50–65.
- Jillian Schreffler, Eleazar Vasquez III, Jacquelyn Chini, & Westley James. “Universal Design for Learning for Educating Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review.” *International Journal of Inclusive Education* 68, no. 6 (2021): 800–808.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008960>.
- Juniarni, C., Sonia, L., Maulidin, A., Uswatun, E., & Asvio, N. “Educational Supervision in Improving the Quality of Learning: Islamic Education Perspective.” *At-Ta'lim* 23, no. 1 (2024): 106.
<https://doi.org/https://doi.org/10.29300/attalim.v23i1.4995>.
- Kamei-Hannan, C., Holbrook, M. C., & Sacks, S. Z. “Supporting Literacy and Academic Development in Students with Visual Impairments.” *International Journal of Inclusive Education*, 2022.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992234>.
- Kapil, Y., Sujathamalini, J., & Halder, T. C. “Universal Design for Learning (Udl) in the Classroom.” *Paripex Indian Journal Of Research*, 2024.
<https://doi.org/10.36106/paripex/1708785>.
- Katz, I., & Assor, A. “When Choice Motivates and When It Does Not.” *Educational Psychology Review* 19, no. 4 (2007): 429–42.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>.

Katz, J. "The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education." *Canadian Journal of Education* 36, no. 1 (2013): 153–194. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.153>.

KEBUDAYAAN, KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN, SEKRETARIAT JENDERAL, and PUSAT DATA DAN TEKNOLOGI INFORMASI. "STATISTIK SEKOLAH LUAR BIASA (SLB) 2020/2021." In *KATALOG DALAM TERBITAN*, 2. Jakarta, 2021.

Kemdikbudristek. "Data Pokok Pendidikan. Data Sekolah Nasional – Dapodikdasmen." Retrieved January 2, 2024, from <https://dapo.kemdikbud.go.id/sp>, 2023.

Khaerunnisa, Rika Rahayu Muslimin, Rosdiana. "Teacher Appreciation in Educating Students in Telkom Makassar Elementary School." *JOAPE: Journal of Asian Primary Education* 1, no. 2 (2024): 130–37. <https://doi.org/10.59966>.

Khaira, dkk, T. "Strategi Guru PAI Dalam Membentuk Kemandirian Anak Tunagrahita." *Pionir: Jurnal Pendidikan* 12, no. 2 (2021): 210–222. <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/Pionir/article/view/19398>.

Khalil, R., El-Gamal, M., & Farag, Y. "Effective Educational Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder." *Child and Adolescent Mental Health* 25, no. 3 (2020): 120–127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/camh.12354>.

Khanna, P., & Bhola, S. "Designing Integrative and Collaborative Learning for Students with Special Needs and Learning Disabilities in an Inclusive Classroom." In *In Sustainable Blended Learning in STEM Education for Students with Additional Needs*, 173–94. Singapore: Springer Nature Singapore, 2023.

King-Sears, P. "Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning: Part One of Two." *Learning Disability Quarterly* 37, no. 2 (2014): 68–70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0731948714528337>.

- Koca, Fatih. "Motivation to Learn and Teacher–Student Relationship." *Journal of International Education and Leadership* 6, no. 2 (2016). <http://www.jielusa.org/>.
- Kohli, A., Sharma, S., & Padhy, S. K. "Specific Learning Disabilities: Issues That Remain Unanswered." *Indian Journal of Psychological Medicine* 40, no. 5 (2018): 399–405. https://doi.org/https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_86_18.
- Komalasari, M. D., Pamungkas, B., Wihaskoro, A. M., Jana, P., Bahrum, A., & Khairunnisa, N. Z. "Interactive Multimedia Based on Multisensory as a Model of Inclusive Education for Student with Learning Difficulties." *Journal of Physics: Conference Series* 1254, no. 1 (2019). <https://doi.org/https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/01205>.
- Kompasiana. "Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar: Urgensi, Tantangan" *Kompasiana*, n.d.
- Korotkov, K. "Options to Improve Indonesia's Inclusive Education," 2022.
- Kristian Stancin, Natasa Hoic-Bozic, and Sanja Skocic Mihic. "Key Characteristics of Digital Educational Games for Students With Intellectual Disabilities." *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)* 12, no. 1 (2022). <https://doi.org/10.4018/IJGBL.313637>.
- Kumar, K. L., & Wideman, M. "Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course." *Canadian Journal of Higher Education* 44, no. 1 (2014): 125–147. <https://doi.org/https://doi.org/10.47678/CJHE.V44I1.183704>.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. "What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders." *Journal of Special Education* 37, no. 3 (2003): 148–156. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022466903037003040>.
- Latifah, H. "The Use of Interactive Learning Methods in Islamic Religious Education to Increase Student Participation." *International Journal of Sustainable Social Science* 2, no. 4 (2024): 227–34.
- Laura Lübke, Martin Pinquart and Malte Schwinger. "The Role of Flexibility in the Realization of Inclusive Education." *Sustainability (Switzerland)* 13 (2021):

4452. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13084452>.
- Leung, A., Moldovan, L., & Ata, M. M. "Teaching Economics in Higher Education with Universal Design for Learning." *International Review of Economics Education* 44 (2023): 100273. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2023.100273>.
- Levey, S. "Universal Design for Learning." *Journal of Education* 20, no. 3 (2023): 479–487. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00220574211031954>.
- Lindgren, R. "Designing the Role of the External Instructional Coach." 2016 44, no. 5 (n.d.): 796–817. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/174114321>.
- Lodico, Marguerite G et al. *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- Loreman, T. "Pedagogy for Inclusive Education." In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017.
- Lowrey, K. A., Hollingshead, A., & Howery, K. "A Closer Look at the Use of UDL in Planning for Inclusion: The Effects on Engagement and Achievement." *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 42, no. 3 (2017): 165–181. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1540796917711665>.
- Lubis, S. A., et al. "Tantangan Pembelajaran PAI Di SLB ABC Melati Aisyiyah Tembung." *Edukasi: Jurnal Pendidikan Islam* 10, no. 1 (2022): 55–67.
- Magdalena, I., & Kumarani, N. C. "Pengembangan Model Evaluasi Sumatif Mata Pelajaran PAI Di Sekolah Dasar." *ANWARUL: Jurnal Pendidikan Dan Dakwah* 3, no. 2 (2023): 300–311.
- Mamluatur Rohmah, Nova Estu Harsiwi. "Pemanfaatan Teknologi Dan Alat Bantu Untuk Meningkatkan Pembelajaran Anak Tuna Rungu Di SLB Negeri Bugih Pamekasan." *Journal of Creative Student Research (JCSR)* 2, no. 3 (2024): 307–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.55606/jcsrpolitama.v2i3>.
- Manly, C. A. "A Panel Data Analysis of Using Multiple Content Modalities during Adaptive Learning Activities." *Research in Higher Education*, 2024. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11162-024-09784-9>.
- Mansur, Isna. *Diskursus Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2001.
- Manwaring, M. K. "Flexible Seating and Student Engagement in Inclusive Classrooms." *International Journal of Educational Research Open* 2, no.

- 100049 (2021). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>.
- María Dolores Díaz-Noguera & Paraskevi Markou. “Investigating the Implementation of Universal Design for Learning in Greek Secondary and Second Chance Schools through Teachers’ Reflections Dayle Learning.” *European Journal of Educational Research* 11, no. 3 (2022): 1851–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1851>.
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Oxford University Press, 2017.
- <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199750986.001.0001>.
- Marsden, L., Munn, L., Magee, L., Ferrinda, M., St. Pierre, J., & Third, A. “Inclusive Online Learning in Australia: Barriers and Enablers,” 2023. <https://arxiv.org/abs/2312.04777>.
- Mary, G. Selvi Anita. “Universal Design for Learning (UDL) in Diverse Classrooms.” *International Journal of Arts, Science and Humanities* 11, no. 1 (2023): 125–32. <https://doi.org/https://doi.org/10.34293/sijash.v11iS1-Nov.7102>.
- Matthew B, Milles, and Huberman A. Michael. *Qualitative Data Analysis*. California: SAGE Publications, Inc, 1994.
- McMillan, J. H. *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (6th Ed.)*. Pearson, 2014.
- Melky Sedek, Piter Joko Nugroho, Teti Berliani. “MANAJEMEN PEMBELAJARAN INDIVIDUAL PESERTA DIDIK BERKEBUTUHAN KHUSUS.” *Equity in Education Journal (EEJ)* 6, no. 2 (2024): 53–60. <https://e-journal.upr.ac.id/index.php/eej>.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing, 2014.
- Moleong, Lexy J. *Metodologi Penelitian Kualitatif: Edisi Revisi*. Bandung: PT. Remada Rosdakarya, 2011.
- Muhaimin. *Peradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan PAI Di Sekolah*.

- Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002.
- Mukhtar. *Metode Praktis Penelitian Dekriptif Kualitatif*. Jakarta: Referensi GP Press Group, 2013.
- Munir, Miftakhul. "Ayat-Ayat Pendidikan Tentang Tujuan Pendidikan." *Madinah: Jurnal Studi Islam* 8, no. 1 (2021): 47–57.
- Musyarrofah, Istifada Lailatil. "Peran Pembelajaran Aktif Dalam Meningkatkan Pemahaman Materi PAI." *Al-Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam* 3, no. 1 (2025): 175–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.59059/al-tarbiyah.v3i1.1952>.
- Myers, Michael D. *Qualitative Research in Business & Management: 2nd Edition*. Singapore: SAGE Publication Asia-Pasific Pte Ltd, 2009.
- Nadia, N. "Proses Dan Teknik Supervisi," 2019. <https://doi.org/https://doi.org/10.31227/osf.io/exdqb>.
- Naja, A., & Hameed, M. "Teacher Emotional Competence for Inclusive Education." *Behavioral Sciences* 15, no. 3 (2024): 359. <https://doi.org/https://www.mdpi.com/2076-328X/15/3/359>.
- Najwa, L. "Peran Pengawas Pai Dalam Meningkatkan Kinerja Guru Pai Sd Di Lombok Barat." *Jurnal Visionary : Penelitian Dan Pengembangan Di Bidang Administrasi Pendidikan*, 2023. <https://doi.org/10.33394/vis.v11i2.9248>.
- Naufal Hidayatullah, Difa Ul Husna, Oktavianti Nendra Utami, Mau'idi Hafida. "Pelaksanaan Pendidikan Karakter Dalam Pembelajaran Agama Islam Bagi Anak Tunalaras." *Amorti: Jurnal Studi Islam Interdisipliner* 2, no. 1 (2023): 26–31. <http://journal.amorfati.id/index.php/amorti>.
- Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Drake, T. A., Cannata, M., Rubin, M., & Schuermann, P. "Restructuring Instructional Leadership: How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal." *The Elementary School Journal* 119, no. 2 (2018): 270–297. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/700600>.
- Nicholas Billy Trisno , Carlson Putra Setiawan, Felix Fernando Keane. "PENGEMBANGAN PELAYANAN PENDIDIKAN DAN PEMENUHAN HAK PENDIDIKAN TERHADAP ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS." *Jurnal Magister Hukum Argumentum* 7, no. 2 (2021): 89–93.

- Nieminen, J. H. "Assessment for Inclusion: Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education." *Teaching in Higher Education*, 2022, 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>.
- Novembli, M. S., Hasanah, N., & Fitriani, D. "Investigating the Impact of Universal Design for Learning: Empowering Students with Disabilities in Higher Education." In *E3S Web of Conferences*, 593, 2024. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202459304004>.
- Nurfadhillah, S., Cahyati, S. Y., Farawansya, S. A., & Salsabila, A. "Peran Tenaga Pendidik Dan Orang Tua Serta Masyarakat Dalam Pendidikan Inklusi (Bimbingan Dalam Pendidikan Inklusi)." *Tsaqofah* 2, no. 6 (2022): 653–651.
- Nurjanah, N., Kansil, I. C., Masturoh, I., & Hanwar, D. "Multisensory Learning: Improving Conceptual Understanding Through an Intuitive Sensory Approach." *Journal of Pedagogi* 1, no. 6 (2024): 56–64. <https://doi.org/https://doi.org/10.62872/7ygyx095>.
- Ode Yahyu Herliany Yusuf, Feni Aprianti, Dian Mayasari, Satriwati, Waode Erma, and Balula. "Educator and Student Interaction in a Classroom Learning Atmosphere." *Aurelia: Jurnal Penelitian Dan Pengabdian Masyarakat Indonesia* 2, no. 1 (2023): 511–14.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. "Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms: A Systematic Review of Research in Inclusive Settings." *Educational Research Review* 33, no. 100393 (2021). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100393>.
- Olivia Pangestuti. "Nurturing Islamic Values to the Children with Special Needs at Anak Saleh Elementary School Malang." State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang, 2016.
- P. Sangvigit, S. Mungsing and A. Theeraroungchaisri. "THE DESIGN OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEM THAT ADAPT CONTENT LEARNING PATH AND LEARNING TASK ACCORDING TO LEARNER." *วารสาร ICT เพื่อ พัฒนาการ เรียนรู้* 1, no. 3 (2009).
- Pamela Hendra Heng. "PSIKOEDUKASI SMART PARENTING TENTANG KARAKTERISTIK ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (ABK)." *Madani*:

- Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 7, no. 1 (2021): 41–45.
<https://ejournal.upnvj.ac.id/index.php/madani>.
- Pandia, W. S. S., Lee, S., & Khan, S. “The Fundamentals of Islamic Religious Education in Inclusive Schools Meet Special Needs Children’s PAI Issues.” *Assyfa Journal of Islamic Studies* 2, no. 1 (2023): 24–30.
<https://doi.org/https://doi.org/10.61650/ajis.v2i1.322>.
- Patel, R. S. “FORMATIVE ASSESSMENT : CONCEPT & UNDERSTANDING.” *Voice of Research*, 2012. http://www.voiceofresearch.org/Doc/Sep-2012/Sep-2012_8.pdf.
- Patton, M. Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods (4th Ed.)*. USA: SAGE Publications, 2015.
- Peneliti. “Observasi Aktivitas Proses Belajar Mengajar Di SLBN Sarolangun.” Sarolangun, 2025.
- . “Observasi Lapangan SLBN Sarolangun,” 2025.
- . “Observasi Pembelajaran Mata Pelajaran PAI Di SLB Kabupaten Sarolangun.” 2024.
- . “Wawancara Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Kabupaten Sarolangun.” 2024.
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. “Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education.” *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12, no. 1 (2017): 1–13.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
- Priyadharsini, P., & Sahaya Mary, M. “Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All.” *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities* 11, no. 3 (2024): 52–57.
<https://doi.org/https://shanlaxjournals.in/journals/index.php/sijash/article/view/7489/6793>.
- Putranto, A., & Prahastiwi, E. D. “Islamic Religious Character in Inclusive Education and Its Contribution to Various Characteristics of Children with Special Needs.” *Journal of Interdisciplinary Islamic Studies* 2, no. 1 (2023): 1–7.
- Putri Susana Bela, Karimatul Hidayah, Ahmad Muliyadi, Nurman, Dessy Kurnia

- Mulyani. "Pemanfaatan Penggunaan Media Digital Dalam Pembelajaran PAI Di Sekolah Berbasis Alam." *ALFIHRIS: Jurnal Inspirasi Pendidikan* 3, no. 1 (2025): 85–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.59246/alfihris.v3i1.1160>.
- Qazi, W., Raza, S. A., Jawaid, M., & Qureshi, M. A. "Integrating Universal Design for Learning as a Pedagogical Framework to Teach and Support All Learners in Science Concepts." *Journal of Inclusive Education* 22, no. 1 (2018): 1–15.
- Rahmatini, A., & Istikomah, I. "PAI Learning Management for Children with Special Needs at SLB Harmoni Gedanga," 2024. <https://doi.org/https://doi.org/10.21070/ups.5178>.
- Rappolt-Schlichtmann, G., & Watamura, S. E. "Supporting the Whole Child: Leveraging Learning Science to Design Learning Environments That Foster Healthy Development, Engagement, and Achievement." *Journal of Applied Developmental Psychology* 69, no. 101155 (2020). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101155>.
- Rasuli, M. H. "Effects of Teacher and Student Relationships to Enhance the Learning Process." *Academic Research in Educational Sciences* 4, no. 8 (2023): 107–16.
- Ratna Putri Pradita, Qo-Idah Ariq Pangesti, Anugrah Ainul Yakin, Muh. Alif, and Kurniawan. "Mozaik Digital PAI: Kreasi Pembelajaran Melalui Media Berbasis Software." *Kasyafa: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 1, no. 2 (2024): 81–89.
- Rendi, Gresia Monika Sinaga, Ferdi Eka Darma, Lisna Novalia. "Peran Perencanaan Pembelajaran Dalam Mewujudkan Tujuan Pendidikan Berbasis Kompetensi." *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan* 2, no. 1 (2025): 42–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i1.923>.
- RI, DEPAG. "Pedoman Umum PAI Sekolah Umum Dan Luar Biasa,," In *Mapell PAI SDLB*. Jakarta, 2007.
- RI, Kementerian Agama. *Al Quran Dan Terjemahnya*. Jakarta: PT. Sinergi Pustaka Indonesia, 2012.
- Rockets, Reading. "Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students," 2020. <https://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-meeting-needs-all-students>.

- Rohana, Maulida Ummul Mu'minin, Syamsul Arifin. "Management of Learning Resources to Support the Implementation of the PAI Curriculum in Madrasah." *Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 7, no. 2 (2022): 149–62. <https://doi.org/Al-Iltizam: Jurnal Pendidikan Agama Islam>.
- Romero-González, L. M. "La Evaluación Inclusiva Para Una Evaluación Justa." *Know and Share Psychology* 5, no. 4 (2024): 267–77. <https://doi.org/https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10345>.
- Rose, D. H., & Dalton, B. "Learning to Read in the Digital Age. Mind, Brain, and Education" 3, no. 2 (2009): 74–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>.
- Rose, D. H., & Meyer, A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD, 2002.
- Rose, D.H. et al. "Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. In: Elliott, S., Kettler, R., Beddow, P., Kurz, A. (Eds) Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices." Springer, Cham, 2018. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11.
- Rosmalily, R. S., & Paizah, P. Z. "Thematic Approach in Teaching and Learning of Pupils with Special Educational Needs in Special Education Integration Programmes and Special Education Schools in Malaysia." *Jurnal Penyelidikan Pendidikan* 1 (2023). <https://www.researchgate.net/publication/370471078>.
- Rusconi, L., & Squillaci, M. "Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review." *Education Sciences* 13, no. 5 (2023). <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>.
- Ruzek, E. A., et al. "Teacher Emotional Support: Mediating Role of Autonomy & Peer Relatedness." *Journal of Educational Psychology*, 2016.
- Saini, R., Nordin, Z. S., Hashim, M. H., & Abol, M. T. "Universal Design for Learning (UDL) to Facilitate the Learning of Students with Intellectual Disabilities within the Inclusive Educational Context in Sarawak, East Malaysia." *International Journal of Special Education* 39, no. 2 (2024): 12–

23.

- Sajadi, D. "Pendidikan Karakter Dalam Perspektif Islam." *Tahdzib Al-Akhlaq: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 2 (2019): 16–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.34005/tahdzib.v2i2.510>.
- Salsa. "Wawancara Dengan Siswa SLBN Sarolangun Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI." 2025.
- Sanderse, W. "The Meaning of Role Modeling in Moral and Character Education." *Journal of Moral Education* 42, no. 1 (2013): 28–42.
- SARI, EVA SOFIA. "IMPLEMENTASI PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM BAGI ANAK BERKEBUTUHAN KHUSUS (Studi Kasus Di Sekolah Luar Biasa (SLB) Negeri Kota Mataram)." UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MATARAM, 2022.
- Sarolangun, Guru SLBN. "Wawancara Terkait Pelaksanaan Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun." 2025.
- Sarolangun, Kepala Sekolah SLBN. "Wawancara Dengan Kepala SLBN Sarolangun." 2025.
- . "Wawancara Terkait Pengorganisasian Pembelajaran PAI Di SLBN Sarolangun." 2025.
- Sarolangun, Siswa SLBN. "Wawancara Terkait Media Pembelajaran Di SLBN Sarolangun." 2025.
- Sarolangun, SLBN. "Dokumen Sejarah SLBN Sarolangun." In *Sejarah SLBN Sarolangun*. Sarolangun, 2021.
- Sarolangun, Wakil Kesiswaan SLBN. "Data Jumlah Siswa SLBN Sarolangun." Sarolangun, 2025.
- . "Wawancara Terkait Pengorganisasian Pembelajaran PAI Bersama Wakil Kesiswaan SLBN Sarolangun." 2025.
- Sarolangun, Wakil Kurikulum SLBN. "Wawancara Kurikulum Di SLBN Sarolangun." 2025.
- Saunders, L., & Wong, M. "Multiple Means of Engagement." *Multiple Means of Engagement*, 2023. <https://doi.org/https://doi.org/10.21900/j.alise.2023.1264>.
- Schreiner, N., Rebagay, N., & Cavendish, W. *Universal Design for Learning in Higher Education to Improve Instruction in Inclusive Settings*, 2024.

- https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8_41-1.
- Scott, J., & Sulsberger, M. J. “Exploring the Contributions of an Immersive, Environmental Education Workshop on Pre-Service Teachers’ Environmental Education Preparedness.” *Sustainability (Switzerland)* 11 (2019). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su11226505>.
- Selvi, G., Mary, A., Anita, S., & Mary, G. “Universal Design for Learning (UDL) in Diverse Classrooms.” *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 2023. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11is1-nov.7102>.
- Sergiovanni, T. J. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Sergiovanni, Thomas J. *Educational Governance and Administration*, 1987.
- Seri Hartati, Nurul Aiyuda, Luluk Elvitaria. “Optimizing the Learning with ‘Smart Learning’ for Special Needs Children in Inclusive School.” *DINAMISIA: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat* 7, no. 4 (2023): 1072–82. <https://doi.org/https://doi.org/10.31849/dinamisia.v7i4.15650>.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. “Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices.” *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, no. 1 (2018): 12–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Shidiq, G.Y., & Erhamwilda. “Pembelajaran Wudhu Dan Shalat Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di Salah Satu Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat Kota Bandung.” In *Bandung Conference Series: Islamic Education.*, 2024.
- Shinn, M. R., Walker, H. M., & Stoner, G. “Interventions for Achievement and Behavior Problems in a Three-Tier Model Including RTI.” NASP Publications, 2017. [https://doi.org/NASP Publications](https://doi.org/NASP%20Publications).
- Shultz, Sharon. “Universal Design for Learning: An Introduction.” National Education Association, 2023.
- Siti Rahmah Ahmad Razuan, Norakyairee Mohd Raus, Mahyuddin Hashim. “Pendidikan Al-Quran Bagi Oku: Pengalaman Pusat Penyelidikan Ibnu Ummi Maktum (Ummi).” *Journal Al-‘Abqari : Journal of Islamic Social Sciences and Humanities* 20, no. 2 (2019): 78–98.
- Slee, R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*.

- Routledge, 2011. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203842424>.
- Smith, D. D., & Lowrey, K. A. "Student Voice and Universal Design for Learning: Engaging All Learners in Redesigning Classroom Practices." *Remedial and Special Education* 38, no. 6 (2017): 324–333. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741932517698660>.
- Smith, S. W., & Taylor, G. G. "Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders." *Elsevier Ltd*, 2010, 678–687. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01104-0>.
- Smith, David Lynch and Richard. "The Learning Management Design Process." In *The Rise of the Learning Manager*, 53–67. French's Forest NSW: Pearson Education Australia, 2006.
- SOEKARNOPUTRI), PRESIDEN REPUBLIK INDONESIA (MEGAWATI. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional (2003).
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S., Salli, P. M., Makri, E., & Bonti, E. "Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children." *IGI Global*, 2022, 31–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7359-4.CH002>.
- Sokal, L., & Katz, J. "Effects of the Three-Block Model of Universal Design for Learning on Inclusive Classroom Climate." *International Journal of Inclusive Education* 19, no. 1 (2015): 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2014.989746>.
- Spencer, S. A. "Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms." *The Journal of Teaching and Learning* 1, no. 1 (2011): 10–22. <https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055639.pdf>.
- Spencer, Sally A. "Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms." *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning* 1, no. 1 (2011): 10–22.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. "Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development." *Remedial and Special Education* 28, no. 2 (2007): 108–116. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>.

- Spradley, J. P. *Participant Observation*. Dun & Bradstreet: Waveland Press, 2016.
- Sri Intan Wahyuni. "Manajemen Kurikulum Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di SLB Al Azhar Bukittinggi." *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 4, no. 2 (2019): 219–40.
- Sri Wahyuni, Yuni Pantiwati, Hari Sunaryo, Dkk. "Strategizing Universal Design for Learning (UDL) Implementation: Enhancing Inclusive Education for Students with Disabilities in Higher Education." *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan* 17, no. 1 (2025): 1519–1533.
- Stake, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- Stavrou, Natassa Economidou. "Embracing Diversity through Differentiated Instruction in Music Education." *Frontiers in Education*, 2024. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501354>.
- Sugai, G., & Simonsen, B. "Positive Behavioral Interventions and Supports: History, Defining Features, and Misconceptions. PBIS.Org," 2012. <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>.
- Sulaiman. "CLASSROOM MANAGEMENT: LEARNERS' MOTIVATION AND ORGANIZE THE LEARNING ENVIRONMENT OF PAI." *Ar-Raniry, International Journal of Islamic Studies* 4, no. 2 (2017): 273–90.
- Sulisworo, D. "The Contribution of the Education System Quality to Improve the Nation's Competitiveness of Indonesia." *Journal of Education and Learning* 10, no. 2 (2016): 127–38.
- Sumardjoko, B., & Waston, W. "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School: A Phenomenological Study." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20, no. 3 (2021): 141–153. <https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.8>.
- Sumardjoko, B., & Waston, W. "Religious Instruction for Students with Autism in an Inclusive Primary School." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20, no. 12 (2021): 141–15.
- Sururin. *Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus*. Depok: PT Raja Grafindo persada, 2022.
- Syarif Hidayatullah, Muhammad, S. Ali Jadid Al Idrus. "The Effectiveness of PAI

- Learning Innovation through Game Integration and Ice Breaker According to the Principal of SMAN Central of Lombok.” *JURNAL ILMIAH GLOBAL EDUCATION* 5, no. 4 (2024): 2083–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.55681/jige.v5i4.3451>.
- Tampubolon, E. S. W., Kumala, S., & Bashith, A. “Implications of Independent Learning Policy on PAI Learning Evaluation Design.” *At-Tarbawi: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Kebudayaan* 11, no. 2 (2024): 278–295. <https://doi.org/https://doi.org/10.32505/tarbawi.v11i2.9975>.
- Terry, G. R. (1960). *Principles of management*. Richard D. Irwin.
- Thompson, S. J., & Thurlow, M. L. 2003 *State Special Education Outcomes: Marching On*. National Center on Educational Outcomes, 2003. <https://nceo.info/Resources/publications/OnlinePubs/archive.html>.
- Toifur, I., et al. “Religious Development of Children with Special Needs in Inclusion Classes: Case Study at Al Irsyad 02 Elementary School Cilacap.” *International Journal of Scientific Research and Management* 12, no. 10 (2024): 3691–99.
- Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd Ed.)*. ASCD, 2014.
- Ulfatin, N. “Kesenjangan Layanan Pendidikan Inklusif: Analisis Rasio Guru Dan Siswa Berkebutuhan Khusus.” *Jurnal Pendidikan Inklusif Nasional* 9, no. 1 (2023): 14–23.
- UNESCO. “Inclusion and Education: All Means All – Global Education Monitoring Report 2020,” 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- Vigilante Jr, R. J., & Hoile, M. B. “Assistive Technology for the General Education Classroom.” In *In Instructional Strategies in General Education and Putting the Individuals With Disabilities Act (IDEA) into Practice*, 132–66. IGI Global, 2018.
- Wahdiyatunnisa Wahdiyatunnisa, Abdul Halim, Pahrurrazi Pahrurrazi. “Peranan Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Kualitas Mengajar Guru PAI Melalui Kegiatan Supervisi Akademik Di SDN Baluase Sekolah Daerah Terpencil.” *Lencana: Jurnal Inovasi Ilmu Pendidikan* 2, no. 2 (2024).

- <https://doi.org/https://doi.org/10.55606/lencana.v2i2.3571>.
- Wahyuni, S. I. "Manajemen Kurikulum Pendidikan Agama Islam Bagi Anak Berkebutuhan Khusus Di SLB Al Azhar Bukittinggi." *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 4, no. 2 (2019): 89–102. <https://ejournal.uin-suka.ac.id/tarbiyah/manageria/article/view/2019.42-03>.
- Wall, A. "Organisations. Knowing Who's Boss." *The Health Service Journal* 108, no. 5630 (1998): 22–24. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10186195/>.
- Wardani, K., & Darmawan, P. "Pembelajaran Berdiferensiasi Sebagai Pendekatan Keragaman Peserta Didik Untuk Memenuhi Target Kurikulum." *Jurnal MIPA Dan Pembelajarannya* 4, no. 7 (2024): 2–7.
- Warsah, Idi. "LEARNING PROBLEMS OF ISLAMIC EDUCATION AT SMA LB OF REJANG LEBONG." *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam* 9, no. 1 (2020): 164–74. <https://doi.org/https://doi.org/10.29313/tjpi.v9i1.6540>.
- Waterfield, J., & West, R. "Assessment for Inclusion: Rethinking Contemporary Strategies in Higher Education." *Studies in Higher Education* 47, no. 2 (2022): 345–58. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>.
- Watkins, A., & Donnelly, V. "A Framework for Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom." *European Journal of Special Needs Education* 36, no. 2 (2021): 157–169. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1884826>.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., & Rifenbark, G. G. "The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination: A Meta-Analytic Review." *Journal of Disability Policy Studies* 28, no. 3 (2017): 139–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1044207317705813>.
- Wentzel, K. R. "Teacher–Student Relationships, Motivation, and Competence at School." In *In Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*, 167–76. Routledge, 2015.
- Wikipedia. "Universal Design for Learning. Deskripsi Kerangka UDL," 2024.
- Woodside, Arch G. *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. USA: Emerald Group Publishing Limited, 2010.
- Yin, R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th Ed.)*.

USA: SAGE Publications, 2018.

Yu, Dongchuan, and Yu Wei. *Formative Evaluation System*, 2012.

Zavadenko, N. N. “Dyslexia as the Most Prevalent Form of Specific Learning Disabilities” 2, no. 3 (2021): 146–158.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46563/2686-8997-2021-2-3-146-158>.

Zepeda, S. J. *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. Routledge., 2012. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315669841>.

Zulkifli H, Rashid SMM, Mohamed S, Toran H, Raus NM, Pisol MIM, Suratman MN. “Designing the Content of Religious Education Learning in Creating Sustainability among Children with Learning Disabilities Doi:” In *A Fuzzy Delphi Analysis*, 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036806>. PMID: 36483729; PMCID: PMC9722727.



Oktawini Ofiani, lahir di Desa Maur Kabupaten Muratara pada tanggal 02 Oktober 1991. Terlahir dari pasangan Abdullah Hartoni dan Eliya Zaleha. Tercatat mahasiswa Program Doktor (S3) PAI IAIN Curup Tahun 2023 dengan nomor induk mahasiswa 23901006. memulai pendidikan dasarnya di SDN 10 Putri Lubuklinggau, kemudian melanjutkan ke SMPN 1 Lubuklinggau. Setelah menyelesaikan pendidikan menengah, Beliau melanjutkan ke MAS Darussalam Pinagar, Pasaman Barat, Sumatera Barat dengan jurusan Ilmu Pengetahuan Sosial. Untuk pendidikan tinggi, ia meraih gelar Sarjana dari STIT Darul Ulum Sarolangun dalam bidang Pendidikan Agama Islam, diikuti dengan gelar Magister dari UIN STS Jambi dalam bidang Pendidikan Islam Anak Usia Dini

Menikah pada tahun 2014 dengan Khairil Mufid, S.Pd.I dan dikaruniai dua orang putri, yang pertama bernama Afifah Kamilatunnisa berumur 6 tahun dan yang kedua bernama Hayyina Humairah yang berumur 2 bulan. Pada tahun 2016 menjadi dosen tetap di STIT Darul Ulum Sarolangun hingga sekarang yang sudah beralih status menjadi Universitas Islam Sarolangun (UNISAR).

Adapun beberapa karya ilmiah yang dihasilkan 1. Buku Referensi berjudul Keterampilan Motorik Kasar Anak Usia Dini . Tahun: 2023. 2. Buku Referensi Berjudul Model Pembelajaran Untuk Pengembangan Kecerdasan Anak Usia Dini Tahun 2022. 3. [Penguatan Kepemimpinan Akademik Dosen Perguruan Tinggi Islam Melalui Pendampingan Riset Dan Pengabdian Berbasis Keunggulan Institusi.](#) 4. [Artificial Intelligence-Based Learning Environment in Learning Islamic Religious Education in Higher Education: Opportunities and Challenges.](#) 5. [The Influence of Gadgets on the Morals of Teenagers in Sarolangun Jambi Province.](#) 6. [Moderasi Beragama Di Lingkungan Majemuk Untuk Meningkatkan Kerukunan Umat Di Kabupaten Sarolangun.](#) 7. [Relevansi Pemikiran Pendidikan Jamaluddin Al-Afgani dalam Konteks Pendidikan Islam Kontemporer.](#) 8. [Implementing Universal Design for Learning in Islamic Education: Strategic Management for Children with Special Needs](#)