



Internalisasi Nilai-Nilai Keislaman melalui *Project Based Learning* (PjBL) pada Anak Berkebutuhan Khusus: Studi Kualitatif di Sekolah Luar Biasa

Abdul Basith¹

Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda
noloyudho@gmail.com

Indriana Rahmawati^{1, 2}

Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda
Universitas Negeri Malang
Indria.rahma@gmail.com

Abstrack

This research aims to analyse the internalisation of Islamic values through project-based learning for children with special needs in Special Schools (SLB). The research uses a qualitative approach with a multi-case study design conducted at SLBN Kutai Timur, SLBN Penajam Paser Utara, and SLBN Berau, East Kalimantan. The research subjects consisted of the school principal, the vice principal in charge of the curriculum, the coordinator of the Pancasila Student Profile Strengthening Project (P5), supporting teachers, and related parties involved in the project implementation. Data were collected through interviews, observations, and documentation, and then analysed using the Miles, Huberman, and Saldaña model, which includes data condensation, data presentation, and conclusion drawing. Data analysis was reinforced with the help of NVivo software. The research results show that project-based learning is an effective means of internalising Islamic values in special needs students through real and contextual learning experiences. The internalised values include ta'awun (helping each other), ukhuwah (brotherhood), amanah (responsibility), ihsan (doing good), gratitude, deliberation, and khalifah fil ardh (concern for the environment). These values are realised through activities such as waste management, making traditional regional foods, traditional games, entrepreneurship market day, and democratic voting. The process of internalisation is supported by collaboration between schools, teachers, parents, and the community. Research findings indicate that project-based learning not only develops academic and vocational skills but also strengthens the religious character of special needs students in an inclusive and contextual manner.

Keywords: *internalisation of Islamic values, project-based learning, children with special needs, religious character, special schools.*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis internalisasi nilai-nilai keislaman melalui pembelajaran berbasis proyek pada anak berkebutuhan khusus di Sekolah Luar Biasa (SLB). Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi multi kasus yang dilaksanakan di SLBN Kutai Timur, SLBN Penajam Paser Utara, dan SLBN Berau, Kalimantan Timur. Subjek penelitian terdiri atas kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, koordinator Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), guru pendamping, serta pihak terkait yang terlibat dalam pelaksanaan proyek. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis data diperkuat dengan bantuan perangkat lunak NVivo. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek menjadi sarana efektif untuk menginternalisasikan nilai-nilai keislaman pada peserta didik berkebutuhan khusus melalui pengalaman belajar yang nyata dan kontekstual. Nilai-nilai yang terinternalisasi meliputi *ta'awun* (tolong-menolong), *ukhuwah* (persaudaraan), *amanah* (tanggung jawab), *ihsan* (berbuat baik), *syukur*, *musyawarah*, dan *khalifah fil ardh* (kepedulian terhadap lingkungan). Nilai-nilai tersebut diwujudkan melalui kegiatan pengolahan sampah, pembuatan makanan khas daerah, permainan tradisional, market day kewirausahaan, dan suara demokrasi. Proses internalisasi didukung oleh kolaborasi antara sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat. Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek tidak hanya mengembangkan keterampilan akademik dan vokasional, tetapi juga memperkuat karakter religius peserta didik berkebutuhan khusus secara inklusif dan kontekstual.

Kata kunci: internalisasi nilai keislaman, pembelajaran berbasis proyek, anak berkebutuhan khusus, karakter religius, sekolah luar biasa.

A. Pendahuluan

Pendidikan inklusif telah berkembang menjadi paradigma global yang menuntut setiap institusi pendidikan untuk mengakomodasi keberagaman peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK). Dalam konteks ini, hak atas pendidikan yang bermakna dan menyeluruh, termasuk dimensi spiritual dan keagamaan, semakin diakui sebagai bagian tak terpisahkan dari pemenuhan hak asasi manusia bagi individu disabilitas. Ainscow et al. (2019) menegaskan bahwa inklusi sejati bukan sekadar kehadiran fisik peserta didik berkebutuhan khusus di ruang kelas reguler, melainkan keterlibatan penuh mereka dalam seluruh aspek pengalaman belajar, termasuk pengembangan nilai dan identitas spiritual (Ainscow et al., 2019). Hal ini relevan khususnya di negara-negara dengan latar belakang keagamaan yang kuat seperti Indonesia, di mana pendidikan agama Islam

merupakan komponen inti kurikulum nasional yang diharapkan dapat membentuk karakter dan akhlak peserta didik sejak usia dini.

Dalam perspektif psikologi perkembangan, internalisasi nilai merupakan proses psikologis yang kompleks di mana individu mengintegrasikan norma, kepercayaan, dan nilai eksternal menjadi bagian dari sistem regulasi diri internal (Ryan & Deci, 2020). Teori Self-Determination Theory (SDT) menjelaskan bahwa internalisasi nilai yang otentik terjadi ketika individu termasuk ABK, merasa memiliki otonomi, kompetensi, dan keterkaitan relasional dalam proses pembelajaran. Hal ini relevan dengan konteks pendidikan keislaman di SLB, di mana pendekatan yang kaku dan bersifat satu arah seringkali tidak mampu menjangkau kedalaman pengalaman spiritual ABK. Sejalan dengan itu, teori konstruktivisme sosial Vygotsky dalam Erbil (2020) menegaskan bahwa perkembangan nilai dan moral berlangsung melalui interaksi sosial yang bermakna dalam zona perkembangan proksimal (*Zone of Proximal Development/ZPD*) (Erbil, 2020), sebuah prinsip yang sangat relevan bagi pembelajaran ABK yang membutuhkan mediasi sosial secara terstruktur.

Meskipun demikian, implementasi pendidikan agama Islam bagi ABK di Sekolah Luar Biasa (SLB) masih menghadapi berbagai tantangan yang kompleks. Penelitian yang dilakukan oleh (Florian et al., 2011) menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran yang seragam kerap gagal merespons kebutuhan belajar individu yang beragam, terutama dalam konteks pengembangan nilai dan moral. Lebih jauh, Norwich (2023) mengidentifikasi adanya "dilema inklusi" (inclusion dilemma) di mana guru menghadapi ketegangan antara kebutuhan untuk memperlakukan semua siswa secara setara dan keharusan memberikan respons khusus terhadap kebutuhan individual. Dalam konteks pendidikan keagamaan, dilema ini semakin kompleks karena nilai-nilai spiritual seringkali disampaikan melalui pendekatan tekstual dan abstrak yang kurang aksesibel bagi ABK, khususnya bagi mereka yang memiliki hambatan intelektual dan hambatan komunikasi (Baumgartner, 2022).

Pembelajaran Berbasis Proyek (Project-Based Learning/PjBL) telah diakui sebagai salah satu pendekatan pedagogis yang mampu menjembatani kebutuhan tersebut. Berbeda dengan metode konvensional yang bertumpu pada transmisi pengetahuan satu arah, PjBL menempatkan peserta didik sebagai agen aktif yang membangun pemahaman melalui pengalaman langsung, kolaborasi, dan refleksi. Thomas (2000) dalam kajian seminalnya mendefinisikan PjBL sebagai pendekatan yang menempatkan proyek sebagai unit sentral pembelajaran, di mana siswa menghasilkan produk atau solusi nyata sebagai respons terhadap masalah yang autentik. Lebih lanjut, Krajcik dan Shin (2014) menegaskan bahwa PjBL tidak hanya meningkatkan pemahaman konseptual, tetapi juga mendorong pengembangan keterampilan sosial, pemecahan masalah, dan internalisasi nilai-nilai yang relevan dengan kehidupan nyata. Dalam konteks ABK, (Markus et al., 2024; Wehmeyer et al., 2012) menemukan bahwa pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman dan proyek secara signifikan meningkatkan keterlibatan, motivasi, serta pencapaian

tujuan personal siswa dengan disabilitas intelektual, termasuk dalam domain pengembangan nilai dan karakter.

Internalisasi nilai-nilai keislaman merupakan proses yang jauh lebih dalam dari sekadar menghafalan syariat atau pengetahuan dogmatis. Proses ini mencakup penanaman nilai-nilai seperti kejujuran (*shidq*), tanggung jawab (*amanah*), kepedulian sosial (*ta'awun*), dan ketakwaan (*taqwa*) ke dalam kesadaran dan perilaku sehari-hari peserta didik. (Francis et al., 2020) dalam studinya tentang pendidikan keagamaan inklusif menyatakan bahwa nilai-nilai keagamaan yang terinternalisasi dengan baik berkontribusi signifikan terhadap kesejahteraan psikologis, resiliensi, dan kemampuan adaptasi sosial individu berkebutuhan khusus. Sejalan dengan ini, (Dinham & Shaw, 2017) menekankan bahwa pendidikan berbasis nilai keagamaan yang efektif memerlukan pendekatan yang kontekstual, partisipatif, dan responsif terhadap keunikan setiap individu, prinsip yang selaras dengan filosofi PjBL.

Di Indonesia, Sekolah Luar Biasa (SLB) merupakan satuan pendidikan formal yang secara khusus dirancang untuk melayani ABK dari berbagai kategori, termasuk tunarungu, tunanetra, tunadaksa, tunagrahita, dan autisme. Meski kerangka kurikulum nasional mewajibkan pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SLB, implementasinya dalam praktik masih sangat beragam dan seringkali tidak memiliki landasan metodologis yang kuat. (Artiles et al., 2022) dalam tinjauan komparatif internasional mereka menemukan bahwa di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia, terdapat kesenjangan signifikan antara kebijakan pendidikan inklusif dan praktik riil di lapangan, terutama dalam aspek adaptasi kurikulum untuk ABK. Sementara itu, (Yuwono et al., 2023; Zhang et al., 2024) mengidentifikasi kebutuhan mendesak akan pengembangan model-model pembelajaran inovatif yang secara eksplisit mengintegrasikan dimensi nilai dan karakter dalam pendidikan ABK di konteks Asia Tenggara.

Kajian literatur menunjukkan bahwa meski terdapat sejumlah penelitian yang membahas pendidikan keagamaan inklusif ataupun PjBL untuk ABK secara terpisah, masih sangat sedikit studi yang secara spesifik mengkaji bagaimana pendekatan PjBL dapat difungsikan sebagai wahana internalisasi nilai-nilai keislaman bagi ABK di konteks SLB. (Tanure Alves et al., 2020) menegaskan bahwa penelitian kualitatif mendalam di lingkungan sekolah luar biasa diperlukan untuk mengungkap proses-proses pedagogis yang kompleks dan kontekstual yang tidak dapat ditangkap melalui pendekatan kuantitatif semata. Senada dengan itu, (Hyett et al., 2014) dalam panduan metodologi penelitian inklusif menyatakan bahwa pendekatan studi kasus kualitatif memberikan kedalaman pemahaman yang dibutuhkan untuk mendokumentasikan pengalaman hidup dan proses pembelajaran ABK dalam setting pendidikan formal. Ketiadaan studi semacam ini menjadi gap penelitian yang signifikan, khususnya dalam konteks pendidikan Islam di Indonesia.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dan menganalisis secara mendalam proses internalisasi nilai-nilai keislaman melalui pembelajaran berbasis proyek pada ABK di Sekolah Luar Biasa.

Secara spesifik, penelitian ini berupaya menjawab pertanyaan: (1) Bagaimana desain dan implementasi PjBL yang terintegrasi dengan nilai-nilai keislaman di SLB? (2) Bagaimana proses internalisasi nilai-nilai keislaman berlangsung pada ABK melalui pendekatan PjBL? dan (3) Faktor-faktor apa saja yang mendukung dan menghambat internalisasi nilai keislaman pada ABK melalui PjBL? Dengan menggunakan pendekatan studi kualitatif, penelitian ini diharapkan dapat menghasilkan temuan yang kaya dan kontekstual serta berkontribusi pada pengembangan teori maupun praktik pendidikan agama Islam yang inklusif di Indonesia.

B. Literatur Review

1. Konsep Internalisasi Nilai dalam Pendidikan Islam

Internalisasi nilai merupakan proses transformasi yang bergerak dari sekadar pengetahuan kognitif menuju penghayatan afektif dan akhirnya terwujud dalam perilaku yang menetap. Dalam tradisi pendidikan Islam, proses ini sering dirujuk dengan konsep *ta'dib* yang digagas oleh al-Attas, yakni pembentukan kepribadian manusia yang utuh melalui penanaman nilai-nilai adab, akhlak, dan kesadaran tauhid. (Krathwohl, 2002) mengklasifikasikan internalisasi nilai ke dalam taksonomi afektif dengan lima level: penerimaan (*receiving*), respons (*responding*), penghargaan nilai (*valuing*), pengorganisasian (*organizing*), dan karakterisasi (*characterizing*). Dalam konteks pendidikan agama, level tertinggi, karakterisasi menjadi target utama di mana nilai-nilai keagamaan telah sepenuhnya terintegrasi ke dalam kepribadian individu dan secara konsisten tercermin dalam setiap aspek kehidupan.

Dalam perspektif pendidikan Islam kontemporer, internalisasi nilai keislaman dipahami sebagai proses yang bersifat holistik dan berlangsung dalam konteks sosial. (Francis et al., 2020) dalam studi mereka tentang kesejahteraan spiritual dan pendidikan keagamaan inklusif menemukan bahwa internalisasi nilai keagamaan yang efektif terjadi bukan melalui instruksi satu arah, melainkan melalui pengalaman komunal yang bermakna, refleksi personal, dan keterlibatan aktif dalam praktik keagamaan. (Dinham & Shaw, 2017) lebih lanjut menegaskan bahwa literasi keagamaan yang merupakan prasyarat internalisasi nilai berkembang optimal ketika peserta didik diberi kesempatan untuk mengeksplorasi nilai-nilai tersebut dalam konteks nyata kehidupan mereka, bukan hanya melalui teks normatif.

Daslam perspektif psikologi

Untuk konteks ABK, internalisasi nilai keislaman menghadirkan dimensi tambahan yang kritis. (Baumgartner, 2022) mencatat bahwa hambatan kognitif dan komunikatif yang dialami sebagian ABK tidak menghalangi kapasitas mereka untuk mengembangkan spiritualitas dan menginternalisasi nilai-nilai moral, namun memerlukan mediasi pedagogis yang berbeda yakni pendekatan yang lebih konkret, multimodal, dan berbasis pengalaman langsung. Temuan ini menegaskan relevansi PjBL sebagai kerangka metodologis yang dapat mengakomodasi kebutuhan tersebut.

Tabel 1. Level Internalisasi Nilai dalam Taksonomi Afektif dan Relevansinya dengan Nilai Keislaman

No	Level	Deskripsi	Contoh Nilai Keislaman	Indikator Perilaku ABK
1.	Receiving	Kesadaran & kemauan menerima nilai	Mengenal konsep amanah	Mendengarkan cerita/kisah teladan
2.	Responding	Berpartisipasi aktif dengan nilai	Merespons anjuran ta'awun	Terlibat dalam kegiatan tolong-menolong
3.	Valuing	Menganggap nilai sebagai penting	Menghargai kejujuran (shidq)	Konsisten berkata jujur dalam proyek
4.	Organizing	Mengintegrasikan nilai ke sistem keyakinan	Menyelaraskan taqwa dengan perilaku	Inisiatif beribadah tanpa instruksi
5.	Characterizing	Nilai menjadi bagian kepribadian	Akhlak karimah dalam keseharian	Berperilaku islami secara spontan

(Spirituality & 2021, 2021)

2.2 Pendidikan Inklusif dan Anak Berkebutuhan Khusus

Paradigma pendidikan inklusif telah mengalami transformasi mendasar dalam empat dekade terakhir, dari model segregasi menuju model partisipasi penuh yang mengakui hak setiap individu tanpa memandang kondisi fisik, kognitif, atau sensoris untuk mengakses pendidikan berkualitas dalam setting yang tidak membatasi. Deklarasi Salamanca (UNESCO, 1994) menjadi tonggak historis yang menegaskan prinsip bahwa sekolah harus mengakomodasi semua anak terlepas dari kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik, atau kondisi lainnya. (Ainscow et al., 2006, 2019) dalam tinjauan komprehensif mereka mengenai 25 tahun Deklarasi Salamanca menyimpulkan bahwa kemajuan menuju inklusi sejati masih tidak merata secara global, dengan negara-negara berkembang menghadapi tantangan struktural yang lebih besar dalam implementasinya.

Dalam konteks Indonesia, SLB tetap menjadi pilihan utama layanan pendidikan bagi ABK dengan kebutuhan dukungan yang lebih intensif. Artiles et al. (2022) mengidentifikasi bahwa di banyak negara berkembang, termasuk di kawasan Asia Tenggara, terdapat dualisme sistem di satu sisi mendorong integrasi inklusif, di sisi lain mempertahankan sekolah segregatif yang menciptakan ketegangan kebijakan yang belum terselesaikan. (Florian et al., 2011) dalam penelitian komparatif mereka di Asia-Pasifik menemukan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif sangat bergantung pada kesiapan guru, dukungan institusional, dan ketersediaan sumber daya yang adaptif. Sementara itu, (Norwich, 2008) memperkuat argumen bahwa "dilema perbedaan" (dilemma of difference) yang

dihadapi oleh pendidikan inklusif yakni ketegangan antara mengakui kekhususan kebutuhan dan menghindari stigmatisasi mensyaratkan pendekatan pedagogis yang fleksibel dan kontekstualisasi kurikulum yang cermat.

Kategori ABK yang dilayani di SLB mencakup spektrum yang luas: tunagrahita (hambatan intelektual), tunarungu (hambatan pendengaran), tunanetra (hambatan penglihatan), tunadaksa (hambatan fisik/motorik), autisme, dan tunalaras (hambatan emosi/perilaku). Setiap kategori memiliki karakteristik belajar yang unik yang menuntut adaptasi kurikulum dan strategi pembelajaran yang berbeda. (Lawson et al., 2006) menekankan pentingnya memahami pengalaman subjektif ABK dalam konteks sekolah luar biasa sebagai fondasi untuk merancang intervensi pedagogis yang bermakna dan respektif terhadap identitas mereka.

2.3 Pembelajaran Berbasis Projek (Project-Based Learning)

Pembelajaran Berbasis Projek (PjBL) berakar pada tradisi filsafat pendidikan progresif John Dewey yang menekankan *learning by doing* belajar melalui pengalaman langsung yang terhubung dengan realitas kehidupan. Secara formal, PjBL didefinisikan sebagai model instruksional di mana siswa secara aktif mengeksplorasi masalah atau tantangan dunia nyata selama periode yang diperpanjang, menghasilkan produk atau presentasi publik sebagai bukti pembelajaran mereka. (Thomas, 2000) mengidentifikasi lima karakteristik esensial PjBL yang membedakannya dari pendekatan berbasis proyek yang lebih sederhana: (1) sentralitas proyek adalah inti kurikulum; (2) keterhubungan dengan pertanyaan esensial; (3) investigasi konstruktif; (4) otonomi siswa; dan (5) realisme atau keaslian konteks.

(Krajcik & Shin, 2014) mengembangkan kerangka PjBL berbasis sains yang menekankan peran *driving question* sebagai jangkar pembelajaran, kolaborasi sebagai prinsip sosial, dan artefak sebagai eksternalisasi pemahaman. Dalam konteks pendidikan nilai, *driving question* dapat diformulasikan untuk mendorong eksplorasi dan aplikasi nilai-nilai moral dan keagamaan, seperti "Bagaimana kita dapat menunjukkan kepedulian kepada sesama (*ta'awun*) melalui sebuah proyek nyata di sekolah kita?" Pertanyaan semacam ini memiliki kekuatan untuk menggerakkan pembelajaran yang autentik sekaligus internalisasi nilai secara organik.

Dalam konteks ABK, implementasi PjBL memerlukan adaptasi yang cermat. (Wehmeyer et al., 2012) menemukan bahwa Self-Determined Learning Model of Instruction yang memiliki banyak kesamaan dengan prinsip PjBL secara signifikan meningkatkan keterlibatan dan pencapaian tujuan personal pada siswa dengan disabilitas intelektual. Kunci keberhasilannya terletak pada pemberian otonomi terkontrol kepada siswa untuk menentukan tujuan, merancang rencana tindakan, dan merefleksikan hasilnya. (Ismail et al., 2026) menambahkan dimensi etika perawatan (*ethics of care*) dalam pendidikan keagamaan inklusif, menekankan bahwa relasi pedagogis yang penuh perhatian dan penghargaan terhadap martabat setiap individu merupakan prasyarat bagi pembelajaran nilai yang efektif bagi ABK.

Tabel 2. Komponen PjBL, Adaptasi untuk ABK, dan Relevansi dengan Nilai Keislaman

Komponen PjBL	Deskripsi Umum	Adaptasi untuk ABK	Nilai Keislaman yang Dikembangkan
Driving Question	Pertanyaan pemandu yang autentik	Divisualisasikan dengan gambar/symbol	Ta'awun, amanah
Inquiry & Investigation	Penyelidikan berbasis masalah nyata	Dipandu dengan scaffold terstruktur	Tafakkur, ilmu
Collaboration	Kerja tim lintas peran	Peran disesuaikan kemampuan individu	Ukhuwwah, musyawarah
Scaffolding	Dukungan bertahap dari guru	Visual support, AAC, penerjemah isyarat	Sabar, tawadu'
Reflection	Evaluasi diri dan proses	Jurnal bergambar, video refleksi	Muhasabah, syukur
Public Product	Produk/presentasi nyata	Pameran karya, demonstrasi, portfolio	Ihsan, tanggung jawab

Dikembangkan dari Thomas (2000), Krajcik & Shin (2014), (Wehmeyer et al., 2012), Ware & Johnson (2021), Francis et al. (2020),

2.4 Pendidikan Agama Islam bagi ABK di Sekolah Luar Biasa

Pendidikan Agama Islam (PAI) di SLB secara konstitusional dan kurikuler wajib diberikan kepada seluruh peserta didik, termasuk ABK. Namun dalam praktiknya, pelaksanaan PAI di SLB menghadapi tantangan metodologis yang jauh lebih kompleks dibandingkan dengan sekolah reguler. (Baumgartner, 2022) mengidentifikasi tiga hambatan utama: (1) keterbatasan guru PAI dalam memahami karakteristik belajar ABK; (2) minimnya bahan ajar PAI yang telah diadaptasi untuk berbagai tipe kebutuhan khusus; dan (3) asumsi yang masih dominan bahwa ABK memiliki kapasitas spiritual yang lebih rendah sebuah asumsi yang tidak didukung oleh bukti empiris dan bertentangan dengan prinsip-prinsip Islam tentang fitrah manusia.

Dalam perspektif fikih Islam, terdapat prinsip *taklif* (kewajiban syar'i) yang berlaku berbeda berdasarkan kapasitas akal dan kemampuan individu. Namun demikian, para ulama kontemporer menegaskan bahwa pendidikan nilai dan karakter Islami tetap relevan dan penting bagi semua individu terlepas dari kondisi kognitif mereka, karena ia menyentuh dimensi *fitrah* yang merupakan pembawaan asli setiap manusia. (Francis et al., 2020) menemukan korelasi yang signifikan antara keterlibatan dalam pendidikan keagamaan yang adaptif dan peningkatan

kesejahteraan psikologis, rasa bermakna, dan stabilitas emosional pada individu berkebutuhan khusus. (Supriyadi et al., 2025) dalam studi empiris mereka di ruang kelas Asia Tenggara menemukan bahwa integrasi pendekatan berbasis proyek dalam PAI secara signifikan meningkatkan pemahaman konseptual dan motivasi belajar agama pada peserta didik, meskipun studi tersebut tidak secara spesifik berfokus pada ABK.

Kerangka Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan di Indonesia sejak 2022 membuka peluang yang lebih besar bagi guru PAI di SLB untuk merancang pembelajaran berbasis proyek melalui mekanisme Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) dan Profil Pelajar Rahmatan lil 'Alamin. Dimensi keislaman dalam profil ini seperti beriman dan bertakwa, berakhlak mulia, dan berkebinekaan global menyediakan payung kurikuler yang kuat untuk implementasi PjBL berbasis nilai keislaman di SLB.

C. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus multisitus (*multi-site case study*). Pemilihan pendekatan kualitatif didasarkan pada tujuan penelitian yang berupaya mengeksplorasi dan memahami secara mendalam proses internalisasi nilai-nilai keislaman melalui Pembelajaran Berbasis Proyek (PjBL) pada Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam konteks naturalnya. Sebagaimana ditegaskan oleh (Creswell & Creswell, 2018), pendekatan kualitatif tepat digunakan ketika peneliti bermaksud mengeksplorasi makna yang diatribusikan individu atau kelompok terhadap suatu masalah sosial atau kemanusiaan, serta ketika variabel-variabel yang terlibat belum dapat diidentifikasi secara tuntas melalui pendekatan kuantitatif.

Desain studi kasus multisitus dipilih karena penelitian ini melibatkan empat lokus penelitian yang berbeda namun memiliki karakteristik yang sebanding (*comparable*), sehingga memungkinkan analisis lintas kasus (*cross-case analysis*) untuk mengidentifikasi pola, kesamaan, dan perbedaan dalam proses internalisasi nilai di setiap situs. (Hyett et al., 2014) menegaskan bahwa studi kasus multisitus memberikan kedalaman analitik yang lebih kuat dibandingkan studi kasus tunggal karena memungkinkan triangulasi temuan lintas konteks yang meningkatkan transferabilitas hasil penelitian. (Czosnek et al., 2022; Robinson & York, 2001) lebih lanjut menyatakan bahwa studi kasus multisitus mengikuti logika replikasi (*replication logic*), di mana setiap situs diperlakukan sebagai eksperimen yang independen namun saling melengkapi untuk membangun pemahaman yang lebih komprehensif.

Penelitian ini dilaksanakan di empat Sekolah Luar Biasa Negeri (SLBN) yang berlokasi di Provinsi Kalimantan Timur, yaitu: (1) SLBN Kutai Timur di Kabupaten Kutai Timur; (2) SLBN Berau di Kabupaten Berau; dan (3) SLBN Penajam Paser Utara di Kabupaten Penajam Paser Utara. Ketiga sekolah tersebut dipilih secara purposif dengan mempertimbangkan representasi geografis yang mencakup wilayah pesisir, pedalaman, dan perkotaan di Kalimantan Timur, serta ketersediaan program

Pendidikan Agama Islam yang aktif dan keterbukaan pihak sekolah terhadap penelitian.

Informan penelitian mencakup tiga kelompok utama di setiap sekolah: (1) Guru Pendidikan Agama Islam yang memiliki pengalaman mengimplementasikan PjBL dalam pembelajaran PAI untuk ABK; (2) Kepala Sekolah dan Wakil Kepala Bidang Kurikulum sebagai informan kebijakan dan pengelolaan; serta (3) Orang tua atau wali ABK sebagai informan yang mengamati perkembangan internalisasi nilai di lingkungan rumah. Secara keseluruhan, penelitian ini melibatkan sekitar 24–32 informan dari keempat situs penelitian.

Penelitian ini menggunakan tiga teknik pengumpulan data yang saling melengkapi, yakni wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Kombinasi ketiga teknik ini dirancang untuk memenuhi prinsip triangulasi sumber data yang memperkuat validitas dan kredibilitas temuan penelitian (Denzin, 2012; Fusch et al., 2018). Analisis data dalam penelitian ini dilakukan menggunakan perangkat lunak NVivo 14 (QSR International), sebuah aplikasi analisis data kualitatif dan campuran (*Qualitative and Mixed Methods Research/QMMR*) yang telah diakui secara luas dalam penelitian ilmu sosial, pendidikan, dan kesehatan. Penggunaan NVivo memungkinkan pengelolaan, pengkodean, dan analisis volume data kualitatif yang besar secara sistematis dan dapat diaudit (*auditable*), sekaligus mendukung transparansi proses analitis yang merupakan salah satu kriteria rigor dalam penelitian kualitatif. Proses analisis data mengikuti kerangka analisis tematik (*thematic analysis*) yang dikembangkan oleh (Clarke & Braun, 2017), dengan enam tahap: (1) familiarisasi dengan data; (2) pembangkitan kode awal (*initial coding*); (3) pencarian tema; (4) peninjauan tema; (5) pendefinisian dan penamaan tema; dan (6) penulisan laporan. Seluruh proses ini difasilitasi oleh NVivo melalui fitur *nodes, cases, queries*, dan khususnya fitur Word Tree yang menjadi salah satu alat analisis kunci dalam penelitian ini.

D. Finding and Discussion

1. Internalisasi Nilai Ta'awun (Tolong-Menolong) melalui Kolaborasi Proyek

Pelaksanaan pembelajaran di SLBN Kutai Timur dilakukan secara *cluster* dengan menggabungkan peserta didik dari berbagai jenjang dan tingkat kemampuan dalam satu kelompok. Strategi ini bertujuan agar peserta didik yang memiliki kemampuan lebih tinggi dapat membantu peserta didik yang masih membutuhkan pendampingan. Demikian pula pada SLBN PPU, kegiatan pengolahan sampah dilaksanakan secara berjenjang sehingga peserta didik SD, SMP, dan SMA saling melengkapi dalam menyelesaikan proyek.

Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek tidak hanya berfungsi sebagai sarana pengembangan keterampilan, tetapi juga menjadi media internalisasi nilai *ta'awun* dalam Islam. Konsep *ta'awun* mengajarkan umat Islam untuk saling membantu dalam kebaikan sebagaimana termaktub dalam QS. Al-

Maidah ayat 2. Melalui kerja kelompok yang heterogen, peserta didik belajar membantu teman yang mengalami kesulitan, berbagi pengetahuan, dan bekerja sama untuk mencapai tujuan bersama.

Dalam perspektif pendidikan Islam, pembelajaran yang melibatkan interaksi sosial secara aktif merupakan sarana efektif untuk menanamkan nilai ukhuwah dan kepedulian sosial. Aktivitas kolaboratif dalam proyek memungkinkan peserta didik berkebutuhan khusus mengembangkan kompetensi sosial sekaligus membangun sikap empati terhadap orang lain. Penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif dalam pendidikan inklusif mampu meningkatkan partisipasi sosial, rasa memiliki, dan hubungan interpersonal peserta didik berkebutuhan khusus (Karamani et al., 2024). Selain itu, kerja sama dalam pembelajaran proyek mendorong berkembangnya karakter prososial yang menjadi bagian penting dari pendidikan moral dan agama (Zubiri-Esnaola et al., 2020).

2. Internalisasi Nilai Khalifah fil Ardh melalui Proyek Pengolahan Sampah

Ketiga sekolah melaksanakan tema hidup berkelanjutan melalui kegiatan pengolahan sampah plastik menjadi ecobrick, tas, rompi, pot bunga, serta pengolahan sampah organik menjadi pupuk kompos. Peserta didik dilibatkan secara langsung dalam proses pengumpulan, pemilahan, dan pengolahan sampah menjadi produk yang bermanfaat.

Dalam perspektif Islam, manusia memiliki fungsi sebagai *khalifah fil ardh* yang bertanggung jawab menjaga kelestarian lingkungan. Kegiatan pengolahan sampah yang dilakukan peserta didik merupakan implementasi konkret dari nilai amanah dan tanggung jawab ekologis. Melalui pengalaman langsung mengelola sampah, peserta didik tidak hanya memperoleh keterampilan praktis tetapi juga memahami bahwa menjaga kebersihan dan kelestarian lingkungan merupakan bagian dari ibadah.

Pembelajaran berbasis proyek memberikan pengalaman autentik yang memungkinkan peserta didik menghubungkan konsep moral dengan tindakan nyata. Dalam konteks pendidikan agama Islam, pengalaman langsung seperti ini lebih efektif dibandingkan pembelajaran yang hanya bersifat verbal. Studi terbaru menunjukkan bahwa pendidikan berbasis pengalaman (*experiential learning*) dapat memperkuat kesadaran spiritual dan tanggung jawab lingkungan pada peserta didik (Mongar et al., 2023; Radišić & Knain, 2026). Selain itu, pendidikan lingkungan yang diintegrasikan dengan nilai keagamaan terbukti meningkatkan perilaku pro-lingkungan pada anak dan remaja (Taylor et al., 2022).

3. Internalisasi Nilai Syukur dan Pelestarian Budaya melalui Kearifan Lokal

Tema kearifan lokal diwujudkan melalui pengolahan makanan khas daerah seperti cempedak dan rangai, permainan tradisional Balogo, serta kunjungan ke

museum budaya pesisir dan pedalaman. Kegiatan ini dilakukan dengan mempertimbangkan kemampuan masing-masing peserta didik berkebutuhan khusus. Kegiatan kearifan lokal mencerminkan internalisasi nilai syukur atas karunia Allah berupa kekayaan budaya dan sumber daya lokal. Dalam Islam, budaya yang tidak bertentangan dengan syariat dapat dijadikan media pendidikan karakter. Melalui pembuatan makanan tradisional dan pengenalan budaya lokal, peserta didik belajar menghargai identitas budaya daerahnya sekaligus memahami keberagaman sebagai bagian dari ciptaan Allah.

Nilai-nilai tersebut sejalan dengan konsep *ta'aruf* dalam Islam yang menekankan pentingnya mengenal dan menghargai keberagaman. Pembelajaran berbasis proyek yang mengangkat budaya lokal terbukti mampu memperkuat identitas sosial dan rasa memiliki terhadap komunitas budaya peserta didik (Baumfield & Cush, 2017). Dalam pendidikan agama, integrasi budaya lokal juga dapat memperkaya proses pembentukan karakter religius karena peserta didik belajar menghubungkan nilai agama dengan kehidupan sehari-hari (Franken & Wolfs, 2026).

4. Internalisasi Nilai Amanah dan Kemandirian melalui Proyek Kewirausahaan

SLBN Berau dan SLBN PPU melaksanakan kegiatan *market day* yang melibatkan peserta didik dalam proses produksi, pemasaran, pelayanan pelanggan, dan transaksi jual beli. Kegiatan ini dilakukan bersama orang tua dan masyarakat sekitar. Kegiatan kewirausahaan menjadi sarana internalisasi nilai amanah, kejujuran, tanggung jawab, dan kerja keras yang merupakan karakter utama dalam ajaran Islam. Melalui *market day*, peserta didik belajar bahwa setiap transaksi harus dilakukan secara jujur dan bertanggung jawab. Mereka juga belajar menghargai proses memperoleh rezeki melalui usaha yang halal.

Pembelajaran kewirausahaan berbasis proyek memberikan pengalaman autentik yang membantu peserta didik memahami makna kerja, tanggung jawab, dan kemandirian. Penelitian menunjukkan bahwa pendidikan kewirausahaan pada peserta didik berkebutuhan khusus berkontribusi terhadap peningkatan efikasi diri, keterampilan sosial, dan kesiapan hidup mandiri (Gupta et al., 2021)). Dalam konteks pendidikan Islam, aktivitas ini sejalan dengan nilai etos kerja dan produktivitas yang diajarkan Rasulullah SAW.

5. Internalisasi Nilai Ukhuwah melalui Keterlibatan Orang Tua

Seluruh sekolah melibatkan orang tua dalam pelaksanaan proyek, mulai dari pengumpulan bahan, pembuatan produk, hingga kegiatan *market day* dan evaluasi. Orang tua menjadi mitra aktif sekolah dalam mendukung keberhasilan kegiatan P5. Keterlibatan orang tua mencerminkan nilai ukhuwah dan kemitraan dalam pendidikan Islam. Pendidikan karakter religius tidak hanya menjadi tanggung jawab

sekolah, tetapi juga keluarga. Kolaborasi sekolah dan keluarga memungkinkan nilai-nilai keislaman yang dipelajari dalam proyek diperkuat kembali di rumah sehingga proses internalisasi berlangsung lebih konsisten.

Penelitian dalam pendidikan inklusif menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga secara aktif berpengaruh positif terhadap perkembangan akademik, sosial, dan emosional anak berkebutuhan khusus (Goodall & Greasley, 2022). Dalam pendidikan Islam, sinergi keluarga dan sekolah merupakan fondasi utama pembentukan karakter karena anak memperoleh teladan dan penguatan nilai secara berkelanjutan.

E. Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis proyek melalui kegiatan pembelajaran berbasis proyek di Sekolah Luar Biasa berperan sebagai media yang efektif dalam menginternalisasikan nilai-nilai keislaman kepada peserta didik berkebutuhan khusus. Internalisasi nilai tersebut tidak dilakukan melalui pembelajaran agama yang bersifat verbalistik, melainkan melalui pengalaman langsung (*experiential learning*) yang memungkinkan peserta didik memahami dan mempraktikkan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sehari-hari.

Hasil penelitian menemukan bahwa nilai-nilai keislaman yang terinternalisasi melalui pembelajaran berbasis proyek meliputi nilai *ta'awun* (tolong-menolong), *ukhuwah* (persaudaraan), *amanah* (tanggung jawab), *ihsan* (berbuat baik), *syukur*, *khalifah fil ardh* (menjaga lingkungan), dan *musyawarah*. Nilai-nilai tersebut terwujud dalam berbagai aktivitas proyek seperti pengolahan sampah menjadi *ecobrick* dan kompos, pembuatan makanan khas daerah, permainan tradisional, *market day* kewirausahaan, serta kegiatan suara demokrasi.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa karakteristik pembelajaran berbasis proyek yang melibatkan kolaborasi, pemecahan masalah, pengalaman nyata, dan keterlibatan keluarga memberikan ruang yang luas bagi peserta didik berkebutuhan khusus untuk mengembangkan karakter religius secara kontekstual. Proses pelaksanaan proyek tidak hanya meningkatkan keterampilan akademik dan vokasional peserta didik, tetapi juga membentuk sikap sosial, kepedulian lingkungan, kemandirian, tanggung jawab, dan kemampuan bekerja sama.

Selain itu, keberhasilan internalisasi nilai-nilai keislaman didukung oleh adanya kolaborasi antara sekolah, guru, orang tua, dan masyarakat. Keterlibatan berbagai pihak dalam pelaksanaan proyek memungkinkan peserta didik memperoleh penguatan nilai secara berkelanjutan baik di lingkungan sekolah maupun di lingkungan keluarga. Dengan demikian, pembelajaran berbasis proyek pada pendidikan khusus tidak hanya berfungsi sebagai strategi pembelajaran, tetapi juga sebagai sarana pendidikan karakter religius yang adaptif terhadap kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus.

BIBLIOGRAPGY

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. *Improving Schools, Developing Inclusion*, 1–218. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622260>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2022). Inclusive education: Examining equity on five continents. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 867–882. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1959474>
- Baumfield, V. M., & Cush, D. A. (2017). Religious education and identity formation: encountering religious and cultural diversity. *British Journal of Religious Education*, 39(3), 231–233. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1347377>
- Baumgartner, E. (2022). Religious education and students with intellectual disabilities: Accessibility challenges and adaptive approaches. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2023461>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edition, Ed.). SAGE Publications.
- Czosnek, L., Zopf, E. M., Cormie, P., Rosenbaum, S., Richards, J., & Rankin, N. M. (2022). Developing an implementation research logic model: using a multiple case study design to establish a worked exemplar. *Implementation Science Communications* 2022 3:1, 3(1), 90-. <https://doi.org/10.1186/S43058-022-00337-8>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dinham, A., & Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief. *Religions* 2017, Vol. 8, Page 119, 8(7), 119. <https://doi.org/10.3390/REL8070119>

- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology, 11*, 539791. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.01157/BIBTEX>
- Florian, L., journal, K. B.-H.-B. educational research, & 2011, undefined. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Taylor & FrancisL Florian, K Black-HawkinsBritish Educational Research Journal, 2011•Taylor & Francis, 37(5)*, 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Francis, L. J., Village, A., & Robbins, M. (2020). Religion, spiritual well-being, and inclusive education: A study of adolescents with special educational needs. *Journal of Beliefs and Values, 41(2)*, 178–191. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1703484>
- Franken, L., & Wolfs, J.-L. (2026). Religious and Citizenship Education in Belgium: A European Policy Perspective. *The Palgrave Handbook of Religion in Public Education, 193–208*. https://doi.org/10.1007/978-3-032-02890-7_12
- Fusch, P., Fusch, G. E., Ness, L. R., Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin’s Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Sustainable Social Impact, 10(1)*, 2. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Goodall, J., & Greasley, S. (2022). Developing inclusive school communities through parental engagement in their children’s learning. *Expanding Possibilities for Inclusive Learning, 77–90*. <https://doi.org/10.4324/9781003137634-6/DEVELOPING-INCLUSIVE-SCHOOL-COMMUNITIES-PARENTAL-ENGAGEMENT-CHILDREN-LEARNING-JANET-GOODALL-SAM-GREASLEY>
- Gupta, S., Sukhai, M., & Wittich, W. (2021). Employment outcomes and experiences of people with seeing disability in Canada: An analysis of the Canadian Survey on Disability 2017. *PLOS ONE, 16(11)*, e0260160. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0260160>
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 9(1)*, 23606. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Ismail, A., Ghani, M. Z., Adhaa, M. N., Amin, M., Afiq, M. N., Amran, M., & Radzuan, M. F. (2026). *Shariah and Special Education: Ethical and Religious Considerations*

- in Curriculum and Parental Decision-Making in Malaysia – A Comparative Perspective*. 249–258. https://doi.org/10.2991/978-94-6239-662-3_17
- Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: a scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd ed.)* (pp. 275–297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4104_2
- Lawson, H., Parker, M., & Sikes, P. (2006). Seeking stories: reflections on a narrative approach to researching understandings of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/08856250500491823>
- Markus, A., Pfister, J., Carolus, A., Hotho, A., & Wienrich, C. (2024). Effects of AI understanding-training on AI literacy, usage, self-determined interactions, and anthropomorphization with voice assistants. *Computers and Education Open*, 6, 100176. <https://doi.org/10.1016/J.CAEO.2024.100176>
- Mongar, K., Quinn, F., & Elliott, S. (2023). Action-oriented approaches to teaching environmental science in Bhutanese secondary schools: Stakeholder perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 54(2), 132–147. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2157368>
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2023461>
- Radišić, J., & Knain, E. (2026). Sustainability, Environment and Competencies to Act: Road Ahead for Science Education Across Europe. *IEA Research for Education*, 18, 27–51. https://doi.org/10.1007/978-3-032-14725-7_2/TABLES/2
- Robinson, S., & York, P. S. (2001). USE OF THE QUALITATIVE QUASI-DEDUCTIVE RESEARCH DESIGN IN CONDUCTING A MULTI-SITE CASE STUDY. *Proceedings of the Academy of Entrepreneurship*, 7.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2020.101860>
- Spirituality, J. L.-I. J. of C., & 2021, undefined. (2021). children's life, religiosity and spirituality matter: perspectives of special groups and their related adults. *Taylor & Francis*, *26*(3), 91–98. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1949555>
- Supriyadi, T., Julia, J., Rahminawati, N., Usarov, J. E., Feruzakhon Usmanovna, K., Fayzullayevich, R. J., & Sarvinoz Baxtiyorovna, A. (2025). Enhancing Religious Literacy for the Promotion of Tolerance: A Design-Based Approach to Developing an Islamic Education Model in Higher Education. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS)*, *6*(3), 310–324. <https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i03.05084>
- Tanure Alves, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(10), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Thomas, J. W. (2000). *A REVIEW OF RESEARCH ON PROJECT-BASED LEARNING The Autodesk Foundation 111 McInnis Parkway San Rafael, California 94903 (415) 507-6336 Fax (415) 507-6339 http://www.autodesk.com/foundation. http://www.autodesk.com/foundation*
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on student self determination. *Exceptional Children*, *78*(2), 135–153. <https://doi.org/10.1177/001440291207800201>; WEBSITE: WEBSITE: SAGE; WGROUP: STRING: PUBLICATION
- Yuwono, I., Mirnawati, M., Kusumastuti, D. E., & Ramli, T. J. (2023). IMPLEMENTATION OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) CONCEPTS ON LEARNING IN HIGHER EDUCATION. *Education. Innovation. Diversity*, *2*(7), 16–23. <https://doi.org/10.17770/EID2023.2.7355>
- Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Psychology Review*, *36*(1), 35-. <https://doi.org/10.1007/S10648-024-09860-7/FIGURES/2>

Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>