

## Integrasi Pendidikan Inklusi dalam Pembelajaran Bahasa Arab di STAI Ma'arif Kendal Ngawi

<sup>1</sup>Eko Purnomo

<sup>1</sup>Sekolah Tinggi Agama Islam Ma'arif Kendal Ngawi, Indonesia

E-mail: [ekoprnomo@gmail.com](mailto:ekoprnomo@gmail.com)<sup>2</sup>

### Abstrak

*Integrasi pendidikan inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab di perguruan tinggi menuntut keselarasan kebijakan, desain kurikulum, strategi pedagogis, serta dukungan teknologi dan layanan akademik yang adaptif. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan bentuk integrasi pendidikan inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab di STAI Ma'arif Kendal Ngawi dan merumuskan model implementasi yang operasional. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus melalui analisis dokumen kurikulum dan RPS, observasi perkuliahan, serta wawancara dengan dosen dan mahasiswa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi inklusi efektif ketika dipandu kerangka Universal Design for Learning dan diferensiasi, ditopang adaptasi materi (termasuk aksesibilitas braille dan media digital), strategi gradasi untuk kebutuhan atensi, serta kolaborasi lintas peran dalam layanan akademik. Temuan menegaskan bahwa inklusi bukan sekadar penyesuaian individual, melainkan sistem pembelajaran yang memastikan akses, partisipasi, dan capaian belajar Bahasa Arab bagi seluruh mahasiswa.*

**Kata Kunci:** Aksesibilitas; Bahasa Arab; Diferensiasi; Inklusi; UDL

### Abstract

*Integrating inclusive education in higher education Arabic language learning requires alignment among policy, curriculum design, pedagogical strategies, and adaptive technology and student services. This study aims to describe how inclusive education is integrated into Arabic language learning at STAI Ma'arif Kendal Ngawi and to formulate an operational implementation model. Employing a qualitative case-study design, data were collected through curriculum and lesson-plan document analysis, classroom observation, and interviews with lecturers and students. Findings indicate that inclusion becomes effective when guided by the Universal Design for Learning framework and differentiated instruction, supported by accessible materials (including braille-friendly resources and digital media), graded instructional strategies for attention-related needs, and cross-role collaboration in academic services. The results confirm that inclusion is not merely an individual accommodation but a systemic learning design ensuring access, participation, and Arabic learning outcomes for all students.*

**Keywords:** accessibility; Arabic learning; differentiation; inclusion; UDL

## PENDAHULUAN

Pendidikan inklusi pada dasarnya berangkat dari prinsip keadilan dan pengakuan bahwa keragaman kemampuan bukan penyimpangan dari standar, melainkan realitas yang harus direspons melalui sistem pembelajaran yang adaptif. Dalam konteks perguruan tinggi keagamaan, pembelajaran Bahasa Arab sering diposisikan sebagai kompetensi dasar bagi literasi keislaman, kajian sumber, dan penguatan keterampilan akademik. Namun, fungsi strategis Bahasa Arab tersebut dapat berhadapan dengan tantangan ketika kelas berisi mahasiswa dengan kebutuhan belajar yang beragam, termasuk kebutuhan aksesibilitas sensorik, kebutuhan atensi, kebutuhan dukungan kognitif, maupun variasi latar belakang kompetensi awal. Dengan demikian, integrasi pendidikan inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab bukan sekadar isu teknis, melainkan isu mutu pendidikan, karena berkaitan langsung dengan akses terhadap pengetahuan, partisipasi, serta pencapaian capaian pembelajaran.

Literatur pembelajaran Bahasa Arab di Indonesia menegaskan urgensi penguatan pembelajaran Bahasa Arab dalam sistem pendidikan nasional, baik sebagai bahasa ilmu maupun sebagai sarana penguatan pemahaman keagamaan (Muslim & Harisca, 2021). Pada saat yang sama, penguatan tersebut akan menjadi timpang apabila dibangun di atas asumsi homogenitas peserta didik, karena akses belajar yang setara tidak otomatis terjadi ketika pembelajaran dirancang dengan satu pola, satu kecepatan, dan satu jenis media. Dalam praktiknya, kelas Bahasa Arab kerap menggunakan pendekatan yang menuntut kemampuan visual, kemampuan mendengar, dan kemampuan memori kerja yang relatif stabil, misalnya melalui penjelasan lisan panjang, teks cetak berukuran kecil, atau latihan yang memerlukan konsentrasi kontinu. Pola demikian dapat menyulitkan mahasiswa tunanetra yang membutuhkan akses braille atau pembaca layar, mahasiswa dengan hambatan pendengaran yang membutuhkan dukungan visual dan bahasa isyarat, maupun mahasiswa dengan kebutuhan atensi seperti ADHD yang memerlukan strategi gradasi dan segmentasi aktivitas (Hasan, 2024). Oleh sebab itu, integrasi inklusi menuntut rekonstruksi desain pembelajaran, bukan sekadar penambahan “toleransi” terhadap perbedaan.

Studi-studi tentang pembelajaran Bahasa Arab bagi peserta didik berkebutuhan khusus telah berkembang, terutama pada konteks pendidikan dasar dan menengah. Harimi dan Ambarwati (2021) menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Arab untuk anak berkebutuhan khusus membutuhkan penyesuaian tujuan, metode, serta lingkungan belajar agar peserta didik mampu terlibat aktif. Qodri dan Padol (2022) menyoroti bahwa gangguan bahasa pada peserta didik autistik memengaruhi proses pemerolehan dan pemakaian Bahasa Arab, sehingga intervensi pembelajaran perlu memperhatikan pola komunikasi dan pemrosesan bahasa yang khas. Pada ranah aksesibilitas visual, pengembangan bahan ajar braille dalam pembelajaran Bahasa Arab pada madrasah menengah memperlihatkan bahwa akses materi yang sesuai dapat mengurangi hambatan belajar sekaligus memperkuat kemandirian (Pransiska & Sari, 2022). Temuan-temuan tersebut menegaskan bahwa pembelajaran Bahasa Arab dapat diinkluskikan, tetapi memerlukan desain yang spesifik dan terstruktur.

Di sisi lain, penelitian tentang integrasi inklusi pada pembelajaran Bahasa Arab di lembaga pendidikan yang lebih tinggi mulai mengemuka, misalnya pengembangan aplikasi dan bahan ajar berbasis web untuk mahasiswa tunanetra di pendidikan tinggi (Alhamuddin et al., 2023) dan pengembangan aplikasi pembelajaran Bahasa Arab untuk tunanetra (Husein et al., 2025). Tren ini menunjukkan bahwa teknologi dapat berfungsi sebagai jembatan akses, terutama ketika pembelajaran memasuki era pembelajaran jarak jauh dan hibrida. Bahkan, pemanfaatan kecerdasan buatan dalam pendidikan jarak jauh dipandang potensial untuk mengoptimalkan layanan belajar bagi mahasiswa disabilitas melalui personalisasi, umpan balik adaptif, dan dukungan akses (Haq et al., 2025). Namun, teknologi bukan solusi tunggal, karena keberhasilan inklusi tetap memerlukan orkestrasi pedagogik, kesiapan dosen, tata kelola layanan, serta budaya akademik yang menghargai keragaman.

Kerangka Universal Design for Learning (UDL) memberikan dasar konseptual yang kuat untuk mengintegrasikan inklusi secara sistemik. UDL menekankan penyediaan banyak cara untuk keterlibatan (engagement), representasi (representation), serta aksi dan ekspresi (action and expression) agar seluruh peserta didik dapat mengakses materi, terlibat dalam aktivitas, dan menunjukkan capaian belajar melalui ragam cara (CAST, 2018). Dalam pembelajaran Bahasa Arab, UDL dapat diterjemahkan menjadi penyediaan materi dalam format multimodal, strategi pembelajaran yang fleksibel, dan asesmen yang memberikan ruang bagi variasi ekspresi kemampuan. Kerangka ini selaras dengan pendekatan pembelajaran aktif yang menempatkan mahasiswa sebagai subjek belajar, karena pembelajaran aktif menuntut variasi aktivitas, interaksi, dan praktik bermakna (Mahmudah & Rosyidi, 2016). Pembelajaran aktif juga dapat diperkaya dengan strategi kreatif dan permainan bahasa untuk meningkatkan motivasi dan mengurangi beban kognitif, khususnya pada konteks pembelajar awal (Muzammil, 2022), sekaligus dapat diadaptasi bagi kebutuhan khusus melalui modifikasi stimulus dan tuntutan tugas.

Dalam konteks inklusi, diferensiasi merupakan strategi pedagogis yang memungkinkan dosen menyesuaikan konten, proses, dan produk belajar berdasarkan kebutuhan, kesiapan, dan profil belajar mahasiswa. Diferensiasi tidak identik dengan “mempermudah” materi, melainkan menata jalur belajar agar tujuan yang sama dapat dicapai melalui rute yang berbeda. Penelitian tentang pembelajaran terdiferensiasi dalam pembelajaran Bahasa Arab bagi anak berkebutuhan khusus memperkuat argumentasi bahwa diferensiasi dapat memfasilitasi akses sekaligus menjaga standar capaian (Fuadhi et al., 2026). Sementara itu, strategi gradasi pada materi dan aktivitas pembelajaran membantu mahasiswa dengan kebutuhan atensi seperti ADHD agar mampu mengikuti alur belajar secara bertahap dan terstruktur (Hasan, 2024). Dengan demikian, UDL memberi kerangka desain sistemik, sedangkan diferensiasi dan gradasi memberi perangkat pedagogis operasional yang dapat diterapkan di kelas.

Meskipun demikian, terdapat kesenjangan yang masih tampak pada penelitian dan praktik. Pertama, banyak studi fokus pada pendekatan dan media spesifik untuk jenis kebutuhan tertentu,

misalnya tunanetra atau autisme, tetapi belum selalu mengintegrasikannya ke dalam sistem perkuliahan yang utuh, termasuk tata kelola layanan dan pengambilan keputusan akademik. Kedua, sejumlah kajian membahas implementasi pembelajaran di sekolah luar biasa atau madrasah inklusi (Nurmaliyah et al., 2023; Yuslam et al., 2023; Lazuardy & Barokah, 2024), tetapi transposisinya ke konteks perguruan tinggi memiliki kompleksitas tambahan, seperti beban literasi akademik, tuntutan pembelajaran mandiri, dan variasi mata kuliah Bahasa Arab yang berorientasi keilmuan. Ketiga, inovasi teknologi mulai berkembang, termasuk aplikasi bahasa isyarat untuk anak dengan hambatan pendengaran (Mohammad et al., 2022) dan dukungan braille untuk kosakata (Ariswanto & Mukhtar, 2025), tetapi integrasi teknologi tersebut ke dalam desain perkuliahan sering kali belum disertai skema evaluasi aksesibilitas, pembinaan dosen, serta mekanisme kolaborasi layanan.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, kebaruan (state of the art) penelitian ini terletak pada upaya menyusun model integrasi pendidikan inklusi yang memadukan kerangka UDL, diferensiasi, dan strategi gradasi, serta menempatkan teknologi asistif sebagai penguat, bukan pengganti, pedagogi. Penelitian ini juga menempatkan integrasi inklusi sebagai ekosistem: mulai dari desain kurikulum dan RPS, implementasi perkuliahan, pengembangan media, hingga penguatan kolaborasi layanan akademik. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Arab, model tersebut diupayakan tetap setia pada tujuan kompetensi kebahasaan, seperti penguasaan kosakata, struktur, keterampilan membaca, menyimak, berbicara, dan menulis, sembari memastikan akses dan partisipasi setara.

Tujuan penelitian ini adalah mendeskripsikan bentuk integrasi pendidikan inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab di STAI Ma'arif Kendal Ngawi, menganalisis strategi pedagogis dan dukungan aksesibilitas yang diterapkan, serta merumuskan model implementasi yang operasional sebagai rekomendasi penguatan pembelajaran Bahasa Arab yang inklusif di perguruan tinggi.

## **METODE PENELITIAN**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, karena fokus penelitian diarahkan untuk memahami secara mendalam proses integrasi inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab pada satu konteks institusi. Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama. Pertama, analisis dokumen akademik, meliputi dokumen kurikulum, rencana pembelajaran semester (RPS), bahan ajar, serta pedoman layanan akademik yang berkaitan dengan kebutuhan belajar mahasiswa. Kedua, observasi perkuliahan Bahasa Arab pada beberapa sesi untuk memotret strategi mengajar, penggunaan media, dinamika interaksi, serta bentuk penyesuaian pembelajaran. Ketiga, wawancara semi-terstruktur dengan dosen pengampu dan mahasiswa untuk menggali pengalaman belajar, hambatan akses, serta persepsi terhadap dukungan yang tersedia.

Analisis data dilakukan melalui tahap reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Proses analisis berjalan iteratif dengan mengaitkan temuan lapangan pada kerangka konseptual UDL (CAST, 2018), strategi pembelajaran aktif (Mahmudah & Rosyidi, 2016), serta pendekatan

diferensiasi dan gradasi (Hasan, 2024; Fuadhi et al., 2026). Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan hasil dokumen, observasi, dan wawancara, serta triangulasi teknik untuk memastikan konsistensi temuan. Hasil analisis kemudian dirumuskan menjadi model integrasi implementatif yang disertai indikator keterlaksanaan pada tingkat kelas dan layanan akademik.

## **HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN**

### **Konteks Institusional dan Pemetaan Keragaman Kebutuhan Belajar**

Temuan penelitian menunjukkan bahwa keragaman mahasiswa dalam kelas Bahasa Arab tidak hanya terkait perbedaan kemampuan awal kebahasaan, tetapi juga terkait variasi profil belajar, kebutuhan akses, dan kecepatan pemrosesan materi. Pada konteks perguruan tinggi, kebutuhan tersebut muncul dalam bentuk yang berlapis: ada mahasiswa yang membutuhkan aksesibilitas visual untuk membaca teks Arab; ada mahasiswa yang membutuhkan dukungan pemahaman melalui visualisasi karena beban abstraksi tata bahasa; ada mahasiswa yang membutuhkan pengelolaan atensi agar mampu mengikuti penjelasan dan latihan secara konsisten. Keragaman ini sejalan dengan temuan pada konteks sekolah inklusi bahwa pembelajaran harus menyesuaikan karakteristik peserta didik agar kegiatan belajar bermakna (Harimi & Ambarwati, 2021), tetapi di perguruan tinggi penyesuaian tersebut menuntut desain yang lebih terstruktur karena target capaian lebih kompleks.

Pemetaan kebutuhan belajar menjadi langkah awal integrasi inklusi. Pemetaan tidak dimaknai sebagai pelabelan, melainkan sebagai proses identifikasi kebutuhan akses dan dukungan agar dosen dapat merancang pembelajaran yang responsif. Pada ranah kebutuhan atensi, strategi gradasi relevan karena membantu dosen membagi materi dan aktivitas menjadi segmen yang lebih pendek, jelas, dan terukur, sehingga mahasiswa dengan ADHD atau kebutuhan atensi lain dapat mempertahankan fokus dan memahami instruksi secara bertahap (Hasan, 2024). Pada ranah kebutuhan kognitif, pembelajaran yang menekankan penguatan kosakata, repetisi bermakna, dan scaffolding menjadi penting, sebagaimana pembelajaran untuk siswa dengan hambatan intelektual menuntut sistem pembelajaran yang terstruktur dan mendukung (Nabilla & Inayati, 2024). Pada ranah kebutuhan komunikasi, pengalaman pada peserta didik autistik memperlihatkan bahwa hambatan bahasa dapat memengaruhi pemahaman instruksi dan interaksi, sehingga strategi komunikasi yang jelas dan konsisten menjadi kunci (Qodri & Padol, 2022). Walaupun konteks autisme yang dibahas dalam studi tersebut berada pada jenjang dasar, prinsip pedagogis tentang kejelasan instruksi dan dukungan komunikasi tetap relevan di pendidikan tinggi, terutama ketika kelas heterogen.

Di sisi lain, pembelajaran Bahasa Arab di perguruan tinggi juga terikat pada tujuan penguatan literasi keilmuan. Karena itu, integrasi inklusi tidak boleh mengaburkan tujuan inti pembelajaran Bahasa Arab, melainkan memastikan semua mahasiswa dapat mencapai tujuan tersebut melalui rute belajar yang sesuai. Pada titik inilah urgensi penguatan Bahasa Arab dalam sistem pendidikan dapat bertemu dengan agenda inklusi: penguatan Bahasa Arab perlu diiringi penguatan akses belajar yang setara (Muslim & Harisca, 2021). Dengan demikian, konteks institusional yang menerima keragaman

mahasiswa harus menata ulang paradigma pembelajaran dari “satu cara untuk semua” menjadi “beragam cara untuk tujuan yang sama”.

#### Desain Kurikulum dan RPS Berbasis UDL sebagai Fondasi Integrasi

Hasil analisis dokumen menunjukkan bahwa integrasi inklusi semakin kuat ketika RPS memasukkan prinsip aksesibilitas dan fleksibilitas sebagai bagian dari desain pembelajaran, bukan sebagai “catatan tambahan”. Kerangka UDL memberi arahan praktis: dosen menyediakan lebih dari satu cara untuk menyajikan materi, memberi lebih dari satu cara bagi mahasiswa untuk berpartisipasi, dan memberi lebih dari satu cara untuk menunjukkan capaian (CAST, 2018). Dalam pembelajaran Bahasa Arab, prinsip representasi diterjemahkan ke dalam penyediaan materi teks Arab yang dapat diakses pembaca layar, ringkasan materi dalam format audio, glosarium kosakata dengan visualisasi makna, serta contoh penggunaan dalam kalimat yang kontekstual. Prinsip aksi dan ekspresi diwujudkan melalui opsi tugas: mahasiswa dapat menunjukkan penguasaan kosakata melalui rekaman lisan, ringkasan tertulis, atau demonstrasi penggunaan kosakata dalam dialog, sehingga capaian dapat dinilai tanpa memaksa satu bentuk ekspresi.

Desain UDL juga memberi ruang untuk mengintegrasikan inovasi yang sudah dikembangkan dalam berbagai studi. Pengembangan bahan ajar braille untuk pembelajaran Bahasa Arab pada madrasah menengah membuktikan bahwa akses format materi sangat menentukan keterlibatan dan kemandirian (Pransiska & Sari, 2022). Pada konteks perguruan tinggi, akses ini dapat diperluas menjadi ekosistem materi: versi braille atau teks terstruktur, penggunaan pembaca layar, serta format dokumen yang ramah akses. Ariswanto dan Mukhtar (2025) menekankan peran media braille dalam pembelajaran kosakata, sehingga penguatan kosakata berbasis braille dapat ditempatkan sebagai strategi dasar untuk mahasiswa tunanetra. Sejalan dengan itu, pengembangan aplikasi pembelajaran Bahasa Arab untuk tunanetra, seperti Arabicara, menunjukkan bahwa platform digital dapat menyediakan latihan mandiri yang lebih fleksibel (Husein et al., 2025). Artinya, RPS yang inklusif perlu mengintegrasikan dukungan bahan ajar dan platform latihan, agar akses belajar tidak bergantung pada penjelasan lisan semata.

Penguatan desain juga tampak pada pemilihan standar dan level kompetensi. Pendekatan CEFR yang digunakan sebagai inovasi materi Bahasa Arab ramah anak memberi pelajaran penting tentang penjenjangan kompetensi, yaitu tujuan belajar dirumuskan bertahap dan terukur sehingga kemajuan mahasiswa dapat dipantau dengan lebih adil (Hidayah et al., 2024). Walaupun konteks penelitian tersebut berada pada ranah anak, prinsip penjenjangan kompetensi sejalan dengan kebutuhan inklusi di perguruan tinggi, karena mahasiswa dengan kompetensi awal berbeda memerlukan jalur progres yang jelas. Selain itu, pengalaman program intensif Bahasa Arab pada kelas akselerasi memperlihatkan pentingnya desain program yang mempertimbangkan beban belajar dan ritme latihan (Mukmin et al., 2024). Temuan ini dapat diterjemahkan ke dalam kebijakan perkuliahan: menyediakan opsi penguatan (remedial) dan opsi pengayaan (enrichment) tanpa menstigmatisasi

Dengan demikian, integrasi inklusi pada level kurikulum dan RPS memerlukan tiga hal yang saling menguatkan, yaitu perumusan capaian yang bertahap, penyediaan materi multimodal, dan desain asesmen yang fleksibel. Jika ketiganya disusun dalam RPS, maka inklusi tidak lagi menjadi tindakan insidental, melainkan karakter pembelajaran yang terencana.

#### Strategi Pedagogis Inklusif dalam Kelas Bahasa Arab

Pada level implementasi kelas, temuan penelitian menunjukkan bahwa strategi pedagogis inklusif paling efektif ketika dosen menggabungkan pembelajaran aktif, diferensiasi, dan pengelolaan kelas yang responsif. Pembelajaran aktif mendorong mahasiswa terlibat dalam praktik bahasa, bukan hanya memahami kaidah. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, pembelajaran aktif dapat berupa latihan dialog, permainan peran, latihan membaca terpandu, serta penulisan kalimat sederhana. Mahmudah dan Rosyidi (2016) menegaskan bahwa pembelajaran aktif memungkinkan keterlibatan yang lebih tinggi dan membantu mahasiswa membangun makna melalui aktivitas. Namun, dalam konteks inklusi, pembelajaran aktif perlu didesain fleksibel agar aktivitas tidak menjadi “panggung” yang menyulitkan mahasiswa tertentu, melainkan menjadi ruang partisipasi yang aman.

Diferensiasi menjadi kunci operasional. Temuan menunjukkan bahwa diferensiasi konten diterapkan melalui penyediaan teks dengan tingkat kompleksitas yang berbeda namun tetap mengarah pada tema yang sama. Diferensiasi proses diwujudkan melalui variasi cara berlatih, misalnya sebagian mahasiswa berlatih menyimak melalui audio, sebagian melalui teks bertanda (highlight), dan sebagian melalui pendampingan teman sebaya. Diferensiasi produk diwujudkan melalui pilihan bentuk output. Prinsip ini sejalan dengan gagasan pembelajaran terdiferensiasi pada pembelajaran Bahasa Arab untuk peserta didik berkebutuhan khusus, yang menunjukkan bahwa variasi jalur belajar dapat menjaga tujuan kompetensi tanpa mengorbankan akses (Fuadhi et al., 2026).

Untuk kebutuhan atensi, strategi gradasi yang dibahas Hasan (2024) terbukti relevan: dosen memecah penjelasan tata bahasa menjadi unit-unit kecil, memberi contoh konkret, lalu memberi latihan singkat dengan umpan balik cepat. Strategi ini membantu mahasiswa mempertahankan fokus dan mengurangi beban memori kerja. Temuan ini juga berkaitan dengan pengalaman pembelajaran pada konteks kebutuhan kognitif khusus, di mana struktur dan repetisi bermakna diperlukan agar materi dapat dipahami secara stabil (Nabilla & Inayati, 2024). Selain itu, pendekatan PAILKEM yang ditekankan dalam pembelajaran Bahasa Arab bagi anak berkebutuhan khusus menekankan pembelajaran aktif, inovatif, lingkungan kondusif, kreatif, efektif, dan menyenangkan (Aziz & Hasan, 2023). Pada perguruan tinggi, unsur “menyenangkan” tidak selalu berarti permainan sederhana, melainkan pengalaman belajar yang tidak menakutkan, tidak memperlakukan, dan memberi ruang mencoba. Hal ini penting karena hambatan psikologis dan rasa tidak mampu dapat menjadi penghalang partisipasi, terutama bagi mahasiswa yang mengalami kesenjangan kompetensi

Strategi komunikasi inklusif juga menonjol. Temuan penelitian menunjukkan bahwa dosen yang menerapkan instruksi singkat, jelas, dan konsisten dapat membantu seluruh mahasiswa, termasuk mereka yang mengalami kesulitan pemrosesan bahasa. Temuan ini selaras dengan studi tentang gangguan bahasa pada peserta didik autistik, yang mengisyaratkan bahwa kejelasan dan konsistensi komunikasi dapat mengurangi kesalahpahaman dan meningkatkan keterlibatan (Qodri & Padol, 2022). Di kelas Bahasa Arab, komunikasi inklusif juga berarti memadukan bahasa Indonesia sebagai penyangga, penggunaan contoh kontekstual, serta pemberian waktu tunggu (*wait time*) agar mahasiswa dapat memproses pertanyaan sebelum menjawab.

Dengan demikian, strategi pedagogis inklusif pada pembelajaran Bahasa Arab di perguruan tinggi dapat dipahami sebagai integrasi tiga ranah: ranah desain aktivitas (aktif dan bermakna), ranah penyesuaian jalur belajar (diferensiasi dan gradasi), serta ranah komunikasi dan iklim kelas (jelas, aman, suportif). Ketiganya saling terkait dan tidak dapat berjalan sendiri-sendiri.

#### Aksesibilitas Media dan Teknologi Asistif sebagai Penguat Pembelajaran

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa teknologi memiliki peran ganda: sebagai media pembelajaran untuk seluruh mahasiswa dan sebagai teknologi asistif bagi mahasiswa yang membutuhkan. Pada ranah tunanetra, aksesibilitas materi menjadi prasyarat. Temuan ini sejalan dengan studi pengembangan bahan ajar braille pada pembelajaran Bahasa Arab (Pransiska & Sari, 2022) dan kajian tentang braille sebagai media penguatan kosakata (Ariswanto & Mukhtar, 2025). Di perguruan tinggi, akses ini diperluas ke format digital yang ramah pembaca layar, struktur dokumen yang jelas, dan ketersediaan alternatif teks untuk gambar atau bagan. Selain itu, penggunaan aplikasi pembelajaran Bahasa Arab untuk tunanetra memberi dukungan latihan mandiri yang fleksibel (Husein et al., 2025), sehingga mahasiswa dapat berlatih di luar kelas tanpa bergantung pada materi cetak konvensional.

Studi Alhamuddin et al. (2023) menunjukkan bahwa aplikasi web dan bahan ajar untuk mahasiswa tunanetra pada pendidikan tinggi dapat meningkatkan akses sekaligus efektivitas pembelajaran. Temuan penelitian ini menguatkan hal tersebut: ketika materi Bahasa Arab disajikan dalam platform yang mendukung aksesibilitas, mahasiswa dapat fokus pada pembelajaran bahasa, bukan berjuang pada hambatan akses media. Pada saat yang sama, keberhasilan platform ditentukan oleh integrasinya dengan praktik kelas, misalnya dosen merujuk materi platform dalam diskusi, memberi tugas yang terhubung dengan latihan digital, dan menyediakan umpan balik yang memanfaatkan data latihan.

Pada ranah hambatan pendengaran, studi Mohammad et al. (2022) tentang aplikasi mobile bahasa isyarat Arab untuk anak dengan hambatan pendengaran menunjukkan bahwa teknologi dapat membantu menyediakan representasi bahasa yang lebih inklusif. Meskipun konteksnya anak, prinsip multimodal tetap relevan: pembelajaran Bahasa Arab dapat memadukan teks, visualisasi, isyarat, dan



representasi gambar untuk memperkuat pemahaman. Kelas Bahasa Arab di perguruan tinggi dapat memanfaatkan video berteks (caption), presentasi visual yang jelas, serta penggunaan contoh kontekstual berbasis gambar untuk mendukung mahasiswa yang lebih kuat belajar secara visual.

Pada ranah pembelajaran jarak jauh, hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman “era normal baru” mendorong kelas Bahasa Arab untuk semakin bergantung pada teknologi. Penelitian tentang pembelajaran Bahasa Arab pada era new normal di madrasah inklusi menegaskan perlunya adaptasi pembelajaran agar akses tetap terjaga (Yuslam et al., 2023). Adaptasi tersebut relevan di perguruan tinggi, khususnya ketika kelas dilakukan secara hibrida. Dalam konteks ini, penggunaan kecerdasan buatan dipandang potensial untuk mengoptimalkan pembelajaran mahasiswa disabilitas dalam pendidikan jarak jauh (Haq et al., 2025), misalnya melalui transkripsi otomatis, umpan balik adaptif, dan rekomendasi latihan. Namun, temuan penelitian juga menunjukkan batasnya: AI dan platform digital tetap memerlukan kurasi dosen agar sesuai tujuan pembelajaran, serta memerlukan kebijakan perlindungan data dan etika penggunaan.

Dengan demikian, teknologi asistif dan media digital berfungsi sebagai penguat, bukan substitusi. Integrasi teknologi yang inklusif menuntut tiga syarat, yaitu aksesibilitas format, keterpaduan dengan aktivitas kelas, dan dukungan layanan untuk memastikan mahasiswa mampu menggunakan teknologi tersebut secara efektif.

#### Kolaborasi dan Layanan Akademik dalam Ekosistem Inklusi

Salah satu temuan penting adalah bahwa integrasi inklusi tidak dapat dibebankan sepenuhnya pada dosen. Pembelajaran inklusif menuntut kolaborasi antarpihak agar dukungan belajar tidak berhenti di ruang kelas. Studi Hasan, Nurharini, dan Hasan (2024) menekankan pentingnya kolaborasi guru, orang tua, dan terapis dalam mendukung pembelajaran Bahasa Arab bagi anak berkebutuhan khusus. Walaupun konteks perguruan tinggi berbeda, prinsip kolaborasi tetap relevan, dengan penyesuaian aktor: dosen berkolaborasi dengan unit layanan mahasiswa, tenaga kependidikan, pustakawan, serta pendamping belajar atau teman sebaya. Kolaborasi juga berarti adanya prosedur rujukan ketika dosen menemukan hambatan yang memerlukan dukungan khusus, misalnya akses materi braille atau penyesuaian asesmen.

Temuan ini sejalan dengan pembahasan implementasi pendidikan agama pada sekolah untuk anak berkebutuhan khusus yang menunjukkan perlunya dukungan sistemik agar kurikulum dapat dijalankan sesuai kebutuhan peserta didik (Nurmaliyah et al., 2023). Di perguruan tinggi, dukungan sistemik mencakup kebijakan layanan, ketersediaan format materi, serta fleksibilitas prosedur akademik tanpa menurunkan standar capaian. Integrasi inklusi juga menuntut budaya akademik yang menghargai keragaman. Dalam pembelajaran Bahasa Arab, budaya tersebut tercermin dari cara dosen memberikan umpan balik, cara kelas merespons kesalahan bahasa, dan cara institusi membangun ruang aman bagi mahasiswa untuk belajar tanpa takut dipermalukan.

Selain itu, dukungan khusus untuk tunanetra memerlukan pengetahuan teknis tentang

aksesibilitas. Hidayat dan Suwandi (2013) menekankan pentingnya pemahaman karakteristik pendidikan tunanetra untuk merancang dukungan yang tepat. Pengetahuan ini penting agar layanan akses tidak keliru, misalnya menyediakan materi yang tidak kompatibel dengan pembaca layar atau memberikan dokumen yang tidak terstruktur. Dukungan juga memerlukan pemahaman psikologis tentang kebutuhan belajar peserta didik, sebagaimana psikologi pendidikan anak berkebutuhan khusus menekankan pentingnya lingkungan yang mendukung kemandirian, motivasi, dan self-efficacy (Mangunsong, 2009). Walaupun mahasiswa berada pada tahap perkembangan yang berbeda dari anak, aspek motivasi dan kepercayaan diri tetap menentukan keberhasilan belajar bahasa, terutama bagi mahasiswa yang mengalami hambatan akses.

Dengan demikian, kolaborasi layanan akademik dalam ekosistem inklusi dapat dipahami sebagai mekanisme institusional untuk menjamin keberlanjutan dukungan, konsistensi penyesuaian, serta kualitas pembelajaran. Inklusi menjadi lebih kuat ketika institusi memiliki tata kelola yang jelas, alur dukungan yang mudah diakses, dan standar layanan yang tidak diskriminatif.

#### Model Integrasi Inklusi dalam Pembelajaran Bahasa Arab dan Indikator Keterlaksanaan

Berdasarkan temuan, model integrasi yang dirumuskan menempatkan UDL sebagai kerangka desain, diferensiasi dan gradasi sebagai strategi pedagogis, serta teknologi asistif dan kolaborasi layanan sebagai penguat ekosistem. Model ini dirumuskan agar operasional di kelas dan dapat dievaluasi melalui indikator yang jelas. Secara konseptual, model ini menegaskan bahwa akses, partisipasi, dan capaian merupakan tiga poros utama. Akses menuntut format materi dan layanan yang memungkinkan mahasiswa hadir secara penuh; partisipasi menuntut strategi kelas yang memungkinkan keterlibatan bermakna; capaian menuntut asesmen dan umpan balik yang adil namun tetap berstandar.

Model ini juga menempatkan “literasi Bahasa Arab yang fungsional” sebagai arah capaian, yaitu mahasiswa mampu menggunakan Bahasa Arab untuk membaca teks keislaman dan teks akademik sederhana, memahami kosakata inti, serta berkomunikasi sesuai konteks. Orientasi ini sejalan dengan urgensi penguatan Bahasa Arab dalam pendidikan (Muslim & Harisca, 2021), sekaligus memastikan bahwa penguatan tersebut tidak eksklusif. Dengan demikian, model integrasi inklusi tidak mengurangi standar, melainkan memperluas jalan untuk mencapai standar.

Sebagai catatan implementatif, integrasi inklusi di perguruan tinggi menuntut konsistensi evaluasi. Evaluasi tidak hanya menilai hasil belajar mahasiswa, tetapi juga menilai kualitas akses dan desain pembelajaran. Dalam hal ini, pengalaman inovasi CEFR pada materi Bahasa Arab ramah anak (Hidayah et al., 2024) menginspirasi perlunya indikator kemajuan bertahap, sementara pengalaman program intensif Bahasa Arab (Mukmin et al., 2024) mengingatkan bahwa ritme belajar perlu dikelola agar tidak menimbulkan kelelahan atau ketertinggalan. Selain itu, inovasi berbasis teknologi seperti aplikasi bahasa isyarat (Mohammad et al., 2022) dan platform web untuk tunanetra (Alhamuddin et al., 2023) perlu dievaluasi bukan hanya dari “kebaruan”, tetapi dari aksesibilitas

Pada akhirnya, integrasi inklusi adalah kerja desain. Ia menuntut perubahan cara pandang: dari menilai mahasiswa sebagai “mampu atau tidak mampu”, menuju menilai sistem pembelajaran sebagai “mengakseskan atau menghambat”. Paradigma ini membuat inklusi menjadi bagian dari penjaminan mutu pembelajaran Bahasa Arab, bukan program tambahan yang bergantung pada goodwill dosen.

## **SIMPULAN**

Integrasi pendidikan inklusi dalam pembelajaran Bahasa Arab di STAI Ma’arif Kendal Ngawi efektif ketika diperlakukan sebagai sistem desain pembelajaran yang menyatukan kerangka UDL, diferensiasi, dan strategi gradasi, serta ditopang teknologi asistif dan kolaborasi layanan akademik. Temuan penelitian menegaskan bahwa aksesibilitas materi, fleksibilitas aktivitas dan asesmen, komunikasi instruksional yang jelas, serta iklim kelas yang aman merupakan faktor kunci untuk memastikan akses, partisipasi, dan capaian belajar Bahasa Arab bagi seluruh mahasiswa. Model integrasi yang dirumuskan memperlihatkan bahwa inklusi bukan sekadar akomodasi individual, melainkan penguatan mutu pembelajaran yang memastikan tujuan Bahasa Arab tetap tercapai melalui jalur belajar yang beragam dan adil.

## **DAFTAR PUSTAKA**

- Alhamuddin, A., Nurhakim, H. Q., Adwiyah, R., & Fanani, A. (2023). ARABILITAS: A web-based Arabic learning application and teaching material for visually impaired students in higher education. *Ta’dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(2), 563–572. <https://doi.org/10.29313/tjpi.v12i2.12290>
- Ariswanto, A., & Mukhtar, A. (2025). Braille media in vocabulary learning for blind students at special needs school: A review of educational psychology. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 4(4), 1742–1753. <https://doi.org/10.51574/ijrer.v4i4.4065>
- Aziz, M. T., & Hasan, L. M. U. (2023). Strategi PAILKEM dalam pembelajaran Bahasa Arab bagi anak berkebutuhan khusus. *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, 4(2), 81–99. <https://doi.org/10.37680/aphorisme.v4i2.3959>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines (Version 2.2). Wakefield, MA: CAST.
- Fuadhi, M. I., Niqie, M. S. R., Muttaqiyah, A., Ulya, N., & Huda, H. (2026). Implementation of differentiated learning in Arabic for children with special needs. *Asalibuna*, 9(02), 189–193. <https://doi.org/10.30762/asalibuna.v9i02.5807>
- Haq, M. Z., et al. (2025). Optimizing Arabic language learning for students with disabilities through artificial intelligence in distance education. *Al-Ta’rib*, 13(2), 286–300. <https://doi.org/10.23971/altarib.v13i2.9871>
- Harimi, A. C., & Ambarwati, D. A. (2021). Pembelajaran Bahasa Arab bagi anak berkebutuhan

- khusus di kelas III SD Qaryah Thayyibah Purwokerto. *Jurnal Ihtimam*, 4(1), 12–19. <https://doi.org/10.36668/jih.v4i1.206>
- Hasan, L. M. U., Nurharini, F., & Hasan, I. N. H. (2024). Kolaborasi antara guru Bahasa Arab, orang tua dan terapis dalam mendukung pembelajaran Bahasa Arab anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(1), 44–54. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i1.260>
- Hasan, M. (2024). Penyesuaian kurikulum dengan strategi gradasi dalam pembelajaran Bahasa Arab untuk siswa ADHD. *JPPUQ (Jurnal Pendidikan Pascasarjana Universitas Qomaruddin)*, 2(1), 261–269. <https://doi.org/10.62740/jppuq.v2i1.257>
- Hidayah, N., Mukmin, & Cardasyifa. (2024). CEFR pada materi Bahasa Arab: Inovasi pembelajaran ramah anak. *KIDDO: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini (Special Edition)*, 117–127. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v5i1.12742>
- Hidayat, A. A., & Suwandi, A. (2013). *Pendidikan anak berkebutuhan khusus tunanetra*. Jakarta: PT Luxima Metro Media.
- Husein, A., Putra, A. F., Dinah, A. F., Saputra, D. S., Nurhakim, D. A., & Odang. (2025). Development of Arabicara: An Arabic language learning application for the visually impaired. *Khazanah Multidisiplin*, 6(2), 309–326. <https://doi.org/10.15575/kl.v6i2.49890>
- Lazuardy, I. A., & Barokah, A. (2024). The implementation of Arabic language learning for visually impaired students in an inclusive classroom in Indonesia. *ATHLA: Journal of Arabic Teaching, Linguistic and Literature*, 5(2), 191–203. <https://doi.org/10.22515/athla.v5i2.9768>
- Mahmudah, U., & Rosyidi, A. W. (2016). *Active learning dalam pembelajaran Bahasa Arab*. Malang: UIN-Maliki Press.
- Mangunsong, F. (2009). *Psikologi dan pendidikan anak berkebutuhan khusus*. Jakarta: UI-Press.
- Mohammad, H., Tamimi, H., & Abu-Amara, F. (2022). An educational Arabic sign language mobile application for children with hearing impairment. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 16(20), 114–129. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i20.32427>
- Mukmin, M., Hidayah, N., & Amelina, N. (2024). Evaluasi program intensif Bahasa Arab pada kelas akselerasi di pondok pesantren. *NASKHI: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab*, 6(1), 38–47. <https://doi.org/10.47435/naskhi.v6i1.2570>
- Muslim, A. B., & Harisca, R. (2021). The urgency of enhancing learning Arabic inside national education curriculum in Indonesia. *International Journal of Arabic Language Teaching*, 3(01), 66–81. <https://doi.org/10.32332/ijalt.v3i01.3110>
- Muzammil, A. (2022). Strategi kreatif pembelajaran Bahasa Arab untuk anak usia dini. *AT-THUFULY: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(2), 111–121. <https://doi.org/10.37812/athufuly.v2i2.1664>
- Nabilla, P. T., & Inayati, N. L. (2024). Inclusive learning system in Arabic subjects for mentally

- AL-FATIH:** Jurnal Studi Islam  
retarded students. *JIE (Journal of Islamic Education)*, 9(1), 251–267.  
<https://doi.org/10.52615/jie.v9i1.352>
- Nurmaliyah, Y., Aripin, S., & Nurdiansyah, N. M. (2023). 2013 curriculum: Implementation of Islamic religious education learning in schools for children with special needs. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 2(1), 124–138.  
<https://doi.org/10.54298/ijith.v2i1.83>
- Pransiska, T., & Sari, F. N. (2022). Pengembangan bahan ajar Bahasa Arab braille bagi siswa tunanetra di MAN 2 Sleman, Yogyakarta. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, 20(2), 233–251. <https://doi.org/10.32729/edukasi.v20i2.1228>
- Qodri, M., & Padol, A. (2022). Language disorders in autistic students in learning Arabic at elementary school of Anak Shaleh Malang. *Alsina: Journal of Arabic Studies*, 4(2), 141–166.  
<https://doi.org/10.21580/alsina.4.2.12287>
- Yuslam, A. C. H., et al. (2023). Arabic learning in new normal era for students with visual impairment at inclusive madrasah. *Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education*, 4(1), 10–24. <https://doi.org/10.37680/aphorisme.v4i1.2392>
- Alwasilah, A. Chaedar. (2011). *Metodologi pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.