

ASESMEN PESERTA DIDIK BERKEBUTUHAN KHUSUS DALAM PEMBELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM

Izzad Favian Billah

Fakultas Agama Islam, Program Studi Pendidikan Agama Islam, Universitas Nurul Jadid
izzadfavianbillah@gmail.com

Article Info

Article history:

Submission 16 Juli 2026

Accepted 21 Juli 2026

Published 23 Juli 2026

Keywords:

Asesmen;
Peserta Didik Berkebutuhan Khusus;
Pendidikan Agama Islam;
Pendidikan Inklusif;
Program Pembelajaran Individual.

ABSTRACT

Peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) memiliki hak yang sama untuk memperoleh layanan pendidikan bermutu, termasuk dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), sebagaimana diamanatkan oleh prinsip pendidikan inklusif dan nilai-nilai keadilan dalam Islam. Namun demikian, praktik asesmen PAI di banyak sekolah dan madrasah masih menggunakan instrumen yang seragam tanpa mempertimbangkan keragaman karakteristik, hambatan, dan potensi PDBK, sehingga berisiko menghasilkan penilaian yang tidak valid dan tidak berkeadilan. Penelitian ini bertujuan untuk (1) mengkaji konsep dan landasan filosofis-yuridis asesmen bagi PDBK, (2) menganalisis prinsip, tahapan, dan model asesmen yang relevan diterapkan dalam pembelajaran PAI, serta (3) merumuskan kerangka asesmen PAI inklusif yang mengakomodasi keragaman kebutuhan peserta didik. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi literatur sistematis (systematic literature review), dengan data dihimpun dari artikel jurnal terakreditasi, regulasi pendidikan inklusif, serta buku rujukan pendidikan khusus yang terbit dalam kurun 2015-2026, kemudian dianalisis secara tematik. Hasil kajian menunjukkan bahwa asesmen bagi PDBK harus bersifat holistik, individual, berkelanjutan, dan melibatkan kolaborasi multidisiplin (guru kelas, guru pendamping khusus, orang tua, dan tenaga ahli), dengan tahapan baku berupa identifikasi, asesmen mendalam, dan penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI). Dalam konteks pembelajaran PAI, asesmen autentik berupa observasi perilaku ibadah, portofolio hafalan dan amal, serta penilaian berbasis kinerja terbukti lebih relevan dibandingkan tes tertulis konvensional, karena mampu menjangkau capaian kognitif, afektif, dan psikomotorik peserta didik secara proporsional sesuai kondisi masing-masing. Penelitian ini menemukan sejumlah tantangan implementasi, mencakup keterbatasan kompetensi guru PAI dalam merancang instrumen modifikasi, minimnya kolaborasi dengan tenaga ahli, serta belum terintegrasinya nilai-nilai keislaman secara eksplisit ke dalam pedoman asesmen inklusif yang tersedia. Penelitian ini merekomendasikan pengembangan kerangka Asesmen PAI Inklusif Berbasis Rahmah, yang memadukan tahapan asesmen baku pendidikan khusus dengan prinsip keadilan (u2018adl), kasih sayang (rahmah), dan penghargaan atas keberagaman (fitrah) sebagai dasar filosofis penilaian pembelajaran agama bagi peserta didik berkebutuhan khusus.

Corresponding Author: Izzad Favian Billah,

Fakultas Agama Islam, Program Studi Pendidikan Agama Islam, Universitas Nurul Jadid

Email: izzadfavianbillah@gmail.com

Introduction

Pendidikan inklusif merupakan paradigma yang menegaskan bahwa setiap anak, tanpa memandang kondisi fisik, mental, intelektual, sosial, maupun emosional, berhak memperoleh layanan pendidikan yang bermutu dalam satu lingkungan belajar yang sama. Prinsip ini secara tegas dinyatakan dalam Deklarasi Salamanca yang mengamanatkan agar sistem pendidikan mengakomodasi seluruh anak, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, tanpa diskriminasi (UNESCO & PLAN Indonesia, 2006). Di Indonesia, komitmen ini diperkuat melalui Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas yang menjamin hak

pendidikan bermutu secara inklusif, serta Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak bagi Peserta Didik Penyandang Disabilitas, yang mewajibkan satuan pendidikan menyediakan penyesuaian proses pembelajaran, termasuk penilaian, sesuai kebutuhan individual peserta didik.

Salah satu komponen kunci keberhasilan pendidikan inklusif adalah asesmen. Asesmen bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) tidak semata berfungsi mengukur pencapaian akademik, tetapi juga menjadi instrumen untuk memahami kondisi fisik, kognitif, emosional, sosial, dan lingkungan anak secara menyeluruh, sehingga guru dapat merancang layanan pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan setiap individu (Wijaya & Ridha, 2024). Tanpa asesmen yang tepat, guru berisiko menerapkan strategi pembelajaran yang tidak relevan, sehingga tujuan pendidikan inklusif sulit tercapai secara bermakna.

Dalam konteks pembelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), urgensi asesmen yang tepat bagi PDBK menjadi semakin krusial. PAI memiliki karakteristik pembelajaran yang unik, sebab tidak hanya menuntut penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga penghayatan nilai spiritual dan pengamalan ibadah sehari-hari. Bagi PDBK, seperti anak dengan hambatan intelektual, gangguan spektrum autisme, tunarungu, tunanetra, maupun disleksia, penguasaan kompetensi ini dapat ditunjukkan melalui cara-cara yang berbeda dari peserta didik pada umumnya (Syahroni & Hudatullah, 2026). Sayangnya, sejumlah kajian menunjukkan bahwa penilaian PAI di banyak satuan pendidikan, termasuk madrasah, masih mengandalkan instrumen tes tertulis yang seragam, sehingga berpotensi tidak mampu menangkap capaian belajar PDBK secara adil dan akurat (Umami, 2018).

Kajian mengenai identifikasi dan asesmen anak berkebutuhan khusus secara umum telah cukup berkembang, baik dalam ranah pendidikan luar biasa maupun pendidikan inklusif (Irvan, 2020; Khairun, Afiati, & Asmiati, 2022; Dewi, 2018). Demikian pula penelitian mengenai model pembelajaran PAI bagi anak berkebutuhan khusus telah banyak dilakukan pada level sekolah luar biasa maupun sekolah inklusif (Syahroni & Hudatullah, 2026; Nurdin et al., 2024). Namun demikian, kajian yang secara spesifik membahas prinsip dan model asesmen—bukan sekadar model pembelajaran—dalam konteks PAI bagi PDBK masih sangat terbatas, padahal asesmen merupakan fondasi yang menentukan validitas seluruh proses pembelajaran dan pelaporan hasil belajar.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini dirumuskan dengan tiga tujuan: (1) mengkaji konsep dan landasan filosofis-yuridis asesmen bagi PDBK; (2) menganalisis prinsip, tahapan, dan model asesmen yang relevan diterapkan dalam pembelajaran PAI bagi PDBK; serta (3) merumuskan kerangka asesmen PAI inklusif yang mengakomodasi keragaman kebutuhan peserta didik sekaligus selaras dengan nilai-nilai keislaman. Kajian ini diharapkan

memberi kontribusi teoretis bagi pengembangan wacana evaluasi pembelajaran PAI inklusif, sekaligus kontribusi praktis berupa acuan bagi guru PAI, guru pendamping khusus, dan pengelola satuan pendidikan dalam merancang asesmen yang lebih berkeadilan bagi seluruh peserta didik.

Research Method

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif jenis studi literatur sistematis (systematic literature review/SLR), yang dipilih karena sesuai untuk mengumpulkan, mengevaluasi, dan mensintesis temuan dari berbagai penelitian terdahulu guna menjawab pertanyaan penelitian yang dirumuskan (Xiao & Watson, 2019).

Prosedur penelitian mengikuti empat tahapan. Tahap pertama adalah perencanaan, meliputi penyusunan protokol penelitian dan kriteria inklusi-eksklusi. Sumber data diperoleh dari basis data akademik seperti Google Scholar, ERIC, DOAJ, serta portal jurnal nasional terakreditasi Sinta, dengan kombinasi kata kunci: (“asesmen” OR “assessment”) AND (“anak berkebutuhan khusus” OR “peserta didik berkebutuhan khusus” OR “disabilitas” OR “pendidikan inklusif”) AND (“Pendidikan Agama Islam” OR “Islamic education”). Kriteria inklusi meliputi: (1) publikasi berupa artikel jurnal, buku, regulasi, atau laporan kebijakan; (2) terbit dalam rentang 2015-2026; (3) membahas asesmen, identifikasi, atau evaluasi pembelajaran bagi PDBK secara substansial; serta (4) tersedia dalam teks penuh. Literatur yang tidak relevan secara tematik dieksklusi dari analisis.

Tahap kedua adalah pelaksanaan pencarian dan seleksi literatur secara bertahap, dari penyaringan judul-abstrak hingga penelaahan teks penuh (full-text screening). Tahap ketiga adalah ekstraksi dan analisis data, di mana informasi mengenai konsep, prinsip, tahapan, dan model asesmen diekstraksi ke dalam matriks analisis, kemudian dianalisis dengan teknik analisis tematik (Braun & Clarke, 2006) melalui tahapan familiarisasi data, pengodean awal, pencarian tema, peninjauan tema, hingga penamaan tema akhir yang menjadi struktur bagian Hasil dan Pembahasan. Tahap terakhir adalah pelaporan hasil sintesis dalam format artikel ilmiah ini, dengan triangulasi sumber melalui perbandingan antara regulasi resmi, literatur akademik pendidikan khusus, dan studi lapangan penerapan asesmen PAI inklusif di berbagai satuan pendidikan.

Research Finding

Konsep dan Klasifikasi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus

Peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) adalah anak yang mengalami hambatan, kelainan, atau penyimpangan fisik, mental, intelektual, sosial, emosional, dan/atau sensoris-

neurologis dalam pertumbuhan dan perkembangannya dibandingkan anak seusianya, sehingga memerlukan layanan pendidikan yang disesuaikan dengan kebutuhan spesifiknya. Secara umum, PDBK mencakup ragam kondisi seperti hambatan intelektual (tunagrahita), hambatan penglihatan (tunanetra), hambatan pendengaran (tunarungu), hambatan fisik-motorik (tunadaksa), gangguan spektrum autisme, kesulitan belajar spesifik seperti disleksia, gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas (ADHD), hingga peserta didik dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa (Napitupulu, Malau, Damanik, Simanjuntak, & Widiastuti, 2022).

Keberagaman kondisi ini menuntut pemahaman bahwa PDBK bukan kelompok yang homogen, melainkan individu-individu dengan profil kekuatan dan hambatan yang sangat bervariasi, bahkan di antara anak dengan label diagnosis yang sama. Oleh karena itu, generalisasi pendekatan pembelajaran maupun penilaian bagi seluruh PDBK tanpa memperhatikan kekhususan masing-masing anak berpotensi menghasilkan layanan pendidikan yang tidak tepat sasaran.

Landasan Filosofis dan Yuridis Asesmen bagi PDBK

Secara filosofis, asesmen bagi PDBK berakar pada prinsip penghargaan terhadap martabat dan keberagaman manusia. Deklarasi Salamanca menegaskan bahwa perbedaan individu merupakan hal yang wajar, sehingga sistem pendidikan harus dirancang untuk mengakomodasi keragaman tersebut, bukan sebaliknya menuntut anak menyesuaikan diri dengan sistem yang kaku (UNESCO & PLAN Indonesia, 2006). Prinsip ini selaras dengan pandangan Islam mengenai fitrah, bahwa setiap manusia dilahirkan dengan potensi dan kecenderungan yang berbeda-beda, sehingga pendidikan—termasuk pendidikan agama—semestinya memuliakan keberagaman tersebut, bukan menyeragamkannya secara paksa.

Secara yuridis, hak PDBK atas layanan pendidikan yang bermutu dan penilaian yang sesuai kebutuhan dijamin oleh sejumlah regulasi. Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas menegaskan hak penyandang disabilitas untuk memperoleh pendidikan bermutu secara inklusif dan mendapatkan akomodasi yang layak sebagai peserta didik. Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas lebih lanjut mewajibkan satuan pendidikan menyediakan penyesuaian, termasuk pada aspek penilaian pembelajaran, agar peserta didik disabilitas dapat berpartisipasi secara setara. Sementara itu, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif menjadi payung kebijakan awal yang mengatur penyelenggaraan pendidikan inklusif bagi peserta didik yang memiliki kelainan maupun potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. Ketiga regulasi ini menjadi dasar

hukum yang kuat bagi satuan pendidikan, termasuk madrasah dan sekolah berbasis Islam, untuk menyelenggarakan asesmen PAI yang inklusif dan berkeadilan.

Prinsip-Prinsip Asesmen bagi Peserta Didik Berkebutuhan Khusus

Berdasarkan sintesis literatur, asesmen bagi PDBK harus memenuhi sejumlah prinsip. Pertama, prinsip individualisasi, yaitu asesmen dirancang sesuai karakteristik, hambatan, dan gaya belajar masing-masing anak, bukan menggunakan instrumen seragam yang berlaku untuk seluruh peserta didik (Wijaya & Ridha, 2024). Kedua, prinsip holistik, yakni asesmen mencakup seluruh aspek perkembangan anak—kognitif, afektif, psikomotorik, sosial, dan emosional—bukan hanya capaian akademik semata. Ketiga, prinsip berkelanjutan, di mana asesmen dilakukan secara periodik untuk memantau perkembangan anak dari waktu ke waktu, bukan hanya sekali pada awal atau akhir pembelajaran. Keempat, prinsip kolaboratif, yang menuntut keterlibatan berbagai pihak—guru kelas, guru pendamping khusus (GPK), orang tua, psikolog, dan terapis—agar data yang dihasilkan komprehensif dan tidak bias (Hamzah, Djuko, & Juniarti, 2020). Kelima, prinsip etis-humanis, yaitu asesmen dilakukan dengan penuh empati, menghormati martabat anak, serta menghindari stigma atau label negatif yang dapat merugikan perkembangan psikologisnya (Irvan, 2020).

Dalam konteks PAI, prinsip-prinsip tersebut perlu diperkaya dengan nilai keislaman, khususnya prinsip ‘adl (keadilan) yang menuntut setiap anak dinilai berdasarkan kapasitasnya masing-masing (tidak dibebani di luar kemampuannya), serta prinsip rahmah (kasih sayang) yang menuntut proses asesmen dilakukan dengan kelembutan dan tanpa menimbulkan tekanan psikologis berlebihan pada anak.

Tahapan Asesmen: Identifikasi, Asesmen Mendalam, dan Penyusunan PPI

Proses asesmen bagi PDBK secara umum mengikuti tiga tahapan utama. Tahap pertama adalah identifikasi, yaitu upaya awal oleh guru, orang tua, atau tenaga kependidikan untuk mengetahui apakah seorang anak mengalami hambatan atau penyimpangan tertentu dibandingkan anak seusianya. Identifikasi dapat dilakukan melalui observasi perilaku, laporan orang tua, maupun skrining sederhana menggunakan instrumen checklist perkembangan (Suryaningrum, Ingarianti, & Anwar, 2016). Tahap kedua adalah asesmen mendalam, yang dilaksanakan oleh guru bersama tenaga ahli (psikolog, dokter, atau terapis) untuk memperoleh gambaran rinci mengenai jenis hambatan, tingkat kemampuan, serta kebutuhan spesifik anak, melalui kombinasi observasi, wawancara, tes formal maupun informal, dan dokumentasi (Dewi, 2018).

Tahap ketiga adalah penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) atau dikenal juga sebagai Individualized Education Program (IEP), yaitu rencana pembelajaran yang disusun berdasarkan hasil identifikasi dan asesmen, mencakup tingkat kemampuan anak saat

ini, tujuan jangka pendek dan jangka panjang, strategi pembelajaran, metode asesmen yang akan digunakan, serta prosedur evaluasi berkala (Hallahan, 1991, sebagaimana dikutip dalam Ni'matuzahroh & Nurhamida, 2016). PPI bersifat dinamis dan perlu dievaluasi serta ditulis ulang secara berkala, biasanya setiap semester atau tahun ajaran, mengikuti perkembangan anak. Dalam konteks PAI, PPI idealnya turut memuat target capaian ibadah praktis (misalnya kemampuan wudu atau salat sesuai kapasitas motorik anak), target pemahaman nilai keagamaan dasar, serta strategi modifikasi metode penyampaian yang sesuai kondisi anak.

Model dan Teknik Asesmen Autentik dalam Pembelajaran PAI bagi PDBK

Mengingat keterbatasan instrumen tes tertulis konvensional dalam menangkap capaian belajar PDBK secara akurat, asesmen autentik menjadi pendekatan yang paling relevan diterapkan dalam pembelajaran PAI. Asesmen autentik menekankan penilaian melalui aktivitas nyata dan bermakna, seperti observasi perilaku ibadah sehari-hari, portofolio hafalan surat pendek dan doa, penilaian kinerja praktik wudu dan salat, catatan anekdot mengenai perkembangan akhlak, hingga proyek sederhana bertema keagamaan yang disesuaikan dengan kemampuan anak (Umami, 2018).

Untuk anak dengan hambatan pendengaran (tunarungu), asesmen PAI dapat memanfaatkan bahasa isyarat atau visualisasi gambar dalam mengevaluasi pemahaman materi. Bagi anak dengan hambatan penglihatan (tunanetra), instrumen asesmen dapat disesuaikan menggunakan media braille atau audio, misalnya rekaman hafalan lisan. Bagi anak dengan gangguan spektrum autisme, asesmen lebih efektif dilaksanakan melalui observasi perilaku dalam situasi pembelajaran sehari-hari dibandingkan tes formal yang menuntut interaksi verbal intensif. Sementara bagi anak dengan hambatan intelektual, penilaian dapat dilakukan melalui observasi, portofolio, dan wawancara sederhana yang disesuaikan dengan tingkat pemahamannya (Wijaya & Ridha, 2024).

Selain teknik-teknik tersebut, asesmen PAI bagi PDBK juga dapat dibedakan berdasarkan fungsinya, yaitu asesmen diagnostik untuk mengetahui kondisi awal anak sebelum pembelajaran, asesmen formatif untuk memantau perkembangan selama proses pembelajaran berlangsung, dan asesmen sumatif untuk menilai capaian pada akhir periode pembelajaran (Hamzah, Djuko, & Juniarti, 2020). Ketiga jenis asesmen ini semestinya digunakan secara terpadu, bukan berdiri sendiri-sendiri, agar guru PAI memperoleh gambaran perkembangan anak yang utuh dan berkesinambungan. Sejumlah satuan pendidikan bahkan telah mulai memanfaatkan aplikasi digital untuk mendokumentasikan dan mengolah hasil asesmen PDBK secara lebih sistematis, sehingga mempermudah pelaporan dan tindak lanjut oleh tim pendidik (Kurniawan, Wagino, & Rosyadi, 2018).

Modifikasi dan Akomodasi Penilaian PAI bagi PDBK: Prinsip Keadilan dan Rahmah

Modifikasi penilaian bagi PDBK dapat dilakukan pada beberapa aspek, yaitu modifikasi tujuan pembelajaran (menurunkan atau menyesuaikan kompleksitas target capaian), modifikasi materi (menyederhanakan cakupan atau kedalaman materi), modifikasi metode penyampaian (misalnya penggunaan media visual, audio, atau taktil), serta modifikasi waktu dan cara pengerjaan (misalnya perpanjangan waktu ujian atau penggunaan pendamping saat asesmen). Modifikasi kurikulum secara umum dapat dikelompokkan menjadi dua arah, yaitu pengayaan bagi peserta didik dengan potensi kecerdasan istimewa, dan penyesuaian ke bawah bagi peserta didik dengan hambatan belajar, dengan tetap mengacu pada hasil asesmen dan kondisi terkini anak.

Dalam kerangka nilai Islam, modifikasi penilaian semacam ini sejalan dengan prinsip 'adl yang bukan berarti menyamaratakan seluruh peserta didik, melainkan memberikan hak dan perlakuan sesuai kapasitas serta kebutuhan masing-masing individu—konsisten dengan kaidah fikih bahwa taklif (pembebanan hukum syariat) senantiasa mempertimbangkan kemampuan (istitha'ah) seseorang. Prinsip rahmah menuntut agar proses asesmen tidak menjadi sumber tekanan atau perbandingan yang merendahkan anak, melainkan sarana untuk mengenali dan menumbuhkan potensi terbaiknya. Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran PAI bagi PDBK semestinya tidak diukur dari kesetaraan hasil dengan peserta didik reguler, melainkan dari sejauh mana anak mengalami kemajuan bermakna dibandingkan kondisi awalnya sendiri.

Tantangan Implementasi Asesmen PDBK dalam Pembelajaran PAI

Implementasi asesmen PAI inklusif bagi PDBK di lapangan menghadapi sejumlah tantangan. Pertama, tantangan kompetensi guru, yaitu banyak guru PAI belum memperoleh pelatihan memadai mengenai identifikasi, asesmen, dan modifikasi penilaian bagi PDBK, sehingga cenderung menyamaratakan instrumen penilaian bagi seluruh peserta didik (Khairun, Afiati, & Asmiati, 2022). Kedua, tantangan kolaborasi kelembagaan, berupa minimnya koordinasi antara guru PAI, guru pendamping khusus, dan tenaga ahli (psikolog atau terapis) dalam merancang dan menafsirkan hasil asesmen, padahal kolaborasi multidisiplin merupakan prasyarat mendasar bagi validitas asesmen PDBK (Awaliah, Khoirunisa, Anjelina, & Marhadi, 2024).

Ketiga, tantangan konseptual, yaitu belum banyak pedoman atau instrumen asesmen inklusif yang secara eksplisit mengintegrasikan indikator afektif-spiritual keislaman, seperti kejujuran, kepasrahan, dan kepedulian sosial, sehingga penilaian PAI bagi PDBK berisiko terjebak pada pengukuran kognitif dan keterampilan ritual semata. Keempat, tantangan sumber daya, mencakup keterbatasan sarana pendukung seperti materi braille, media audio, atau aplikasi digital asesmen, terutama di madrasah dan sekolah berbasis Islam di daerah

dengan keterbatasan infrastruktur. Kelima, tantangan psikologis-sosial, berupa potensi stigma terhadap PDBK dari lingkungan sekolah maupun masyarakat, yang dapat memengaruhi validitas hasil asesmen apabila anak merasa tertekan atau tidak nyaman selama proses penilaian berlangsung (Irvan, 2020).

Kerangka Usulan: Asesmen PAI Inklusif Berbasis Rahmah

Berdasarkan analisis di atas, penelitian ini mengusulkan kerangka Asesmen PAI Inklusif Berbasis Rahmah, yang memadukan tahapan asesmen baku pendidikan khusus (identifikasi, asesmen mendalam, dan PPI) dengan tiga prinsip nilai Islam sebagai ruh penilaian. Pertama, prinsip fitrah, yang mendorong guru memandang keragaman kondisi PDBK sebagai bagian alami dari penciptaan manusia, bukan kekurangan yang perlu disembunyikan atau distigmatisasi, sehingga asesmen dilakukan dengan sikap menerima dan menghargai perbedaan. Kedua, prinsip 'adl, yang menuntut kriteria keberhasilan asesmen disusun secara proporsional sesuai kapasitas (istitha'ah) masing-masing anak, bukan standar tunggal yang seragam. Ketiga, prinsip rahmah, yang menuntut proses asesmen dilaksanakan dengan kelembutan, kesabaran, dan orientasi pada pertumbuhan (growth-oriented), bukan sekadar penghakiman atas kekurangan anak.

Secara teknis, kerangka ini mengusulkan penggunaan instrumen campuran (mixed-methods) yang memadukan observasi perilaku ibadah, portofolio hafalan dan amal, penilaian kinerja praktik ibadah, serta wawancara sederhana dengan orang tua, yang disesuaikan dengan jenis hambatan masing-masing anak. Selain itu, kerangka ini menekankan pentingnya tim asesmen multidisiplin—melibatkan guru PAI, guru pendamping khusus, orang tua, dan bila diperlukan psikolog atau terapis—dalam menyusun dan menafsirkan hasil asesmen, sebagaimana praktik baik yang telah diterapkan di sejumlah sekolah inklusif (Wijaya & Ridha, 2024). Dengan kerangka ini, asesmen PAI bagi PDBK diharapkan tidak hanya menjadi instrumen pengukuran, tetapi juga sarana pendidikan yang memuliakan setiap anak sesuai fitrah dan potensinya masing-masing.

Conclusion

Berdasarkan kajian literatur sistematis yang telah dilakukan, dapat disimpulkan bahwa asesmen bagi peserta didik berkebutuhan khusus (PDBK) dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam harus dilandasi prinsip individualisasi, holistik, berkelanjutan, kolaboratif, dan etis-humanis, serta dilaksanakan melalui tahapan identifikasi, asesmen mendalam, dan penyusunan Program Pembelajaran Individual (PPI) yang baku dalam pendidikan khusus. Landasan filosofis pendidikan inklusif, sebagaimana termuat dalam Deklarasi Salamanca serta regulasi nasional seperti Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 dan

Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020, memberikan payung yang kuat bagi satuan pendidikan Islam untuk menyelenggarakan asesmen yang berkeadilan bagi seluruh peserta didik.

Dalam praktiknya, asesmen autentik—melalui observasi, portofolio, dan penilaian kinerja yang dimodifikasi sesuai jenis hambatan anak—terbukti lebih relevan digunakan dalam pembelajaran PAI bagi PDBK dibandingkan tes tertulis konvensional, karena mampu menjangkau capaian kognitif, afektif, dan psikomotorik secara lebih proporsional. Namun demikian, implementasinya masih menghadapi berbagai tantangan, mulai dari keterbatasan kompetensi guru, minimnya kolaborasi multidisiplin, hingga belum terintegrasinya nilai-nilai keislaman secara eksplisit ke dalam pedoman asesmen inklusif yang ada.

Penelitian ini merekomendasikan pengembangan dan penerapan kerangka Asesmen PAI Inklusif Berbasis Rahmah, yang memadukan tahapan asesmen baku pendidikan khusus dengan prinsip fitrah, 'adl, dan rahmah sebagai ruh penilaian pembelajaran agama bagi PDBK. Implikasi penelitian ini bersifat multilevel: pada level kebijakan, satuan pendidikan Islam perlu menyusun pedoman asesmen inklusif yang eksplisit dan kontekstual; pada level praktik, guru PAI perlu dibekali pelatihan identifikasi, asesmen, dan modifikasi penilaian secara berkelanjutan; serta pada level penelitian, diperlukan studi pengembangan (R&D) untuk menguji secara empiris efektivitas instrumen asesmen PAI inklusif berbasis rahmah pada berbagai jenjang dan jenis satuan pendidikan. Dengan asesmen yang lebih adil dan manusiawi, pembelajaran PAI diharapkan dapat menjadi ruang tumbuh yang bermakna bagi seluruh peserta didik, tanpa terkecuali.

Bibliography

- Ni'matuzahroh, & Nurhamida, Y. (2016). Individu berkebutuhan khusus dan pendidikan inklusif. UMM Press.
- Republik Indonesia. (2016). Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Sekretariat Negara.
- Republik Indonesia. (2020). Peraturan Pemerintah Nomor 13 Tahun 2020 tentang Akomodasi yang Layak untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas. Sekretariat Negara.
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2009). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Kemendiknas.
- Dewi, D. P. (2018). Asesmen sebagai upaya tindak lanjut kegiatan identifikasi terhadap anak berkebutuhan khusus. *Wahana*, 70(1), 17-24.
<https://doi.org/10.36456/wahana.v70i1.1563>

- Irvan, M. (2020). Urgensi identifikasi dan asesmen anak berkebutuhan khusus usia dini. *Jurnal ORTOPEDAGOGIA*, 6(2), 108-112. <https://doi.org/10.17977/um031v6i22020p108-112>
- Khairun, D. Y., Afiati, E., & Asmiati, N. (2022). Bimbingan teknis identifikasi dan asesmen pembelajaran anak berkebutuhan khusus guru bimbingan dan konseling. *Jurnal UNIK: Pendidikan Luar Biasa*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.30870/unik.v7i1.13927>
- Kurniawan, M. Y., Wagino, & Rosyadi, M. D. (2018). Rancang bangun aplikasi asesmen anak berkebutuhan khusus pada sekolah inklusif. *Jurnal Teknologi Informasi Universitas Lambung Mangkurat (JTIULM)*, 3(2), 71-76. <https://doi.org/10.20527/jtiulm.v3i2.30>
- Nurdin, A., Hendra, H., Khozin, K., Haris, A., Zainab, N., & Yahaya, M. Z. (2024). Developing the Islamic Religious Education curriculum in inclusive schools or madrasah and its implementation: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 94-110. <https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.6907>
- Umami, M. (2018). Penilaian autentik pembelajaran Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti dalam Kurikulum 2013. *Jurnal Kependidikan*, 6(2), 222-232. <https://doi.org/10.24090/jk.v6i2.2259>

Artikel Jurnal tanpa DOI

- Awaliah, N. P., Khoirunisa, A., Anjelina, R., & Marhadi, H. (2024). Peningkatan kompetensi guru dalam identifikasi dan asesmen anak berkebutuhan khusus di sekolah inklusif. *BERSATU: Jurnal Pendidikan Bhinneka Tunggal Ika*, 2(3), 153-162.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Hamzah, S. I., Djuko, R. U., & Juniarti, Y. (2020). Asesmen terhadap anak berkebutuhan khusus (ABK): Strategi yang dapat membuat peserta didik nyaman dalam mengikuti proses. *JAMBURA Early Childhood Education Journal*, 2(1), 28-42.
- Napitupulu, M. B., Malau, J. G., Damanik, C. T., Simanjuntak, S. N., & Widiastuti, M. (2022). Psikologi kepada anak berkebutuhan khusus tunagrahita. *Jurnal Pendidikan Sosial dan Humaniora*, 1(4), 325-331.
- Suryaningrum, C., Ingarianti, T. M., & Anwar, Z. (2016). Pengembangan model deteksi dini anak berkebutuhan khusus (ABK) pada tingkat pendidikan anak usia dini (PAUD) di Kota Malang. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 4(1), 1-5.
- Syahroni, M. I., & Hudatullah. (2026). Model pembelajaran Pendidikan Agama Islam bagi anak berkebutuhan khusus di Sekolah Luar Biasa. *SAKRA: Jurnal Sains Akademik Kependidikan dan Rekayasa Aplikasi*, 1(1), 35-48.

- Wijaya, N. C. M., & Ridha, A. R. (2024). Pentingnya asesmen dalam menyusun program pembelajaran di sekolah inklusi SD Al Firdaus Surakarta. *Jurnal Al-Abshor: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 88-98.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112.