



Pemahaman Guru Sekolah Dasar terhadap *Universal Design for Learning* sebagai Strategi Belajar yang Mendukung Pendidikan Inklusif

Grahita Kusumastuti

Universitas Negeri Padang, Kota Padang, Indonesia

Email: grahita.kusuma@fip.unp.ac.id

Wening Prabawati

Universitas Negeri Yogyakarta, Kota Yogyakarta, Indonesia

Email: weningprabawati@uny.ac.id

ARTICLE INFO

Article history:

Received : 27-06-2024

Revised : 17-07-2024

Accepted : 30-07-2024

Published : 02-08-2024

ABSTRACT

This research aims to determine elementary school teachers' understanding of universal design for learning (UDL) in inclusive classrooms. This research used a quantitative research approach with a survey design. Participants included thirty-two teachers at the elementary school level who have students with disabilities in their classes. Data was collected by conducting a survey using an instrument developed based on literature regarding universal design for learning strategies. The instrument has twenty-three items about the concept and implementation of three aspects of universal design for learning, such as multiple engagement, multiple representations, and multiple actions and expressions. The collected data was analyzed using statistical techniques such as frequency distribution, standard deviation, and one-way ANOVA. The findings show that elementary school teachers have a low level of knowledge regarding universal design for learning. Moreover, there was no statistically significant difference in teachers' understanding of universal design for learning based on years of teaching experience, highest degree earned, or gender. This research also suggests future research with a large sample and analysis.

Keywords: Elementary School Teachers; Inclusive Education, Knowledge; Universal Design for Learning

How to cite:

Kusumastuti, G., Prabawati, W. (2024). Pemahaman Guru Sekolah Dasar terhadap *Universal Design for Learning* sebagai Strategi Belajar yang Mendukung Pendidikan Inklusif. *Jurnal Inovasi Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar (JIPPSD)*, 8(1), 277-289. Article DOI: <https://doi.org/10.24036/jippsd.v8i1.129594>

Corresponding E-mail: grahita.kusuma@fip.unp.ac.id

1. PENDAHULUAN

Sekolah dasar memainkan peran penting dalam perkembangan anak, memberikan keterampilan dasar yang penting untuk pembelajaran seumur hidup dan pertumbuhan secara komprehensif. Selama tahun-tahun penting dalam perkembangan anak, mereka perlu untuk mengembangkan kemampuan kognitif, termasuk keterampilan membaca dan berhitung, yang menjadi dasar keberhasilan akademis di masa depan (Clements & Sarama, 2011). Selain itu, pendidikan dasar mendorong pengembangan fungsi eksekutif seperti memori kerja, fleksibilitas kognitif, dan pengendalian diri, yang penting untuk pemecahan masalah dan beradaptasi dengan tantangan baru (Diamond & Lee, 2011). Melalui pengalaman belajar yang terstruktur dan interaksi dengan teman sebaya, anak-anak juga mulai

mengembangkan rasa keingintahuan dan kecintaan terhadap pembelajaran, sehingga menyiapkan tempat untuk keterlibatan dan pencapaian pendidikan yang berkelanjutan (Engel, 2011).

Lingkungan sekolah dasar yang suportif dan terstruktur juga memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk mengembangkan harga diri dan rasa kompetensi ketika mereka mencapai prestasi akademik dan sosial (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2015). Selain itu, identifikasi dini dan dukungan terhadap tantangan pembelajaran dan perkembangan selama tahun-tahun ini dapat meningkatkan hasil jangka panjang secara signifikan, dengan menekankan pentingnya sistem pendidikan dasar yang kuat dan responsif (Shonkoff & Philips, 2000).

Lingkungan sekolah dasar yang ideal merupakan tempat semua peserta didik dijenjang tersebut mendapatkan akomodasi pendidikan yang layak sesuai kebutuhan mereka. Pemberian akomodasi yang tepat memerlukan penerapan pendekatan multifaset yang mengintegrasikan pengajaran yang berbeda, desain belajar yang universal, dan praktik kelas inklusif. Pengajaran yang terdiferensiasi juga memungkinkan guru untuk menyesuaikan metode pengajaran mereka untuk mengatasi beragam gaya belajar, minat, dan kemampuan siswa, memastikan bahwa setiap anak dapat mengakses kurikulum secara efektif (Tomlinson, 2001). Selain itu, praktik kelas inklusif, seperti penggunaan teknologi bantu dan sistem dukungan sebaya, memastikan bahwa siswa penyandang disabilitas diintegrasikan ke dalam lingkungan pendidikan umum, sehingga menumbuhkan lingkungan yang setara dan mendukung (Hehir & Schifter, 2015).

Kondisi dilapangan menunjukkan, guru terbiasa menggunakan satu strategi untuk seluruh siswa tanpa mempertimbangkan perbedaan karakteristik belajar masing-masing siswa. Kondisi ini menyebabkan siswa menunjukkan prestasi yang kurang bukan dikarenakan ketidakmampuannya, namun karena proses pembelajarannya tidak sesuai dengan karakteristik belajar siswa. Ketika guru di sekolah dasar gagal mengakomodasi semua peserta didik dengan strategi yang tepat, hal ini dapat menimbulkan permasalahan dalam hal akademis dan sosial-emosional yang signifikan. Jenis permasalahan yang mungkin terjadi antara lain permasalahan siswa dengan beragam kebutuhan belajar yang mungkin kesulitan untuk mengikuti kurikulum, sehingga mengakibatkan prestasi akademik yang lebih rendah dan meningkatnya rasa frustrasi karena tidak adanya diferensiasi dalam pembelajaran (Tomlinson, 2014). Selain itu, kurangnya keterlibatan ini dapat berdampak pada siswa penyandang disabilitas, yang mungkin tidak menerima dukungan dan adaptasi yang diperlukan untuk mengakses kurikulum secara efektif, sehingga menyebabkan kesenjangan prestasi yang semakin lebar dan berkurangnya kepercayaan diri (Nur Baiti et al., 2021). Selain itu, kurangnya pendekatan yang bersifat universal sering kali mengabaikan latar belakang budaya dan bahasa siswa yang beragam, sehingga berpotensi menyebabkan keterputusan budaya dan berkurangnya motivasi (Gay, 2018).

Tidak adanya praktik inklusif dan kerangka *universal design for learning* (UDL) memperburuk masalah ini dengan menciptakan lingkungan di mana hanya sebagian siswa yang dapat berkembang.

Siswa yang tidak sesuai dengan pola pikir tradisional mungkin merasa terpinggirkan dan tidak terlibat, yang dapat mengakibatkan masalah perilaku dan iklim sekolah yang negatif (McLeskey et al., 2014). *Universal Design For Learning* (UDL) sangat penting di sekolah dasar karena memastikan bahwa semua siswa, terlepas dari kemampuan atau latar belakang mereka, memiliki akses yang sama terhadap pendidikan. UDL memberikan kerangka kerja untuk merancang tujuan pembelajaran, metode, materi, dan penilaian yang sesuai untuk semua orang dengan mengakomodasi beragam gaya belajar dan kebutuhan semua siswa (Meyer et al., 2014). Pendekatan inklusif ini membantu menciptakan lingkungan belajar yang lebih adil di mana setiap anak dapat berhasil dan mencapai potensi maksimalnya.

Salah satu manfaat utama UDL adalah penekanannya pada penyediaan berbagai sarana keterlibatan, representasi, tindakan, dan ekspresi. Dengan menawarkan berbagai cara bagi siswa untuk terlibat dengan materi, memahami informasi, dan menunjukkan pengetahuan mereka, UDL mengatasi berbagai preferensi dan kemampuan belajar yang ada di ruang kelas (CAST, 2018). Fleksibilitas ini tidak hanya mendukung siswa penyandang disabilitas namun juga meningkatkan pengalaman belajar bagi semua siswa, mendorong lingkungan pendidikan yang lebih inklusif dan mendukung. Namun, kebermanfaatannya ini tidak akan terwujud apabila belum ada penelitian lebih lanjut mengenai kondisi guru saat ini dalam memahami strategi belajar UDL. Sehingga, penelitian ini mengkaji apakah guru sekolah dasar telah memahami konsep strategi pembelajaran UDL, berikut dengan manfaatnya.

Berdasarkan penjelasan tersebut, penting bagi guru sekolah dasar untuk memahami UDL sebagai salah satu strategi pembelajaran di kelas. Untuk memastikan bahwa guru sekolah dasar diperlengkapi dengan baik untuk menerapkan strategi *Universal Design For Learning* (UDL) secara efektif, penting untuk menilai pengetahuan dan pemahaman mereka saat ini tentang prinsip-prinsip UDL. Melalui penilaian menyeluruh, peneliti dapat mengidentifikasi kesenjangan dalam pengetahuan mereka dan menyesuaikan intervensi yang ditargetkan untuk meningkatkan pemahaman dan penerapan UDL. Pendekatan ini bertujuan untuk memberdayakan guru dengan keterampilan dan kepercayaan diri yang diperlukan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran inklusif yang mengakomodasi beragam kebutuhan siswa. Melalui proses ini, peneliti berharap dapat memfasilitasi keberhasilan integrasi praktik UDL di ruang kelas, yang pada akhirnya mendorong peluang pendidikan yang adil bagi setiap anak.

2. METODE PENELITIAN

2.1. Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan jenis deskriptif non eksperimen. Data-data berupa angka dikumpulkan melalui survey untuk mengetahui pemahaman guru sekolah dasar mengenai *Universal Design for Learning*. Penelitian ini menggunakan beberapa teknik statistik untuk menganalisis data, antara lain distribusi frekuensi, standar deviasi, dan *one-way anova*.

2.2. Partisipan

Jumlah partisipan pada penelitian ini adalah 32 guru dari delapan sekolah dasar di Kota Padang, Sumatera Barat. Guru yang berpartisipasi dipilih melalui teknik random sampling. Karakteristik dari partisipan disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Karakteristik Partisipan

Variabel	Kategori	N	Persentase (%)
Usia	>50 tahun	2	6,25
	40-50 tahun	4	12,5
	30-40 tahun	17	53,125
	<30 tahun	9	28,125
Latar Belakang Pendidikan	SMA	9	28,125
	S1	22	68,75
	S2	1	3,125
Lama mengajar	>10 tahun	6	18,75
	5-10 tahun	19	59,375
	<5 tahun	7	21,875

2.3. Instrumen Penelitian

Peneliti mengembangkan survey yang diberikan kepada 32 partisipan. Survey cross-sectional dilakukan untuk mencari data terkait pemahaman guru mengenai UDL Instrumen yang digunakan pada survey ini berisi tentang identitas partisipan dan dua puluh tiga item mengenai implementasi dan konsep komponen UDL yang terdiri dari *multiple engagement, multiple representations, and multiple actions and expressions*.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1. Hasil Penelitian

Data yang terkumpul kemudian dianalisis dalam dua tahap. Tahap pertama dianalisis untuk mengetahui level pemahaman terhadap konsep dan implementasi UDL di kelas. Kemudian dilanjutkan dengan menganalisis pemahaman konsep dan implementasi UDL berdasarkan usia, latar belakang pendidikan, dan lama mengajar. Berikut hasil analisis datanya:

3.1.1 Tingkat Pemahaman Guru Sekolah Dasar terhadap Konsep dan Implementasi UDL

Hasil analisis data menunjukkan bahwa tingkat pemahaman guru terhadap konsep dan implementasi UDL berada pada kategori rendah. Untuk memperjelas hasil tersebut disajikan Tabel 2 berikut.

Tabel 2. Kategori Pemahaman Guru terhadap Konsep dan Implementasi UDL

Item	Mean	Standar Deviasi	Level
Prinsip dan implementasi UDL (Item 1 s.d 8)	2.12	0.735	rendah
Prinsip <i>multiple engagement</i> (item 9 s.d 13)	2.78	0.668	rendah
Prinsip <i>multiple representations</i> (item 14 s.d 18)	3.21	0.544	rendah
Prinsip <i>multiple actions and expressions</i> (item 19 s.d 23)	3.26	0.573	rendah

3.1.2 Perbedaan Pemahaman Berdasarkan Karakteristik Responden

Setelah dilakukan analisis tentang pemahaman konsep dan implementasi UDL kepada guru-guru, kemudian data pemahaman dianalisis berdasarkan karakteristik usia, lama bekerja dan latar belakang pendidikan. Hasil analisis pada masing-masing karakteristik disajikan pada Tabel 3 hingga Tabel 8.

Tabel 3. Rata-rata dan Standar Deviasi untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Usia

Variabel	Kategori	N	Mean	Standar Deviasi
Lama Mengajar	>50 tahun	2	2.00	0.000
	40-50 tahun	4	2.25	0.500
	30-40 tahun	17	2.06	0.243
	<30 tahun	9	2.22	0.44

Tabel 4. Hasil Analisis *One-Way Anova* untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Usia

Nilai	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	60.748	3	20.249	1.446	.250
Within Groups	391.971	28	13.999		
Total	452.719	31			

Berdasarkan Table 3 dan Table 4 diketahui bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan antara kelompok usia guru dalam memahami konsep dan implementasi UDL. Sedangkan hasil analisis pemahaman konsep dan implementasi UDL berdasarkan latar belakang pendidikan disajikan pada Table 5 dan Tabel 6.

Tabel 5. Rata-rata dan Standar Deviasi untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Latar Belakang Pendidikan

Variabel	Kategori	N	Mean	Standar Deviasi
Latar belakang pendidikan	S2	1	2.69	0.000
	S1	22	2.74	0.619
	SMA	9	2.87	0.626

Tabel 6. Hasil Analisis *One-Way Anova* untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Latar Belakang Pendidikan

Nilai	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	56.128	2	28.064	2.052	.147
Within Groups	396.591	29	13.676		
Total	452.719	31			

Berdasarkan Table 5 dan Table 6 diketahui bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan antara kelompok latar belakang pendidikan guru dalam memahami konsep dan implementasi UDL. Sedangkan

hasil analisis pemahaman konsep dan implementasi UDL berdasarkan lama masa mengajar disajikan pada Table 7 dan Tabel 8.

Tabel 7. Rata-rata dan Standar Deviasi untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Lama Mengajar

Variabel	Kategori	N	Mean	Standar Deviasi
Lama Mengajar	>10	6	2.71	0.157
	5-10 tahun	19	2.78	0.182
	>5	7	2.81	0.119

Tabel 8. Hasil Analisis *One-Way Anova* untuk Pemahaman Konsep dan Implementasi UDL Berdasarkan Latar Belakang Pendidikan

Nilai	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20.513	2	10.257	.688	.511
Within Groups	432.206	29	14.904		
Total	452.719	31			

Berdasarkan Table 7 dan Table 8 diketahui bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan antara kelompok lama mengajar guru dalam memahami konsep dan implementasi UDL.

3.2. Pembahasan

Tujuan penelitian ini adalah untuk menilai pengetahuan guru sekolah dasar tentang konsep dan implementasi UDL. Selain itu, penelitian ini juga bertujuan untuk menguji kemungkinan pengaruh beberapa variabel terhadap respon peserta. Hasil dari penilaian tersebut dapat membantu secara langsung memandu rancangan pengembangan program profesional guru untuk melayani dan memenuhi kebutuhan mereka.

Hasil penelitian ini menunjukkan adanya guru sekolah dasar memiliki tingkat pengetahuan yang rendah mengenai strategi pembelajaran *Universal Design for Learning* (UDL). Temuan ini menunjukkan kebutuhan akan program pengembangan dan pelatihan profesional yang ditargetkan dan berfokus pada prinsip dan strategi UDL. Kurangnya pemahaman komprehensif di kalangan guru menunjukkan bahwa program pendidikan guru berpeluang untuk melakukan pengembangan profesional yang ada mungkin tidak hanya mencakup konsep UDL namun juga penerapan praktisnya di kelas (CAST, 2018; Ralabate, 2011).

Hasil analisis data juga mengungkapkan bahwa tidak ada perbedaan yang signifikan secara statistik dalam pemahaman guru tentang UDL berdasarkan pengalaman mengajar selama bertahun-tahun, gelar tertinggi yang diperoleh, atau usia. Hal ini menunjukkan bahwa kesenjangan pengetahuan UDL tersebar luas dan tidak terbatas pada kelompok demografi tertentu dalam profesi guru. Baik guru

masih dalam tahap awal karir mereka atau memiliki pengalaman puluhan tahun, memiliki gelar sarjana atau lanjutan, pemahaman tentang prinsip-prinsip UDL masih tetap rendah (Meyer et al., 2014).

Temuan ini konsisten dengan penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa meskipun guru mungkin menyadari praktik pendidikan inklusif, kedalaman pemahaman dan kemampuan mereka untuk menerapkan UDL secara efektif seringkali masih kurang (Kurth & Keegan, 2014). Kurangnya pengetahuan yang meluas ini dapat menghambat keberhasilan penerapan UDL dan, akibatnya, terciptanya lingkungan pembelajaran yang tidak inklusif dan tidak terpenuhinya beragam kebutuhan siswa (Novak, 2019; Rao & Meo, 2016).

Selain itu, tidak adanya perbedaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi menunjukkan bahwa kesiapan guru, seperti pengalaman bertahun-tahun atau pencapaian pendidikan, mungkin tidak cukup mencerminkan kemahiran dalam kerangka pendidikan khusus seperti UDL. Hal ini menggarisbawahi perlunya penilaian dan pelatihan yang lebih terfokus yang secara khusus berfokus pada UDL (Hall et al., 2004; Hehir & Schifter, 2015).

Untuk mengatasi kekurangan ini, pemangku kepentingan pendidikan harus memprioritaskan program pengembangan profesional yang komprehensif dan berkelanjutan yang menekankan penerapan praktis prinsip-prinsip UDL. Pelatihan harus dirancang untuk membekali guru dengan keterampilan dan pengetahuan yang diperlukan untuk merancang dan menerapkan kurikulum yang mengakomodasi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki beragam kebutuhan belajar dan disabilitas (Courey et al., 2013).

Selain pengembangan profesional, mengintegrasikan konsep UDL ke dalam kurikulum pendidikan guru di tingkat universitas dapat membantu memastikan bahwa guru baru memasuki profesi ini dengan dasar yang kuat dalam strategi pengajaran inklusif. Kemitraan antara universitas, sekolah, dan organisasi profesional dapat memfasilitasi pengembangan kurikulum tersebut dan memastikan relevansi dan efektivitasnya (Coyne et al., 2012; Scott et al., 2017). Kesenjangan dalam pengetahuan guru sekolah dasar mengenai UDL menunjukkan bahwa hal ini merupakan masalah yang luas dan memerlukan solusi sistemik. Melalui pengembangan profesional yang ditargetkan dan mengintegrasikan UDL ke dalam program pendidikan guru, kita dapat mempersiapkan guru dengan lebih baik untuk menciptakan ruang kelas inklusif yang memenuhi kebutuhan semua siswa (Al-Azawei et al., 2016; Black et al., 2015; Browder et al., 2012).

Guru yang telah terlatih dalam memahami dan menerapkan strategi ini secara tidak langsung akan memberikan akomodasi pembelajaran yang dapat diterima oleh seluruh siswa dengan berbagai latar belakang. Hal tersebut dikarenakan UDL adalah kerangka pendidikan yang berupaya memberikan kesempatan yang sama kepada semua siswa untuk belajar dengan menawarkan pendekatan pengajaran yang fleksibel. Kerangka kerja ini dibangun berdasarkan tiga prinsip utama: beragam sarana keterlibatan, beragam sarana representasi, dan beragam sarana tindakan dan ekspresi. Prinsip-prinsip ini

khususnya bermanfaat bagi siswa di sekolah dasar, khususnya siswa penyandang disabilitas atau tantangan belajar lainnya.

a. *Multiple Engagement*

Prinsip *multiple engagement* membahas beragam cara dimana siswa dapat termotivasi untuk belajar. Melalui penggabungan berbagai metode untuk menarik minat siswa, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih inklusif dan menstimulasi. Misalnya, menawarkan pilihan dalam kegiatan belajar memungkinkan siswa memilih tugas yang sesuai dengan minat mereka, sehingga meningkatkan motivasi intrinsik mereka (Meyer et al., 2014). Pendekatan ini khususnya bermanfaat bagi siswa dengan gangguan pemusatan perhatian/hiperaktivitas (ADHD), yang mungkin kesulitan mempertahankan fokus tanpa melibatkan konten (Barkley, 2015)

b. *Multiple Representations*

Prinsip kedua UDL adalah berbagai cara representasi. Hal tersebut menekankan pentingnya menyajikan informasi dalam berbagai format untuk memenuhi gaya belajar yang berbeda. Modalitas visual, auditori, dan kinestetik semuanya dapat digunakan untuk memastikan bahwa semua siswa memiliki akses terhadap kurikulum. Misalnya, alat bantu visual seperti diagram dan video dapat membantu siswa yang mengalami kesulitan pemrosesan bahasa dengan memberikan cara alternatif untuk memahami konsep (Gardner, 1999).

c. *Multiple Actions and Expressions*

Prinsip UDL yang ketiga, berbagai cara bertindak dan berekspresi, berfokus pada memungkinkan siswa untuk menunjukkan pengetahuan dan keterampilan mereka dalam berbagai cara. Penilaian tradisional, seperti tes tertulis, mungkin tidak secara akurat mencerminkan kemampuan semua siswa, khususnya penyandang disabilitas. Penilaian alternatif, seperti presentasi lisan, portofolio, dan proyek, dapat memberikan gambaran pembelajaran siswa yang lebih komprehensif (Tomlinson, 2014).

Ketiga prinsip UDL tersebut juga secara tidak langsung bermanfaat bagi siswa dalam poses pembelajaran dalam bentuk:

a. Mempertahankan keterlibatan siswa pada pembelajaran.

Selain menarik minat, mempertahankan upaya dan ketekunan sangat penting untuk keberhasilan akademis. Memberikan siswa tujuan, umpan balik, dan peluang kolaborasi yang jelas dapat membantu mempertahankan keterlibatan mereka di waktu pembelajaran (CAST, 2018). Misalnya, kerja kelompok dan bimbingan sejawat dapat menumbuhkan rasa kebersamaan dan akuntabilitas, mendorong siswa untuk tetap berkomitmen pada tugas mereka (Vygotsky, 1980) Hal ini sangat penting terutama bagi siswa yang mungkin merasa dibedakan atau putus asa karena kesulitan belajar.

b. Regulasi diri.

Pengaturan kemandirian adalah aspek kunci lain dari keterlibatan. Mengajarkan siswa strategi untuk mengelola emosi dan perilaku mereka dapat meningkatkan kemampuan mereka untuk mengatasi

tantangan akademik. Teknik seperti perhatian, penetapan tujuan, dan pemantauan diri dapat memberdayakan siswa untuk mengendalikan pembelajaran mereka (Zimmerman, 2002). Bagi siswa dengan gangguan emosi atau perilaku, strategi ini sangat berharga dalam membantu mereka menavigasi lingkungan sekolah dengan lebih efektif (Reid et al., 2005)

c. Meningkatkan Pemahaman

Menggunakan beragam cara untuk asesmen tidak hanya membantu pemahaman tetapi juga membantu dalam penyimpanan informasi. Pendekatan pengajaran multisensori, yang mengintegrasikan elemen visual, auditori, dan sentuhan, telah terbukti meningkatkan hasil belajar siswa penderita disleksia (Shaywitz, 2003). Dengan menyajikan informasi dalam berbagai cara, guru dapat memperkuat pembelajaran dan memastikan bahwa siswa memiliki banyak jalur untuk mengakses materi.

d. Keberagaman Budaya.

Representasi juga melibatkan pertimbangan keragaman budaya dan bahasa. Menyediakan materi dalam berbagai bahasa dan memasukkan contoh-contoh yang relevan secara budaya dapat membuat kurikulum lebih inklusif bagi siswa dari berbagai latar belakang (Gay, 2018). Pendekatan ini membantu menjembatani kesenjangan antara lingkungan rumah dan sekolah siswa, sehingga menumbuhkan suasana belajar yang lebih mendukung.

e. Mengembangkan Fungsi Eksekutif.

Menyediakan berbagai cara bertindak dan berekspresi juga mendukung pengembangan keterampilan fungsi eksekutif, yang sangat penting untuk keberhasilan akademis. Keterampilan ini meliputi perencanaan, pengorganisasian, dan pemantauan diri. Dengan menawarkan siswa berbagai cara untuk mengekspresikan pemahaman mereka, guru dapat membantu mereka membangun keterampilan penting ini dalam lingkungan yang mendukung (Diamond, 2013)

f. Integrasi Teknologi.

Teknologi memainkan peran penting dalam memfasilitasi berbagai cara bertindak dan mengekspresikan diri. Alat-alat seperti perangkat lunak ucapan-ke-teks, platform bercerita digital, dan papan tulis interaktif dapat memberikan siswa cara-cara inovatif untuk terlibat dengan konten dan mendemonstrasikan pembelajaran mereka (Meyer et al., 2014). Teknologi ini sangat bermanfaat bagi siswa penyandang disabilitas fisik, yang mungkin menganggap metode ekspresi tradisional menantang.

g. Mempromosikan Kesetaraan dan Inklusi.

Penggabungan berbagai cara keterlibatan, representasi, serta tindakan dan cara mengekspresikan pemahaman akan mendorong kesetaraan dan inklusi di kelas. Melalui pengenalan dan mengakomodasi beragam kebutuhan pembelajaran, UDL memastikan bahwa semua siswa memiliki peluang untuk berhasil. Pendekatan ini tidak hanya menguntungkan siswa penyandang disabilitas tetapi juga meningkatkan pengalaman belajar bagi semua siswa dengan menciptakan lingkungan pendidikan yang lebih dinamis dan inklusif (Hall et al., 2012)

Universal Design for Learning (UDL) telah terbukti menjadi kerangka kerja yang sangat efektif untuk meningkatkan hasil pendidikan di sekolah dasar. Prinsip-prinsip UDL dalam menyediakan berbagai sarana keterlibatan, representasi, serta tindakan dan ekspresi menciptakan lingkungan pembelajaran yang fleksibel dan inklusif yang memenuhi beragam kebutuhan siswa sekolah dasar. Melalui penerapan prinsip-prinsip ini, guru dapat menyesuaikan pengajaran untuk mengakomodasi berbagai gaya dan kemampuan belajar, sehingga menciptakan ruang kelas yang lebih adil dan mendukung (Hall et al., 2012).

Penelitian-penelitian tentang UDL menunjukkan bahwa penekanan UDL pada berbagai cara keterlibatan membantu mempertahankan minat dan motivasi siswa, yang sangat penting untuk pembelajaran berkelanjutan. Siswa sekolah dasar, khususnya, mendapatkan manfaat dari aktivitas yang bervariasi dan interaktif yang menarik perhatian mereka dan membuat pembelajaran menjadi menyenangkan (CAST, 2018). Dengan menawarkan pilihan dalam kegiatan pembelajaran dan menggabungkan pembelajaran berbasis permainan dan teknologi, guru dapat menjaga siswa tetap terlibat dan termotivasi untuk berpartisipasi secara aktif dalam pendidikan mereka.

Prinsip berbagai cara representasi sangat berharga dalam pendidikan dasar, di mana konsep dan keterampilan dasar dikembangkan. Menyajikan informasi dalam berbagai format—seperti alat bantu visual, materi pendengaran, dan aktivitas langsung—memastikan bahwa semua siswa, termasuk mereka yang memiliki ketidakmampuan belajar, dapat mengakses dan memahami kurikulum (Meyer et al., 2014). Pendekatan ini tidak hanya membantu pemahaman tetapi juga mendukung retensi dan penerapan pengetahuan.

Fokus UDL pada berbagai cara tindakan dan ekspresi memungkinkan siswa sekolah dasar untuk mendemonstrasikan pembelajaran mereka dalam berbagai cara. Penilaian yang tidak menggunakan UDL mungkin tidak sepenuhnya menangkap kemampuan semua siswa, khususnya penyandang disabilitas. Dengan menyediakan metode penilaian alternatif, seperti proyek, presentasi, dan tugas kreatif, guru dapat menawarkan evaluasi pembelajaran siswa yang lebih komprehensif (Meyer et al., 2014). Pendekatan inklusif ini memastikan bahwa semua siswa mempunyai kesempatan untuk menunjukkan kemampuan dan kekuatan mereka, serta dapat memberikan kontribusi yang berarti bagi komunitas belajar mereka.

4. SIMPULAN

Berdasarkan hasil analisis data dan pembahasan, diketahui bahwa rendahnya pengetahuan guru sekolah dasar mengenai konsep *Universal Design for Learning* (UDL) di semua latar belakang pendidikan, usia, dan lama mengajar, menunjukkan bahwa hal ini merupakan masalah yang luas dan memerlukan solusi sistemik. Sehingga perlu adanya pengembangan profesional yang ditargetkan dan mengintegrasikan UDL ke dalam program pendidikan guru. Hal tersebut dapat dilakukan dengan

memberikan pelatihan kepada guru-guru mengenai konsep UDL atau bekerjasama dengan pihak universitas untuk memasukan materi UDL ke dalam kurikulum pendidikan guru. Diharapkan guru yang telah mengajar tetap dapat menmpperbaharui ilmunya dan calon guru juga mendapatkan bekal mengenai UDL sebelum menjadi guru.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada kepala sekolah dari sekolah dasar yang terlibat, yang telah memberikan izin dan dukungan sehingga penelitian ini terlaksana dengan baik, dan seterusnya. Penulis juga diperkenankan menyampaikan ucapan terima kasih kepada guru-guru sekolah dasar yang berkenan menjadi partisipan pada penelitian ini.

DAFTAR RUJUKAN

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.)*. The Guilford Press.
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Browder, D. M., Trela, K., Courtade, G. R., Jimenez, B. A., Knight, V., & Flowers, C. (2012). Teaching Mathematics and Science Standards to Students With Moderate and Severe Developmental Disabilities. *The Journal of Special Education*, 46(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/0022466910369942>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [Http://Udlguidelines.Cast.Org](http://Udlguidelines.Cast.Org).
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early Childhood Mathematics Intervention. *Science*, 333(6045), 968–970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>

Engel, S. (2011). Children's Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. Third Edition. Multicultural Education Series*. Teachers College Press.

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. The Guilford Press.

Hall, T. E., Strangman, N., Meyer, A., & Washington, D. (2004). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation (Effective Classroom Practices Report)*. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs.

Hehir, T., & Schifter, L. (2015). *How Did you get Here? Students with disabilities and their journeys to Harvard*. Harvard Education Press.

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/0022466912440455>

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Novak, K. (2019). *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. CAST.

Nur Baiti, R. R., Soedjarwo, S., & Purbaningrum, E. (2021). Management of Student with Special Needs in Inclusive Schools (Case Study in the State Junior High School 30 Surabaya and Alam Insan Mulia Junior High School Surabaya). *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 3(1), 57. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v3i1.3388>

Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. *The ASHA Leader*, 16(10), 14–17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668068. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71(4), 361–377.

Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2015). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*.

Scott, L. A., Thoma, C. A., Puglia, L., Temple, P., & D'Aguilar, A. (2017). Implementing a UDL Framework: A Study of Current Personnel Preparation Practices. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 25–36. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.25>

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Education.

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

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

PROFIL SINGKAT

Grahita Kusumastuti merupakan dosen di Departemen Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Padang. Ia lahir di Tangerang, 27 Agustus 1992. Latar belakang pendidikannya adalah Sarjana Pendidikan Luar Biasa dari Universitas Sebelas Maret (2015) dan Magister Pendidikan Luar Biasa, Universitas Sebelas Maret, Surakarta (2017). Saat ini penulis memiliki kegiatan mengajar, meneliti, dan mengabdikan di masyarakat dalam bidang pendidikan khusus bagi siswa dengan disabilitas intelektual dan pendidikan inklusif.

Wening Prabawati merupakan dosen di Departemen Pendidikan Luar Biasa, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta. Penulis lahir di Tangerang, 22 April 1991. Latar belakang pendidikannya adalah Sarjana Pendidikan Luar Biasa dari Universitas Negeri Yogyakarta (2014) dan Magister Pendidikan Luar Biasa, Universitas Negeri Yogyakarta (2017). Saat ini penulis memiliki kegiatan mengajar, meneliti, dan mengabdikan di masyarakat dalam bidang pendidikan khusus bagi siswa dengan gangguan emosi dan perilaku serta pendidikan inklusif.