

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

PENGUNAAN MODEL CIPP DALAM MELAKUKAN EVALUASI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF PEMBELAJARAN MATEMATIKA SMP

Heni Yunilda Hasibuan^{1*}, Nurul Anriani², Cecep Anwar Hadi Firdos Santosa³,
Syamsuri⁴

^{1,2,3,4} Universitas Sultan Ageng Tirtayasa, Banten, Indonesia

*Corresponding author. Jl. Raya Jakarta Km 4 Pakupatan, Kota Serang, Banten 42124, Indonesia.

E-mail: 7782220029@untirta.ac.id^{1*)}

nurul_anriani@untirta.ac.id²⁾

cecepanwar@untirta.ac.id³⁾

syamsuri@untirta.ac.id⁴⁾

Received 10 December 2022; Received in revised form 30 January 2023; Accepted 08 March 2023

Abstrak

Evaluasi program diperlukan untuk meningkatkan kualitas penyelenggaraan pendidikan inklusif dalam pembelajaran matematika agar setiap anak mendapatkan pendidikan yang bermutu. Namun, masih sedikit sekali penelitian yang mengungkap hasil evaluasi program penyelenggaraan pendidikan inklusif pembelajaran matematika pada jenjang SMP. Penelitian ini bertujuan untuk melakukan evaluasi penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia pada semester ganjil tahun ajaran 2022/2023 dengan menggunakan model CIPP yang terdiri dari unsur *context*, *input*, *process*, dan *product* dan tersusun oleh total 14 komponen. Evaluasi program dilakukan melalui tahapan FGD, observasi, dan dokumentasi. Hasil yang diperoleh adalah skor 92,86 dan memiliki kategori "sangat baik". Namun demikian, beberapa perbaikan perlu dilakukan oleh satuan pendidikan dalam rangka meningkatkan kualitas yang lebih baik dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika. Adapun perbaikan tersebut adalah penambahan guru pembimbing khusus (GPK) yang mampu menangani secara khusus siswa dengan ragam kebutuhan khusus tertentu dan pengadaan penyediaan data mengenai keberlanjutan program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di tingkat dan/atau jenjang berikutnya. Dengan demikian, model evaluasi CIPP dapat digunakan untuk mengevaluasi program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP yang memberikan luaran berupa skor akhir, kategori, dan rekomendasi perbaikan.

Kata kunci: Evaluasi program; model evaluasi CIPP; pendidikan inklusif.

Abstract

Program evaluation is needed to improve the quality of implementing inclusive education in mathematics learning so that every child gets a quality education. However, few studies reveal the results of program evaluations for implementing inclusive mathematics learning at the junior high school level. This study aims to evaluate the implementation of inclusive mathematics learning in SMP Garuda Cendekia in the first semester of the 2022/2023 school year by using the CIPP model which consists of context, input, process, and product elements composed of a total of 14 components. Program evaluation is carried out through the stages of FGD, observation, and documentation. The score result is 92.86 and categorized as "very good". However, several improvements need to be made by the school to improve a better quality in the implementation of inclusive mathematics learning. The improvements are the addition of learning supports (GPK) that can specifically handle students with a variety of special needs and procurement of data provision regarding the sustainability of inclusive education programs for learning mathematics at the next level. Thus, the CIPP evaluation model can be used to evaluate inclusive education programs in mathematics learning in junior high schools and provide outputs in the form of final scores, categories, and recommendations for improvement.

Keywords: CIPP evaluation model; inclusive education; program evaluation.



This is an open access article under the [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

PENDAHULUAN

Sistem pendidikan inklusif menggabungkan penyelenggaraan pendidikan reguler dengan pendidikan khusus dalam satuan pendidikan yang sama (Wahyudi & Kristiawati, 2016). Sistem ini memfasilitasi setiap anak untuk memperoleh pendidikan bermutu yang diakomodasi dan disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristiknya (Rasmitadila & Tambunan, 2018; Verbeke, 2002), baik di semua jenis, jalur, maupun jenjang pendidikan (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022). Penyelenggaraan pendidikan inklusif oleh suatu institusi atau satuan pendidikan tentunya harus berpedoman pada kebijakan dan standar yang ditetapkan oleh pemerintah maupun organisasi atau lembaga yang berfokus pada pendidikan agar mekanisme penyelenggaraannya secara administratif terorganisir dengan baik dan mampu memenuhi pelayanan terhadap ragam kebutuhan dan karakteristik peserta didik (Direktorat PPK-LK, 2011; Rouse, 2006). Pusat Kurikulum dan Pembelajaran sebagai lembaga yang bertugas untuk melaksanakan penyiapan kebijakan teknis, penyusunan kurikulum, dan pengembangan pembelajaran mengeluarkan pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif. Pedoman ini dapat digunakan sebagai salah satu acuan dalam pengimplementasian pendidikan khusus, baik di sekolah luar biasa (SLB) maupun sekolah penyelenggara pendidikan inklusif (Direktorat PPK-LK, 2011; Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022; Pusat Kurikulum dan Perbukuan, 2021).

Penyelenggaraan pendidikan inklusif dilaksanakan oleh suatu institusi dengan melakukan penyesuaian dalam berbagai aspek, yaitu kurikulum, instruksional, dan lingkungan belajar

(ekologis) (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022). Pihak sekolah dituntut untuk mampu menciptakan lingkungan dan program pendidikan yang inklusif sehingga secara efektif mampu memberikan ruang belajar bagi semua siswa (UNESCO, 2005). Kerja sama dari *stakeholder* sekolah menjadi hal penting dalam menciptakan perubahan dari lingkungan non-inklusif menjadi inklusif (Johnsen, 2021). Dengan demikian, diperlukan banyak upaya bagi setiap institusi penyelenggara pendidikan inklusif untuk menghadirkan lingkungan yang sesuai dengan konsep inklusifitas. Salah satu yang dapat dilakukan adalah dengan melaksanakan evaluasi terhadap program pendidikan inklusif dari setiap institusi secara berkala untuk memastikan program berjalan sesuai standar yang berlaku dan memberikan rekomendasi perbaikan jika diperlukan.

Sejumlah studi telah dilakukan terkait evaluasi program pendidikan inklusif di jenjang sekolah dasar di Indonesia (Jaya et al., 2018; Muh & Uslan, 2020; Rianty et al., 2017; Suharjo & Zakir, 2021) yang menggunakan berbagai model evaluasi. Namun demikian, studi mengenai evaluasi program pendidikan inklusif di jenjang sekolah menengah pertama (SMP) belum banyak dilakukan. Padahal, studi ini penting untuk dilakukan karena jenjang SMP merupakan lanjutan dari SD sehingga diperlukan evaluasi terhadap proses peralihan jenjang yang mengacu pada kebijakan atau standar yang berlaku terkait hal tersebut. Selain itu, evaluasi juga perlu dilakukan terkait keberlanjutan program dari jenjang sebelumnya ke jenjang berikutnya yang disesuaikan dengan pedoman yang berlaku.

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

Penyelenggaraan pendidikan inklusif akan berhasil jika didukung oleh proses pembelajaran yang baik dan mengacu pada panduan yang disiapkan oleh pemerintah atau pihak terkait yang berwenang. Matematika merupakan salah satu mata pelajaran yang wajib dipelajari oleh seluruh siswa pada semua jenjang, baik pada sekolah reguler maupun sekolah penyelenggara pendidikan inklusif. Penelitian yang mengungkap tentang profil atau gambaran mengenai program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika juga telah banyak dilakukan (Aziz et al., 2015; Febriyanti & Irawan, 2018; Fikriya et al., 2020; Hasibuan et al., 2020). Namun, sangat sedikit penelitian yang mengungkap hasil evaluasi terhadap penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di sekolah, terutama pada jenjang SMP. Padahal, hal ini perlu dilakukan untuk memberikan rekomendasi terhadap penyelenggara program dan menjadi bahan pertimbangan dalam merancang rencana tindak lanjut (Endrizal et al., 2021; Mahmudi, 2011). Oleh karena itu, studi ini bertujuan untuk mendeskripsikan proses dan mengungkap hasil penilaian evaluasi program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di jenjang SMP serta memberikan luaran berupa rekomendasi agar nantinya dapat menjadi informasi dasar bagi perbaikan maupun keberlanjutan pelaksanaan program.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode deskriptif yang bersifat evaluatif dengan menggunakan model evaluasi CIPP (*context, input, process, and product*). Penentuan penggunaan model CIPP didasari oleh tujuan dari penelitian ini, yaitu untuk melakukan

penilaian terhadap penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika SMP sehingga nantinya akan memberikan luaran berupa rekomendasi perbaikan yang sebaiknya dilakukan untuk meningkatkan kualitas penyelenggaraan program tersebut (Mahmudi, 2011; Turmuzi et al., 2022). Model evaluasi CIPP pada penelitian ini terfokus pada penilaian empat unsur yang komponennya mengacu pada panduan yang dikeluarkan oleh Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022): 1) *context evaluation* (evaluasi konteks) meliputi tujuan penyelenggaraan program serta siswa yang menjadi sasaran program; 2) *input evaluation* (evaluasi input) meliputi kurikulum dan sumber daya manusia; 3) *process evaluation* (evaluasi proses) meliputi pembelajaran, pelayanan siswa, dan monitoring; dan 4) *product evaluation* (evaluasi produk) meliputi dampak prestasi siswa.

Adapun sekolah yang menjadi lokasi penelitian ini adalah SMP Garuda Cendekia. Pemilihan sekolah tersebut didasari oleh tiga hal, yaitu 1) merupakan satuan pendidikan penyelenggara pendidikan inklusif (SPPI), 2) pembelajaran matematika dilakukan dalam kelas-kelas inklusif, 3) memiliki guru pembimbing khusus (GPK) untuk mata pelajaran matematika (Hasibuan et al., 2020). Penelitian ini dilakukan pada semester ganjil tahun ajaran 2022/2023. Subjek penelitian ini adalah kepala sekolah dengan latar belakang pendidikan luar biasa, wakil kepala sekolah bidang kurikulum yang juga menjadi guru mata pelajaran matematika, dan seorang GPK mata pelajaran matematika.

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

Teknik pengumpulan data dalam penelitian ini adalah observasi, dokumentasi, dan *focus group discussion* (FGD). Adapun instrumen yang digunakan dalam penelitian ini adalah pedoman wawancara, pedoman observasi, dan lembar penilaian komponen unsur CIPP. Masing-masing instrumen tersebut telah divalidasi oleh seorang ahli pendidikan matematika dan evaluasi pendidikan, seorang ahli pendidikan khusus, seorang praktisi pendidikan matematika, serta seorang praktisi pendidikan khusus. Pedoman wawancara digunakan pada pelaksanaan FGD, pedoman observasi digunakan pada saat melakukan konfirmasi hasil FGD melalui pelaksanaan observasi institusi, dan lembar penilaian komponen unsur CIPP digunakan untuk menentukan penilaian terhadap pelaksanaan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika berdasarkan model evaluasi CIPP.

Tahap awal dari alur pengumpulan data adalah melakukan FGD bersama dengan seluruh subjek penelitian. FGD dilakukan dengan membahas masing-masing komponen yang dimoderatori oleh peneliti. Hasil pembahasan tersebut memberikan luaran berupa data mengenai penyelenggaraan program inklusif pada pembelajaran matematika yang berfokus pada komponen-komponen seperti tercantum di Tabel 1. Data yang diperoleh dari tahap tersebut kemudian dikonfirmasi melalui observasi dan dokumentasi. Data hasil konfirmasi tersebut dianalisis secara naratif yang dilanjutkan dengan penskoran setiap komponen unsur melalui pelaksanaan tahap penilaian. Tahap akhir dari penelitian ini adalah perumusan kesimpulan dan rekomendasi perbaikan berdasarkan hasil analisis data serta hasil penilaian komponen.

Tabel 1. Komponen unsur model CIPP

Unsur CIPP	Komponen	Kode
Evaluasi konteks	Program bertujuan untuk memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada siswa yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan/atau sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk memperoleh pendidikan yang bermutu dalam pembelajaran matematika SMP sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.	C1
	Siswa yang menjadi sasaran program adalah siswa yang memiliki ragam berkebutuhan khusus sesuai dengan yang tercantum dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa pasal 3 ayat (2).	C2
Evaluasi input	Kurikulum menggunakan prinsip fleksibilitas dan adaptasi yang disesuaikan dengan kondisi, karakteristik, dan kebutuhan siswa.	I1
	Adaptasi kurikulum dilakukan dengan menyesuaikan isi, materi, atau kompetensi yang dipelajari siswa.	I2
	Penerapan adaptasi kurikulum dan instruksional dapat dilakukan dengan model eskalasi/akselerasi, duplikasi, simplikasi/modifikasi, substitusi, dan/atau omisi.	I3
	Ketersediaan GPK mata pelajaran matematika minimal satu orang.	I4
	GPK memiliki latar belakang pendidikan khusus atau luar biasa atau pernah mendapatkan pelatihan mengenai pendidikan luar biasa.	I5

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

Unsur CIPP	Komponen	Kode
Evaluasi proses	Terdapat profil belajar siswa berkebutuhan khusus berdasarkan hasil identifikasi dan asesmen.	PS1
	Program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika disusun berdasarkan hasil asesmen dan profil belajar siswa.	PS2
	Ketersediaan program pendidikan individual (PPI) yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.	PS3
	Penerapan modifikasi pada proses pembelajaran matematika di kelas.	PS4
	Terciptanya kolaborasi antara guru mata pelajaran matematika dengan GPK.	PS5
Evaluasi produk	Terdapat laporan hasil belajar siswa yang mencakup laporan kemajuan belajar dan pencapaian siswa dalam mata pelajaran matematika.	PD1
	Ketersediaan data mengenai keberlanjutan program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di tingkat dan/atau jenjang berikutnya.	PD2

Penilaian komponen unsur CIPP

Penilaian setiap unsur CIPP dilakukan terhadap ketersediaan atau kesesuaian komponen-komponen pendukung program penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika SMP yang mengacu kepada panduan yang disediakan pemerintah. Adapun komponen setiap unsur CIPP tersebut disajikan pada Tabel 1. Komponen yang tersedia atau sesuai akan diberikan nilai 1 dan sebaliknya, jika komponen tidak tersedia atau tidak sesuai, maka diberikan nilai 0. Hasil penilaian tersebut kemudian dilakukan penskoran dengan menggunakan rumus (1). Kemudian, dilakukan pengkategorian terhadap skor akhir yang diperoleh seperti ditunjukkan pada Tabel 2.

$$\text{skor akhir} = \frac{\text{total skor}}{\text{skor maksimal}} \times 100 \quad (1)$$

Capaian skor serta kategori menunjukkan kualitas penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia. Selanjutnya, berdasarkan hasil tersebut dapat diberikan rekomendasi komponen-komponen apa saja yang perlu dilakukan perbaikan dan

mendapat perhatian khusus agar program dapat terlaksana dengan lebih baik lagi.

Komponen-komponen yang disebutkan pada Tabel 1 tersebut merujuk kepada 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 serta merujuk kepada pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif yang dikeluarkan oleh Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.

Tabel 2. Kategori ketercapaian program

Interval Skor	Kategori	Predikat Hasil Evaluasi
$85 \leq \text{skor} \leq 100$	A	Sangat baik
$70 \leq \text{skor} < 85$	B	Baik
$56 \leq \text{skor} < 70$	C	Cukup
$\text{skor} < 56$	D	Kurang

Kategori yang tertera pada Tabel 2 merupakan predikat secara umum terhadap evaluasi penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika. Namun demikian, titik berat evaluasi program

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

bukan terletak pada skor akhir ataupun kategori tersebut, melainkan pada rekomendasi perbaikan yang diperoleh setelah dilakukan evaluasi terhadap masing-masing komponen sesuai Tabel 1. Komponen-komponen pada Tabel 1 yang belum dapat dipenuhi oleh institusi penyelenggara program akan dianalisis sehingga nantinya akan dihasilkan rekomendasi perbaikan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Evaluasi terhadap penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia yang dilakukan dengan menggunakan model evaluasi CIPP memperoleh hasil penilaian yang ditunjukkan pada Tabel 3.

Tabel 3. Hasil penilaian komponen unsur CIPP

Unsur CIPP	Kode Komponen	Skor
Evaluasi konteks	C1	1
	C2	1
Evaluasi input	I1	1
	I2	1
	I3	1
	I4	1
	I5	1
Evaluasi proses	PS1	1
	PS2	1
	PS3	1
	PS4	1
	PS5	1
Evaluasi produk	PD1	1
	PD2	0
Total skor		13

Berdasarkan hasil penilaian yang ditunjukkan pada Tabel 3, program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia telah memenuhi 12 dari 13 komponen yang dijelaskan pada Tabel 1. Adapun komponen yang belum tersedia atau

belum dapat dipenuhi oleh SMP Garuda Cendekia adalah ketersediaan data mengenai keberlanjutan program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di tingkat dan/atau jenjang berikutnya. Dengan demikian, SMP Garuda Cendekia telah memenuhi 92% komponen pendukung penyelenggaraan program pendidikan inklusif yang merujuk kepada 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 serta merujuk kepada pedoman penyelenggaraan pendidikan inklusif yang dikeluarkan oleh Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.

Berdasarkan hasil penilaian tersebut, setelah dilakukan pengkonversian skor menggunakan rumus (1) serta pengkategorian ketercapaian program sesuai Tabel 2, maka perolehan skor evaluasi penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia adalah 92,86 dan memiliki kategori “**sangat baik**”.

Evaluasi konteks

Evaluasi konteks dari penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia meliputi dua komponen, yaitu tujuan penyelenggaraan program serta siswa yang menjadi sasaran program. Penilaian terhadap kedua komponen tersebut dilakukan melalui pemeriksaan kesesuaian antara kondisi sebenarnya dengan standar yang ditetapkan pemerintah. Adapun standar yang dimaksud adalah Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

Bakat Istimewa dan juga panduan pelaksanaan pendidikan inklusif yang dikeluarkan oleh Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (2022).

Penyelenggaraan program pendidikan inklusif di SMP Garuda Cendekia memiliki tujuan untuk memberikan pendidikan yang bermutu bagi seluruh siswa, baik siswa reguler maupun siswa yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan/atau sosial, atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa. Tujuan ini juga berlaku bagi seluruh mata pelajaran yang termuat dalam kurikulum di sekolah tersebut. Pelayanan pendidikan yang diberikan disesuaikan dengan kebutuhan dan karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, komponen pertama dari unsur evaluasi konteks terpenuhi.

Kemudian, pada komponen yang kedua, siswa yang menjadi sasaran program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia adalah siswa yang memiliki ragam berkebutuhan khusus sesuai dengan yang tercantum dalam Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Permendiknas) Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa pasal 3 ayat (2). Namun demikian, tidak semua ragam berkebutuhan khusus dapat diterima menjadi siswa dan menjalankan pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia seperti yang diungkapkan Hasibuan et al. (2020). Ragam siswa berkebutuhan khusus yang diterima di sekolah ini adalah *slow learner*, autisme, *cerebral palsy*, tuna rungu, siswa dengan kecerdasan dan/atau bakat istimewa (*gifted*), siswa berkesulitan belajar seperti diskalkulia, disleksia, serta siswa dengan hambatan

emosi perilaku seperti bipolar, *attention deficit disorder* (ADD), maupun *attention deficit hyperactive disorder* (ADHD). Pembatasan ini dilakukan karena didasari oleh keterbatasan jumlah GPK. Selain itu, GPK yang tersedia di SMP Garuda Cendekia belum ada yang memiliki keterampilan khusus untuk menangani beberapa ragam berkebutuhan khusus tertentu, seperti tuna netra. Alasan pembatasan lainnya yang dikemukakan oleh kepala sekolah adalah kondisi arsitektur gedung sekolah yang tidak memungkinkan untuk siswa dengan ragam tuna daksa selain *cerebral palsy*.

Berdasarkan hasil FGD dan pengkonfirmasi melalui observasi dan dokumentasi, maka dapat disimpulkan bahwa komponen kedua dari unsur evaluasi konteks juga terpenuhi. Dengan demikian, berdasarkan penilaian terhadap kedua komponen dari unsur evaluasi konteks, SMP Garuda Cendekia mampu memenuhi semua komponen evaluasi. Meskipun begitu, rekomendasi terkait hasil evaluasi konteks tetap diperlukan untuk peningkatan kualitas penyelenggaraan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia. Adapun rekomendasi yang dimaksud adalah terkait komponen kedua dari evaluasi konteks, yaitu tidak dilakukan pembatasan terhadap ragam berkebutuhan khusus dari siswa yang menjadi sasaran program. Hal ini dapat dilakukan dengan cara penambahan jumlah GPK agar semua ragam berkebutuhan khusus dapat terfasilitasi.

Penambahan jumlah GPK dapat dilakukan melalui beberapa hal, salah satunya dengan mengikutsertakan guru mata pelajaran untuk mengikuti pendidikan dan pelatihan guru pembimbing khusus yang diadakan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan,

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

Riset, dan Teknologi dalam rangka pemenuhan kebutuhan GPK dalam SPPI (Direktorat Guru Pendidikan Menengah dan Pendidikan Khusus, 2022). Selain itu, SMP Garuda Cendekia juga sebaiknya mampu menghadirkan GPK yang memiliki keahlian atau keterampilan khusus dalam menangani beberapa ragam berkebutuhan khusus tertentu (Amka, 2019; Mintz & Wyse, 2015), seperti misalnya kemampuan membaca *braille* untuk membantu siswa dengan ragam tuna netra.

Evaluasi input

Evaluasi input dari penyelenggaraan pendidikan inklusif pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia meliputi kurikulum dan sumber daya manusia yang tersusun menjadi lima komponen. Pada komponen pertama, kurikulum menggunakan prinsip fleksibilitas dan adaptasi yang disesuaikan dengan kondisi, karakteristik, dan kebutuhan siswa. Pada komponen kedua, adaptasi kurikulum dilakukan dengan menyesuaikan isi, materi, atau kompetensi yang dipelajari siswa. Pada komponen ketiga, penerapan adaptasi kurikulum dan instruksional dapat dilakukan dengan model eskalasi/akselerasi, duplikasi, simplikasi/modifikasi, substitusi, dan/atau omisi. Ketiga komponen tersebut dipenuhi oleh SMP Garuda Cendekia.

Kurikulum pada pembelajaran matematika di kelas inklusif SMP Garuda Cendekia dikembangkan dengan menekankan pada prinsip fleksibilitas dan adaptasi yang disesuaikan dengan kondisi, karakteristik, dan kebutuhan siswa. Hal tersebut diimplementasikan dalam penyesuaian isi, materi, atau kompetensi matematika yang dipelajari siswa berkebutuhan khusus. Penyesuaian tersebut diterapkan

melalui adaptasi kurikulum dan instruksional yang dilakukan dengan model eskalasi/akselerasi, duplikasi, simplikasi/modifikasi, substitusi, dan/atau omisi. Pemilihan dan penyesuaian materi pada mata pelajaran matematika bagi siswa berkebutuhan khusus di SMP Garuda Cendekia didasari oleh kemampuan akademik dan dititikberatkan pada kebutuhan keterampilan dan kemampuan yang kontekstual.

Sebagai contoh nyata yang pernah dilakukan dalam program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia, pada saat siswa reguler mempelajari materi Fungsi Kuadrat, beberapa siswa dengan berbagai ragam berkebutuhan khusus berkemampuan akademik baik dapat mempelajari materi yang sama dengan siswa reguler (duplikasi). Namun demikian, pemberian soal disesuaikan dengan karakteristik masing-masing siswa tersebut (modifikasi) (Amka, 2019; Hasibuan et al., 2020; Wahyudi & Kristiawati, 2016; Yusuf, 2018). Sebaliknya, siswa berkebutuhan khusus dengan kemampuan akademik yang kurang baik tidak mendapatkan materi Fungsi Kuadrat (omisi) dan akan mendapatkan materi pengganti (substitusi) seperti Aritmatika Sosial yang lebih bersifat kontekstual daripada Fungsi Kuadrat.

Pada komponen keempat, ketersediaan GPK pada mata pelajaran matematika paling sedikit satu orang. Sedangkan, pada komponen kelima, GPK memiliki latar belakang pendidikan khusus atau luar biasa atau pernah mendapatkan pelatihan mengenai pendidikan khusus atau luar biasa. Terkait kedua komponen tersebut, pembelajaran matematika di kelas inklusif SMP Garuda Cendekia diampu oleh 2 orang guru berlatar belakang

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

pendidikan matematika dan 1 orang guru berlatar belakang matematika yang telah menjalani pendidikan profesi guru (PPG). Ketiga guru mata pelajaran matematika tersebut didampingi oleh 1 orang GPK berlatar belakang pendidikan luar biasa dan 1 orang GPK berlatar belakang pendidikan matematika yang telah mendapatkan pelatihan pendidikan khusus/luar biasa (Handayani & Rahadian, 2013; Hasibuan et al., 2020; Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022; Pusat Kurikulum dan Perbukuan, 2021; Rasmitadila & Tambunan, 2018).

Berdasarkan data yang berhasil dikumpulkan dalam penelitian ini, SMP Garuda Cendekia mampu memenuhi semua komponen pada evaluasi input. Dengan demikian, tidak diperlukan rekomendasi perbaikan terkait tujuan penyelenggaraan program serta siswa yang menjadi sasaran program.

Evaluasi proses

Evaluasi proses dari penyelenggaraan pendidikan inklusif pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia meliputi pembelajaran dan pelayanan siswa yang tersusun atas lima komponen. Pada komponen pertama, terdapat profil belajar siswa berkebutuhan khusus berdasarkan hasil identifikasi dan asesmen. Pada komponen kedua, program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika disusun berdasarkan hasil asesmen dan profil belajar siswa. Kemudian, pada komponen ketiga, ketersediaan program pendidikan individual (PPI) yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Ketiga komponen tersebut dipenuhi oleh SMP Garuda Cendekia.

Terkait profil belajar siswa berkebutuhan khusus, SMP Garuda Cendekia dalam proses penerimaan siswa baru mensyaratkan untuk

menyertakan hasil rekam medis dan hasil diagnosis dari psikolog dan/atau psikiater. Hal ini sesuai dengan hasil penelitian yang diungkap oleh Hasibuan et al. (2020). Selain itu, observasi dan identifikasi terhadap calon siswa berkebutuhan khusus juga diberlakukan pada saat ujian masuk yang dilakukan oleh GPK SMP Garuda Cendekia. Hasil diagnosis dan rekam medis serta observasi dan identifikasi kemudian dirangkum ke dalam profil belajar siswa berkebutuhan khusus SMP Garuda Cendekia. Adapun komponen-komponen yang disajikan dalam profil belajar siswa adalah identitas, kemampuan akademik, kemampuan sosial emosi, kemampuan motorik, kondisi kesehatan, dan kemandirian siswa yang sesuai dengan panduan yang diterbitkan oleh Pusat Kurikulum dan Pembelajaran (2022). Profil belajar siswa tersebut kemudian dijadikan acuan dalam penyusunan program pendidikan inklusif pada setiap mata pelajaran dan penyusunan PPI.

Kemudian, pada komponen keempat, yaitu penerapan modifikasi pada proses pembelajaran matematika di kelas dan pada komponen kelima, yaitu terciptanya kolaborasi antara guru mata pelajaran matematika dengan GPK, kedua komponen tersebut juga dapat dipenuhi oleh SMP Garuda Cendekia. Sebagai contoh nyata yang pernah dilakukan dalam program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia, dalam menentukan adaptasi dan penyesuaian kurikulum, GPK akan menyesuaikan materi, isi, dan kompetensi berdasarkan profil belajar siswa berkebutuhan khusus dan berdiskusi mengenai model adaptasi (eskalasi/akselerasi, duplikasi, simplifikasi/modifikasi, substitusi, dan/atau omisi) yang akan dilakukan

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

bersama dengan guru mata pelajaran. Selain itu, pada penyusunan soal terkait penilaian siswa, GPK akan menyesuaikan dengan soal yang disusun oleh guru mata pelajaran, kemudian dilakukan modifikasi sesuai dengan karakteristik siswa berkebutuhan khusus. Adapun modifikasi yang dilakukan adalah modifikasi isi, soal, waktu, tempat, dan cara (Hasibuan et al., 2020; Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2022; Pusat Kurikulum dan Perbukuan, 2021; Yusuf, 2018).

Berdasarkan data yang berhasil dikumpulkan dalam penelitian ini, SMP Garuda Cendekia mampu memenuhi semua komponen pada evaluasi proses. Dengan demikian, tidak diperlukan rekomendasi perbaikan terkait pembelajaran dan pelayanan siswa.

Evaluasi produk

Evaluasi produk dari penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia meliputi dampak prestasi siswa yang tersusun atas dua komponen. Pada komponen pertama, adanya laporan hasil belajar siswa yang mencakup laporan kemajuan belajar dan pencapaian siswa dalam mata pelajaran matematika. Pada komponen kedua, ketersediaan data mengenai keberlanjutan program di tingkat dan/atau jenjang berikutnya. Komponen pertama dapat dipenuhi oleh SMP Garuda Cendekia. Namun, komponen kedua belum dapat terpenuhi.

Format laporan hasil belajar untuk siswa berkebutuhan khusus di SMP Garuda Cendekia disamakan dengan siswa reguler, yaitu disusun secara menyeluruh untuk semua mata pelajaran. Namun demikian, laporan hasil belajar yang mencakup laporan kemajuan belajar dan pencapaian siswa yang dikhususkan untuk setiap mata

pelajaran, termasuk matematika, juga disusun oleh GPK. Dalam laporan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus, GPK akan menyampaikan kemajuan belajar dan pencapaian masing-masing siswa berkebutuhan khusus terkait penyesuaian dan adaptasi materi yang disesuaikan dengan profil belajar siswa tersebut. Dengan demikian, perkembangan hasil belajar siswa berkebutuhan khusus pada mata pelajaran matematika dapat dipetakan.

Kemudian, terkait komponen kedua, SMP Garuda Cendekia belum memiliki data mengenai keberlanjutan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di jenjang berikutnya. Data yang tersedia hanya mengenai keberlanjutan program di tingkat berikutnya. SMP Garuda Cendekia belum memiliki data terkait apakah siswa berkebutuhan khusus yang sudah menyelesaikan program di tingkat SMP masih tetap melanjutkan program di jenjang berikutnya, yaitu SMA atau bahkan di perguruan tinggi. Ketiadaan data ini menyebabkan dampak prestasi siswa di jenjang berikutnya tidak dapat dipetakan. Dengan demikian, terkait evaluasi produk, SMP Garuda Cendekia memerlukan perbaikan dalam hal penyediaan data terkait keberlanjutan program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di jenjang berikutnya.

KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa evaluasi penyelenggaraan pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP Garuda Cendekia dengan menggunakan model CIPP memperoleh skor 92,86 dan memiliki predikat "sangat baik". Beberapa rekomendasi perbaikan perlu dilakukan oleh SMP Garuda Cendekia dalam rangka

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

meningkatkan kualitas yang lebih baik dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif pembelajaran matematika. Adapun perbaikan tersebut adalah penambahan GPK, terutama yang memiliki kemampuan dan/atau keterampilan khusus dalam menangani siswa dengan ragam berkebutuhan khusus tertentu. Selain itu, perlu adanya penyediaan data mengenai keberlanjutan program pendidikan inklusif pembelajaran matematika di tingkat dan/atau jenjang berikutnya.

Dikarenakan keterbatasan terhadap beberapa hal dalam penelitian ini, maka untuk penelitian selanjutnya disarankan untuk melakukan pengambilan data melalui metode survey terkait penilaian dan persepsi kepuasan pengguna fasilitas pendukung program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika di SMP. Kemudian, penelitian terkait evaluasi program pendidikan inklusif pada pembelajaran matematika juga perlu dilakukan pada jenjang lainnya, yaitu jenjang SMA.

DAFTAR PUSTAKA

Amka. (2019). Pendidikan inklusif bagi siswa berkebutuhan khusus di Kalimantan Selatan. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 4(1), 86–101. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v4i1.1234>

Aziz, A. N., Sugiman, & Prabowo, A. (2015). Analisis proses pembelajaran matematika pada anak berkebutuhan khusus (abk) slow learner di kelas inklusif SMP Negeri 7 Salatiga. *Kreano*, 6(2), 111–120. <https://doi.org/10.15294/kreano.v6i2.4168>

Direktorat Guru Pendidikan Menengah dan Pendidikan Khusus. (2022).

Bimbingan teknis guru pembimbing khusus. Gpk.Gtk.Kemdikbud.Go.Id. <https://gpk.gtk.kemdikbud.go.id/>

Direktorat PPK-LK. (2011). *Pedoman umum penyelenggaraan pendidikan inklusif (sesuai permendiknas no 70 tahun 2009)*. Pendidikan Dasar Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Endrizal, Wakhinuddin, & Waskito. (2021). Evaluasi program pembelajaran pemeliharaan kelistrikan sepeda motor menggunakan model CIPP. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(1), 17–26. <https://doi.org/10.23887/jipp.v5i2>

Febriyanti, C., & Irawan, A. (2018). Pembelajaran matematika pada siswa berkebutuhan khusus di sekolah inklusi. *Journal of Medives*, 2(1), 99–106. <http://e-journal.ikip-veteran.ac.id/index.php/matematika/article/view/509>

Fikriya, H. O., Safana, M., & Ningsih, N. I. A. (2020). Analisis proses pembelajaran matematika pada anak tunagrahita di SMP Negeri 15 Yogyakarta. *Jurnal Pengembangan Pembelajaran Matematika (JPPM)*, 2(1), 20–26. <https://doi.org/10.14421/jppm.2020.21.20-26>

Handayani, T., & Rahadian, A. S. (2013). Peraturan perundangan dan implementasi pendidikan inklusif. *Masyarakat Indonesia*, 39(1), 27–48.

Hasibuan, H. Y., Syamsuri, Santosa, C. A. H. F., & Pamungkas, A. S. (2020). Profil pembelajaran matematika pada anak berkebutuhan khusus ragam slow learner di kelas inklusif SMP Garuda Cendekia Jakarta. *Journal*

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

- of Medives: Journal of Mathematics Education IKIP Veteran Semarang*, 4(1), 37–51. <https://doi.org/10.31331/medivesveteran.v4i1.993>
- Jaya, J. P., Dudung, A., & Triana, D. D. (2018). Evaluasi program pendidikan inklusi pada pendidikan dasar sekolah SIF Al Fikri Depok (penerapan model evaluasi Stake). *Jurnal Evaluasi Pendidikan*, 9(2), 97–106. <https://doi.org/10.21009/JEP.092.05>
- Johnsen, B. H. (2021). A curricular approach to inclusive education: Some thoughts concerning practice, innovation and research. In B. H. Johnsen (Ed.), *Theory and methodology in international comparative classroom studies* (pp. 115–163). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.130>
- Mahmudi, I. (2011). CIPP: Suatu model evaluasi program pendidikan. *At-Ta'dib: Journal of Pesantren Education*, 6(1), 111–125. <https://doi.org/10.21111/at-tadib.v6i1.551>
- Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161–1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Muh, A. S., & Uslan, U. (2020). Evaluasi program pendidikan inklusi di sekolah dasar Abdi Kasih Bangsa. *Musamus Journal of Primary Education*, 2(2), 102–112. <https://doi.org/10.35724/musjpe.v2i2.2536>
- Pusat Kurikulum dan Pembelajaran. (2022). *Panduan pelaksanaan pendidikan inklusif*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Pusat Kurikulum dan Perbukuan. (2021). *Panduan pelaksanaan pendidikan inklusif*. Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Rasmitadila, & Tambunan, A. R. S. (2018). Readiness of general elementary schools to become inclusive elementary schools: A preliminary study in Indonesia. *International Journal of Special Education*, 33(2), 366–381. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185707>
- Rianty, Jalal, F., Deniyanti, P., & Patras, Y. E. (2017). Evaluasi program pendidikan inklusi pada sekolah dasar negeri Batu Tulis 2 kota Bogor. *Pedagonal: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 1(2), 82–90. <https://doi.org/10.33751/pedagog.v1i2.389>
- Rouse, M. (2006). Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing. *Kairaranga*, 7(Special Edition), 8–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ914595>
- Suharjo, & Zakir, S. (2021). Evaluasi program pendidikan inklusif di sekolah dasar menggunakan model CIPP (context, input, process, product). *Sultra Education Journal*, 1(3), 52–59. <https://doi.org/10.54297/seduj.v1i3.201>
- Turmuzi, M., Ratnaya, I. G., al Idrus, S. W., Paraniti, A. A. I., & Nugraha, I. N. B. S. (2022). Literature review: Evaluasi keterlaksanaan kurikulum 2013 menggunakan model evaluasi CIPP (context,

DOI: <https://doi.org/10.24127/ajpm.v12i1.6658>

- input, process, dan product).
Jurnal Basicedu, 6(4), 7220–7232.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i4.3428>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- Verbeke, K. A. (2002). Identifying accommodations for inclusion settings: A strategy for special and general educators. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(6), 1–12.
<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=ejie>
- Wahyudi, & Kristiawati, R. (2016). *Gambaran sekolah inklusif di Indonesia (Tinjauan sekolah menengah pertama)*. Pusat Data dan Statistik Pendidikan dan Kebudayaan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Yusuf, M. (2018). *Bahan ajar bimbingan teknis pembelajaran anak berkebutuhan khusus (abk) bagi guru SMA-SMK penyelenggara pendidikan inklusif*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Direktorat Pembinaan Guru Pendidikan Menengah.