

EVALUASI PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI SDN 1 TRIRENGGO BANTUL: ANALISIS INTERDEPENDENSI MODEL CIPP

EVALUATION OF THE INCLUSIVE EDUCATION PROGRAM AT STATE ELEMENTARY SCHOOL 1 TRIRENGGO BANTUL: AN INTERDEPENDENCY ANALYSIS OF THE CIPP MODEL

Oleh: Nurcholis Prasetyo, Universitas Negeri Yogyakarta

nurcholis0187fip.2022@student.uny.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menilai implementasi program pendidikan inklusif di SDN 1 Trirenggo Bantul berdasarkan dimensi *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Subjek penelitian dipilih dengan teknik purposive sampling, yang terdiri dari kepala sekolah dan guru kelas. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi, serta analisis dokumentasi, dan kemudian dianalisis menggunakan model evaluasi CIPP (*Context*, *Input*, *Process*, *Product*). Temuan penelitian mengindikasikan adanya pola sistemik yang saling berkaitan. Dimensi konteks menunjukkan adanya celah kebijakan akibat minimnya sosialisasi kebijakan daerah. Dimensi masukan menekankan kurangnya sumber daya, terutama kekosongan posisi Guru Pembimbing Khusus (GPK) dan tidak adanya alat Program Pembelajaran Individual (PPI). Dimensi proses menggambarkan pelaksanaan pembelajaran yang berlangsung secara mandiri melalui improvisasi dari guru kelas. Sedangkan pada dimensi produk, program menunjukkan hasil yang bertolak belakang: Berhasil dalam aspek inklusi sosial, namun belum optimal dalam aspek akademik. Temuan menunjukkan bahwa kelemahan pada dimensi *input* berimplikasi langsung terhadap proses dan produk program, sehingga nilai kebaruan (*novelty*) penelitian ini tampak pada terungkapnya pola interdependensi antar dimensi CIPP tersebut

Kata kunci: evaluasi program, Model CIPP, pendidikan inklusif

Abstract

This research aimed to assess the implementation of the inclusive education program at SDN 1 Trirenggo Bantul based on the Context, Input, Process, and Product dimensions. This study employed a qualitative approach with a case study design. The research subjects were selected using a purposive sampling technique, consisting of the school principal and classroom teachers. Data collection was conducted through in-depth interviews, observations, and documentation analysis, and subsequently analyzed using the CIPP (Context, Input, Process, Product) evaluation model. The research findings indicated the existence of interrelated systemic patterns. The context dimension showed a policy gap due to the minimal socialization of regional policies. The input dimension highlighted a lack of resources, specifically the vacancy of the Special Education Teacher (Guru Pembimbing Khusus/GPK) position and the absence of Individualized Education Program (PPI) instruments. The process dimension illustrated that the learning implementation occurred independently through the classroom teachers' improvisation. Meanwhile, in the product dimension, the program demonstrated contrasting results: it succeeded in social inclusion aspects but was not yet optimal in academic aspects. The findings show that weaknesses in the input dimension have direct implications for the process and product dimensions, indicating that the novelty of this study lies in revealing this pattern of interdependence among the CIPP dimensions.

Keywords: program evaluation, CIPP Model, inclusive education

PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif merupakan paradigma global yang berakar dari *The World Conference on Special Needs Education di Salamanca*, Spanyol, tahun 1994, yang menegaskan hak anak berkebutuhan khusus (ABK) untuk memperoleh akses pendidikan di sekolah reguler (UNESCO, 1994). Di Indonesia, komitmen tersebut diperkuat melalui Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 70 Tahun 2009, serta di tingkat daerah melalui Peraturan Daerah Kabupaten Bantul Nomor 3 Tahun 2021 dan Peraturan Bupati Bantul Nomor 71 Tahun 2024.

Secara teoretis dan ideal, sistem pendidikan inklusif bertujuan untuk memastikan bahwa sekolah menyediakan fasilitas yang dapat diakses, pendekatan pembelajaran fleksibel, dan dukungan psikososial yang memadai untuk merespons keberagaman (Yuwono, 2024:6). Sejalan dengan pendapat tersebut Phitanza et al. (2023:19) mendefinisikan pendidikan inklusif sebagai suatu sistem layanan pendidikan yang menempatkan peserta didik berkebutuhan khusus untuk belajar bersama dengan teman sebayanya di sekolah reguler yang berada dalam jangkauan lingkungan tempat tinggal. Ide kebijakan yang ideal tersebut sering kali berbenturan keras dengan realitas empiris di lapangan. Kenyataannya, masih banyak

sekolah yang belum mampu menerima ABK secara optimal akibat keterbatasan sarana prasarana serta kurangnya kesiapan sumber daya manusia (SDM). Dari 40.164 sekolah inklusif di Indonesia, hanya 14,83% atau sebanyak 5.956 sekolah yang memiliki Guru pembimbing khusus (Sulasmi, 2025: 490).

Kesenjangan struktural yang terjadi bukanlah fenomena kasuistik, melainkan problem sistemik yang diamini oleh berbagai kajian terdahulu. Penelitian Anwar et al. (2025) yang mengevaluasi kebijakan pendidikan inklusif secara nasional mengungkapkan bahwa dalam praktiknya, implementasi inklusi masih dihadapkan pada hambatan besar dalam aspek masukan dan proses, yang meliputi kurangnya pelatihan guru, infrastruktur yang belum representatif, serta lemahnya kerja sama antar lembaga. Temuan Penelitian Anwar et al. (2025) diperkuat oleh penelitian Ernawati et al. (2025) pada jenjang sekolah dasar, yang secara spesifik menyimpulkan bahwa tidak konsistennya pelatihan pendidik dan ketiadaan Guru Pembimbing Khusus (GPK) yang berkompeten menjadi penghalang utama dalam mencapai efektivitas program sesuai standar inklusif.

Realitas kesenjangan struktural yang terjadi di tingkat nasional terefleksi

secara faktual di Kapanewon Bantul. Di wilayah ini, terjadi fenomena beban asimetris (*asymmetric burden*) yang bermuara pada satu satuan pendidikan, yakni SD Negeri 1 Tirirenggo. Berdasarkan data referensi resmi (Kemendikbudristek, 2026), dari total 18 siswa ABK di seluruh wilayah Kapanewon Bantul, sebanyak 12 siswa (66,6%) tahun ajaran 2025/2026 terkonsentrasi menempuh pendidikan di sekolah tersebut. terkonsentrasi menempuh pendidikan di sekolah tersebut. Konsentrasi siswa ABK yang tinggi ini secara langsung menuntut perhatian manajerial dan pedagogis yang ekstra dari pihak sekolah. Sekolah diharuskan melayani berbagai spektrum hambatan belajar siswa yang sangat beragam. Namun ironisnya, penumpukan populasi rujukan primer ini tidak dibarengi dengan ketersediaan dukungan tenaga ahli yang memadai. Guru kelas reguler dipaksa menghadapi dinamika keseharian pembelajaran inklusif tanpa pendampingan dari Guru Pembimbing Khusus (GPK) akibat intensitas pendampingan yang masih sangat minim.

Melihat kompleksitas kesenjangan yang terjadi antara ketentuan amanat kebijakan dan kenyataan pahit di lapangan, penelitian evaluasi menjadi sangat mendesak dan penting untuk dilakukan. Evaluasi program memegang peranan krusial tidak hanya untuk mengidentifikasi masalah, tetapi sebagai alat akuntabilitas

dan dasar pengambilan keputusan strategis demi perbaikan yang berkelanjutan. Berpegang pada prinsip Stufflebeam & Zhang. (2017:20), tujuan terpenting evaluasi bukanlah semata-mata untuk membuktikan (*to prove*), melainkan untuk memperbaiki (*to improve*). Berbagai riset terdahulu telah membuktikan peran model Evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) dalam membedah efektivitas program inklusif secara holistik. Khasyia et al. (2024), misalnya, menunjukkan bahwa pendekatan CIPP mampu menyingkap dampak positif pada produk sosial akademik, sekaligus mendeteksi kelemahan krusial pada *input* pelatihan guru dan ketersediaan fasilitas.

Akan tetapi, terdapat celah penelitian (research gap) pada penelitian terdahulu di atas. Mayoritas penelitian evaluasi terdahulu, termasuk yang dilakukan Khasyia et al. (2024) dan Ernawati et al. (2025), cenderung memotret keempat komponen CIPP tersebut secara terpisah dan berdiri sendiri. Belum banyak studi yang secara serius melakukan analisis mengenai hubungan keterkaitan antar komponen (interdependensi) dalam sebuah ekosistem sekolah penyelenggara inklusif. Kesenjangan ini penting untuk ditutup karena analisis yang bersifat parsial hanya akan melahirkan rekomendasi kebijakan yang parsial pula, sehingga berisiko gagal menjangkau akar masalah yang

sesungguhnya saling berkelindan antar dimensi. Oleh karena itu, posisi penelitian ini menjadi sangat strategis untuk mengonfirmasi sekaligus memperdalam dikursus mengenai hambatan implementasi pendidikan inklusif yang telah dibangun oleh peneliti terdahulu. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kondisi empiris, dinamika proses, serta ketercapaian hasil dari penyelenggaraan pendidikan inklusif di SDN 1 Trirenggo melalui pendekatan sistemik Evaluasi CIPP.

Nilai kebaruan (*novelty*) dari kajian ini terletak pada analisis interdependensi. Kajian ini tidak hanya akan mengulas deskripsi fakta tentang keterbatasan masukan, tetapi juga mengeksplorasi bagaimana kebijakan lokal (*Context*) memengaruhi ketersediaan sumber daya (*Input*), yang pada gilirannya berdampak pada proses pembelajaran instruksional (*Process*) dan luaran hasil akhirnya (*Product*). Melalui analisis interdependensi CIPP ini, penelitian ini diharapkan dapat memberikan rekomendasi kebijakan advokatif yang tajam, valid, dan berdasar pada bukti (*evidence-based*) bagi pemerintah daerah, demi memperbaiki dan merekonstruksi ekosistem pendidikan inklusif di tingkat dasar.

METODE PENELITIAN

Jenis Penelitian

Penelitian evaluasi ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi kasus. Model evaluasi yang digunakan ialah *CIPP Evaluation Model* (*Context, Input, Process, Product*) yang diciptakan oleh *Stufflebeam*. Pemilihan model ini didasari oleh karakternya yang komprehensif, tidak sekadar mengukur hasil akhir, tetapi juga menyelidiki hubungan timbal balik antara konteks program, kesiapan alat, dan dinamika pelaksanaan di lapangan (*Stufflebeam & Zhang, 2017*).

Waktu dan Tempat Penelitian

Penelitian dilaksanakan di Sekolah Dasar Negeri 1 Trirenggo, yang berlokasi di Klembon, Kelurahan Trirenggo, Kapanewon Bantul, Kabupaten Bantul, Daerah Istimewa Yogyakarta. Pengumpulan data di lapangan berlangsung secara intensif mulai bulan Februari 2026 hingga Mei 2026.

Subjek Penelitian

Pemilihan subjek penelitian menggunakan teknik *purposive sampling*, yakni didasarkan pada keterlibatan otoritas struktural dan pengalaman operasional harian di dalam program inklusi. Informan kunci (*key informant*) dalam penelitian ini adalah Kepala Sekolah selaku pengambil

keputusan manajerial, serta beberapa guru kelas reguler yang berhadapan langsung secara harian dengan peserta didik berkebutuhan khusus.

Data, Instrumen, dan Teknik Pengumpulan Data

Data penelitian diperoleh melalui tiga metode utama: wawancara mendalam, pengamatan, dan analisis dokumen. Wawancara digunakan untuk melihat sudut pandang para pihak yang terlibat terkait pemahaman regulasi, kemampuan pengajaran, pengelolaan kelas, dan tingkat kepuasan kerja. Pengamatan difokuskan pada kelayakan infrastruktur fisik yang bersifat adaptif serta interaksi sosial sehari-hari di lingkungan sekolah. Analisis dokumen meneliti dasar hukum, Kurikulum, Program Pembelajaran Individu (PPI). Instrumen utama yang digunakan adalah peneliti itu sendiri yang didukung dengan instrumen wawancara, observasi dan dokumentasi. Keabsahan data diuji melalui triangulasi teknik dan Triangulasi sumber.

Triangulasi Teknik adalah pendekatan di mana peneliti memanfaatkan beragam teknik pengumpulan data untuk memperoleh informasi yang lebih komprehensif dan mendalam mengenai fenomena yang diteliti (Widiyono et al., 2024:49), sedangkan triangulasi sumber merujuk pada upaya memperoleh data dari

beragam sumber dengan menggunakan teknik pengumpulan yang sama, sehingga hasil penelitian dapat diuji konsistensinya (Hardani et al., 2020:155).

Teknik Analisis Data

Analisis data mengacu pada kerangka kerja kualitatif (Miles et al., 2014:14) yang mencakup tiga alur kegiatan secara simultan: kondensasi data (*data condensation*), penyajian data (*data display*), dan penarikan kesimpulan/verifikasi (*conclusion drawing/verification*). Proses ini bermuara pada analisis interdependensi dari tiap temuan komponen evaluasi CIPP.

Secara operasional, analisis interdependensi dilakukan dengan melihat setiap temuan pada dimensi *Context*, *Input*, dan *Process* kemudian ditelusuri keterkaitan sebab-akibatnya dengan capaian pada dimensi *Product*, sehingga pola hubungan antar dimensi misalnya bagaimana defisit pada Input berimplikasi terhadap *Process* dan *Product* dapat diidentifikasi secara sistematis, bukan sekadar dideskripsikan secara terpisah.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Kondisi Empiris

Penyelenggaraan pendidikan inklusif di SDN 1 Trirenggo memiliki landasan kebutuhan sosiologis yang sangat

kuat dan mendesak di tingkat dasar (*grassroots*). Tingginya animo masyarakat secara nyata ditunjukkan oleh fenomena eskalasi pendaftaran, di mana banyak orang tua yang "mencuri start" mendaftarkan anak berkebutuhan khusus (ABK) sebelum masa penerimaan resmi dibuka demi mengamankan kursi. Realitas tingginya antusiasme ini menegaskan bahwa keberadaan program inklusi di sekolah ini bukan sekadar pemenuhan program formal, melainkan telah menjelma menjadi sarana afirmatif bagi masyarakat, khususnya bagi kelompok menengah ke bawah yang tidak mampu mengakses Sekolah Luar Biasa (SLB) swasta yang memerlukan biaya tambahan.

SDN 1 Tlirenggo dalam beberapa kasus sering menjadi tujuan utama mutasi siswa ABK dari berbagai sekolah di Kabupaten Bantul. Kepala sekolah mengonfirmasi bahwa setiap ada anak yang teridentifikasi sebagai ABK di sekolah lain, instansi terkait maupun guru sering kali merekomendasikan untuk segera pindah ke SDN 1 Tlirenggo. Fenomena ini menempatkan SDN 1 Tlirenggo memikul beban sebagai "muara" rujukan sentral bagi populasi ABK di wilayah tersebut.

Secara regulatif, penyelenggaraan program ini berpijak kuat pada Peraturan Daerah Kabupaten Bantul Nomor 3 Tahun 2021 dan Peraturan Bupati Bantul Nomor 71 Tahun 2024. Akan tetapi, evaluasi pada

dimensi konteks menemukan adanya *policy gap* (patahan kebijakan) yang sangat serius: pihak sekolah sama sekali belum mengetahui keberadaan Perbup No. 71/2024. Kepala sekolah menegaskan bahwa pihaknya belum mendapat petunjuk teknis terbaru, yang menunjukkan bahwa implementasi sekolah inklusi di Kabupaten Bantul masih kurang mendapat perhatian secara administratif. Kondisi ini mengindikasikan bahwa kebijakan inklusif dari instansi daerah hanya bersifat instruksi formal, tanpa dibarengi dengan mekanisme transfer pengetahuan yang memadai kepada para pelaksana di lapangan.

Situasi yang dialami oleh sekolah ini melahirkan kritik reflektif dari para guru yang merasa "dicolke" (dilepas) untuk berjalan sendiri dalam menjalankan kebijakan inklusif sehingga harus tertatih-tatih dalam melaksanakan pembelajaran di kelas. Beruntungnya, pada ranah internal, nilai-nilai inklusif telah melebur dan terinternalisasi secara kuat di dalam visi-misi sekolah. Visi untuk mencetak insan berprestasi yang berkarakter Pancasila diwujudkan lewat pemberian perlakuan khusus yang adaptif bagi siswa ABK tanpa diskriminasi.

Setelah membahas dimensi konteks sekarang masuk ke dimensi masukan (*input*), penelitian ini menemukan defisit sumber daya yang mengkhawatirkan. Pertama, pilar utama operasional

pendidikan inklusi, yakni Guru Pembimbing Khusus (GPK), telah resmi mengundurkan diri sejak awal tahun 2026 dan belum ada tenaga pengganti yang ditugaskan sampai penelitian ini dilakukan. Ironisnya, bahkan sebelum berhenti, kehadiran GPK hanya satu kali dalam seminggu untuk menangani banyak ABK di enam kelas yang berbeda. Keterbatasan waktu ini membuat intensitas pendampingan yang diberikan sangat tidak maksimal. Ketiadaan tenaga ahli ini berdampak fatal karena beban penanganan teknis dan psikologis ABK harus dipikul oleh guru kelas reguler.

Masalah semakin berat karena guru kelas mengalami stagnasi kompetensi akibat minimnya program pelatihan pedagogi inklusif secara berkelanjutan. Salah satu guru kelas mengakui dengan jujur bahwa pendekatan yang digunakan dalam menghadapi ABK selama ini hanya berbasis "rasa toleransi" afektif, belum dilandasi oleh pendekatan teoritis yang benar.

Kedua, pada aspek aksesibilitas infrastruktur, hasil observasi menunjukkan sekolah telah berupaya melakukan penyesuaian fisik dengan menyediakan *ramp* (bidang miring), mendesain selasar ruang kelas yang luas, serta membangun toilet khusus difabel. Namun, fasilitas pendukung ini mayoritas merupakan "aset peninggalan" masa lalu. Anggaran dana

BOS Inklusi dari Pemerintah Kabupaten Bantul telah dihentikan secara resmi sejak tahun 2023. Imbasnya, sekolah kini tidak lagi memiliki kelonggaran ruang fiskal untuk merawat, meremajakan, atau menambah alat peraga pembelajaran khusus yang menunjang mobilitas dan daya kognitif ABK.

Ketiga, evaluasi input menyingkap kelemahan pada aspek administrasi kurikulum. Peneliti tidak menemukan adanya dokumen Kurikulum Adaptif maupun Program Pembelajaran Individual (PPI) yang disusun secara formal dan sistematis oleh guru reguler berdasarkan hasil *assessment* diagnostik untuk setiap siswa ABK. Tidak adanya instrumen vital ini berakibat pada ketiadaan parameter capaian kemampuan dasar yang t, membuat proses pembelajaran inklusif di sekolah ini berjalan informal, meraba-raba, dan hanya bertumpu pada kreativitas personal masing-masing guru kelas.

PPI sebenarnya pernah ada, dibuat dan digunakan secara individu oleh GPK ketika masih bertugas, namun dari guru reguler memang belum membuat PPI untuk pembelajaran siswa ABK.

B. Dinamika Proses

Melalui analisis interdependensi dalam kerangka CIPP, terbukti bahwa dinamika proses di kelas bukanlah variabel yang berdiri sendiri, melainkan hasil bentukan

langsung dari kondisi *input* yang serba defisit. Ketiadaan instrumen PPI dan GPK mengakibatkan proses pembelajaran berjalan sepenuhnya secara otodidak, mengandalkan intuisi, improvisasi, serta ketahanan emosional individual para pendidik. Diferensiasi instruksional diterapkan oleh guru melalui metode penurunan standar materi (*down-grade*) secara instan di dalam kelas. Pada saat jam pelajaran matematika, sebagai contoh ketika siswa reguler difokuskan untuk mengerjakan operasi bilangan 1 hingga 10, siswa ABK hanya diberikan target menyelesaikan bilangan 1 hingga 5. Di kelas yang lebih tinggi (Kelas 6), guru mempraktikkan strategi pengelompokan berbasis kemampuan (*ability grouping*).

Tujuan utama pemberlakuan sistem ini adalah agar siswa reguler bisa "ngebut" mengejar target materi persiapan Tes Kendali Mutu (TKA) sebagai prasyarat transisi sekolah menengah, sementara ABK ditempatkan dalam proses pembelajaran yang lebih lambat. Meskipun pengelompokan ini pragmatis dan terbukti efektif untuk menjaga target akademis mayoritas, hal ini menyimpan risiko pedagogis karena memunculkan batas *eksklusivitas* interaksi di dalam kelas saat jam inti pelajaran.

Tantangan terbesar yang menguras waktu dan fokus guru adalah manajemen perilaku ABK yang sama sekali tidak dapat

diprediksi. Guru harus melakukan mediasi dan memutar otak di sela-sela mengajar di dalam kelas reguler, terutama ketika siswa ABK menunjukkan resistensi belajar. Terdapat laporan mengenai siswa yang emosinya tidak terkontrol sehingga sering mengamuk dan membanting barang. Dalam merespons ini, guru melakukan berbagai taktik improvisasi darurat, mulai dari *call out* dengan mengajak siswa keluar kelas untuk menurunkan energinya ketika sedang dalam fase resistensi belajar, hingga menggunakan strategi manajemen perilaku dengan berpura-pura menelepon pihak orang tua murid, dan memberitahu kalau anaknya tidak mau belajar. Pola penanganan semacam ini menegaskan adanya beban ganda (sebagai pengajar dan terapis) yang ditanggung guru kelas sendiri.

Di balik berbagai tantangan yang dihadapi guru sebagaimana telah dijelaskan sebelumnya, terdapat praktik kolaborasi yang patut diapresiasi. Sebelum GPK mengundurkan diri, kehadiran tenaga ahli yang hanya tersedia satu kali dalam seminggu dimanfaatkan oleh guru reguler sebagai kesempatan untuk melakukan *sharing session* secara informal. Forum diskusi terbatas ini dioptimalkan sebagai wadah *peer learning* (pembelajaran sejawat), di mana guru reguler secara antusias berkonsultasi mengenai teori dasar penanganan perilaku dan diagnosa siswa

ABK. Secara sistem, kolaborasi mandiri ini menjadi bukti sikap keterbukaan guru, kendati langkah ini belum cukup ideal untuk membendung kerentanan kelelahan profesional (*professional burnout*). Alexaki et al., (2025:2) menjelaskan profesional burnout sebagai kelelahan kerja yang meliputi kelelahan emosional, depersonalisasi, dan berkurangnya prestasi pribadi, yang merugikan pendidik dan proses belajar, akibat lemahnya dukungan penuh pemerintah.

C. Ketercapaian Hasil Program (Produk)

Tahap final dari evaluasi CIPP berfokus untuk menilai efektivitas capaian luaran (*product*). Hasil penelitian mendeteksi adanya polarisasi yang amat kontras: program ini mencatatkan keberhasilan sosiologis yang tinggi, namun belum berjalan optimal pada spektrum instruksional akademik. Keberhasilan program ini terlihat jelas pada penciptaan ekosistem lingkungan sosial yang humanis. Inklusi sosial sukses diimplementasikan dan ditandai oleh fenomena kedewasaan sosial yang disebut sebagai "sikap toleransi". Siswa reguler telah mencapai tahap penerimaan fungsional, di mana siswa menganggap tingkah laku unik dari rekan ABK sebagai bagian normal dinamika kelas yang tidak perlu dipermasalahkan. Praktik perundungan (*bullying*) yang dilakukan oleh siswa

reguler kepada siswa ABK dikonfirmasi minim ditemukan.

Hal ini tergambar nyata dalam budaya bantu spontan teman sebaya; misalnya saat anak ABK kesusahan mengikuti ritme teman-temannya karena memakai kursi roda, ada salah satu temanya yang membantu mendorong kursi roda. Selain itu, program ini membukukan prestasi edukatif yang sangat memukau melalui capaian klinis seorang siswa. Siswa yang saat duduk di kelas 3 terindikasi mengidap ADHD dan kesulitan berkonsentrasi, mampu menunjukkan progres pemulihan yang signifikan hingga akhirnya dinyatakan normal dan tidak lagi didata sebagai ABK saat berada di kelas 5.

Apabila ditarik ke spektrum penilaian hasil belajar akademik, ekosistem evaluasi menunjukkan celah besar yang dinilai "Belum Optimal". Nihilnya Program Pembelajaran Individual (PPI) memicu benturan sistematis: guru dituntut birokrasi untuk menerbitkan pelaporan nilai siswa berdasarkan standar KKM kelas, sedangkan nilai riil ABK sangat jauh di bawah parameter tersebut. Guna mengatasi tuntutan administratif ini, guru mengambil jalan kompromi dengan memberikan "nilai katrol". Guru terpaksa mendongkrak deretan nilai rapor ABK agar pas memenuhi batas minimal kelulusan sekolah. Praktik pemberian "nilai katrol" ini menciptakan dilema etis serta beban

moral yang teramat berat bagi guru. Kepuasan profesional akademik guru otomatis memudar karena menyadari bahwa nilai-nilai tersebut tidak autentik. Sebuah frasa kejujuran terlontar bahwa guru merasa seolah "menzalimi siswa" di mana guru merasa gagal memberikan instrumen asesmen yang benar-benar bisa mewakili perkembangan kemampuan siswa. Guru dapat bertahan di tengah kompromi sistem karena berpegang pada konsep spiritual yang memandang siswa ABK sebagai "titipan" yang harus dikawal hak akademis masa depannya.

Matriks Sintesis Evaluasi dan *Judgment* Sebagai gambaran holistik dan objektif terkait penilaian setiap komponen, peneliti merumuskan matriks ketercapaian akhir program melalui Tabel di bawah ini, Kategori *judgment* (Sangat Memenuhi, Cukup Memenuhi, dan Belum Memenuhi) dirumuskan peneliti berdasarkan tingkat kesesuaian temuan lapangan dengan indikator keberhasilan pada setiap dimensi CIPP yang diadaptasi dari kriteria evaluasi Stufflebeam & Zhang (2017) serta Indikator pendidikan inklusif milik Yuwono (2017) kategori Sangat Memenuhi diberikan apabila seluruh indikator kriteria terpenuhi secara konsisten, Cukup Memenuhi apabila sebagian besar indikator terpenuhi namun bergantung pada improvisasi tanpa dukungan sistemik, dan Belum Memenuhi apabila indikator utama

belum terpenuhi berdasarkan bukti lapangan yang dihimpun.

Tabel 1. Tabel matriks ketercapaian

Dimensi Evaluasi	Kriteria Keberhasilan	<i>Judgment</i>
Kondisi Empiris (<i>Context & Input</i>)	Penyelenggaraan berdasar kebutuhan masyarakat serta dijiwai filosofi inklusi dalam visi misi. Diperlukan sosialisasi regulasi yang jelas.	Sangat Memenuhi pada indikator kebutuhan sosial. Lemah secara sosialisasi kebijakan daerah
	Tersedianya GPK berkompeten, fasilitas fisik, alokasi dana, dan dokumen PPI untuk tiap siswa ABK.	Belum Memenuhi, karena defisit GPK, penghentian pendanaan, serta nihilnya dokumen kurikulum adaptif.
Dinamika Proses	Terlaksananya manajemen kelas	Cukup Memenuhi via

(Proses)	diferensiasi, interaksi positif tanpa	improvisasi otodidak. Namun,
----------	---------------------------------------	------------------------------

Merujuk pada kriteria inklusi The *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994), SDN 1 Tlirenggo telah merampungkan fase integrasi fisik yang gemilang, menghadirkan anak ABK di lingkungan reguler yang aman dan anti-diskriminatif. Kendati demikian, pencapaian inklusi sejati yang mengamanatkan perancangan skema pembelajaran khusus yang adaptif bagi disabilitas masih terhambat. Terhentinya dukungan sistemik dari instansi terkait, yang kemudian memicu ketergantungan pada improvisasi kelas yang melelahkan serta kompromi nilai akhir, menjadi indikator valid bahwa ekosistem kebijakan di tingkat pemerintahan daerah perlu segera direkonstruksi agar SDN 1 Tlirenggo tidak lagi berjuang sendirian.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Evaluasi program pendidikan inklusif di SDN 1 Tlirenggo Bantul menggunakan model CIPP mengungkap pola sistemik yang saling terkait. Dimensi konteks menunjukkan kebutuhan sosiologis yang mendesak dan nilai inklusif yang telah melebur dalam budaya sekolah, namun terdapat *policy gap* akibat lemahnya

sosialisasi regulasi daerah. Dimensi masukan berada dalam kondisi defisit sumber daya: kekosongan GPK, stagnasi kompetensi guru, ketiadaan PPI, dan penghentian dana BOS Inklusi. Dimensi proses berjalan otodidak melalui improvisasi guru, memunculkan beban ganda dan kelelahan profesional, meski berhasil membangun ekosistem sosial yang matang. Dimensi produk menunjukkan capaian kontras: berhasil pada aspek sosial, namun belum optimal pada aspek akademik yang terjebak dalam praktik nilai katrol.

Kontribusi ilmiah penelitian ini terletak pada terkonfirmasinya pola interdependensi antar dimensi CIPP: defisit pada dimensi *input* (ketiadaan GPK, stagnasi kompetensi guru, ketiadaan PPI) berdampak langsung dalam dimensi proses yang mengharuskan guru untuk berjalan secara otodidak, hingga pada puncaknya menghasilkan praktik manipulasi nilai guna mengejar standar kelulusan bagi siswa ABK.

Saran

Berdasarkan temuan penelitian ini, Dinas Pendidikan, Kepemudaan, dan Olahraga (Disdikpora) Kabupaten Bantul direkomendasikan untuk: (1) melakukan sosialisasi aktif dan terstruktur mengenai Peraturan Bupati Bantul Nomor 71 Tahun 2024 kepada seluruh sekolah penyelenggara inklusi; (2) membangun sistem distribusi GPK yang proporsional

dengan mekanisme penggantian yang terstruktur; dan (3) menyelenggarakan program pelatihan pedagogis inklusif berkelanjutan yang dapat diakses seluruh guru reguler. Bagi SDN 1 Tirirenggo, disarankan untuk menyusun dokumen PPI formal bagi setiap ABK meskipun dalam format sederhana, serta proaktif melakukan advokasi kepada dinas terkait kebutuhan GPK pengganti dan akses pelatihan.

DAFTAR PUSTAKA

- Alexaki, P. S., Antonopoulou, H., Gkintoni, E., Adamopoulos, N., & Halkiopoulos, C. (2025). Psychological Dimensions of Professional Burnout in Special Education: A Cross-Sectional Behavioral Data Analysis of Emotional Exhaustion, Personal Achievement, and Depersonalization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph22091420>
- Anwar, C., Komariyah, L., Aznem, A., Tandi Payung, L., & Heri Kesuma, A. (2025). Evaluasi Kebijakan Pendidikan Inklusif di Indonesia: Pendekatan CIPP dan Perspektif Keadilan Sosial. *Journal of Education Research*, 6(3), 739–750.
- Ernawati, Nur Akbar Rasyid, M., & Mania, S. (2025). Evaluasi Model Cipp Pada Program Pendidikan Inklusif di Sd. *Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(2), 509–522. <https://jurnalp4i.com/index.php/learning>
- Hardani, Auliya, N. H., Andriani, H., Fardani, R. A., Ustiawaty, jumari, Utami, E. F., Sukmana, D. J., & Rahmatul Istiqomah, R. (2020). *Metode Penelitian Kualitatif & Kuantitatif*. CV. Pustaka Ilmu Group Yogyakarta.
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2026). Data referensi pendidikan: Rekapitulasi peserta didik berkebutuhan khusus wilayah Kapanewon Bantul. Referensi Data Kemendikdasmen. Diakses pada 7 Juni 2026, dari https://referensi.data.kemendikdasmen.go.id/berkebutuhan_khusus/total/wilayah/040103
- Khasyia, D. S., Ramdhani, M. F. A., Qodari, M. A., Dhafiana, N., Azzahra, N., Zanah, N. N. R., Yustiyati, S., Lailapuspa, H., & Lestari, T. (2024). Evaluasi Program Pendidikan Inklusif dengan Menggunakan CIPP Model. *Afkaruna: International Journal of Islamic Studies (AIJIS)*, 2(1), 91–102. <https://doi.org/10.38073/aijis.v2i1.2140>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook* (3 ed.). SAGE Publications.
- Pemerintah Kabupaten Bantul. (2025). *Rencana Pembangunan Jangka Menengah Daerah (RPJMD) Kabupaten Bantul Tahun 2025-2029*. Badan Perencanaan Pembangunan Daerah (Bappeda) Kabupaten Bantul.
- Phitanza, D. tyas pinru, Nur, R. A., Hasyim, Mappaompo, A., Rahmi, S., Qualeng, A., Silaban, P. M., Suyuti, Iswati, & Rukmini, B. S. (2023). *Pendidikan Inklusif: Konsep, Implementasi, Dan Tujuan* (P. T. Cahyono (ed.)). Rey Media Grafika.

- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). THE CIPP EVALUATION MODEL How to Evaluate for Improvement and Accountability. The Guilford Press.
- Sulasm, N. (2025). Analisis Kesiapan Guru Dalam Menerapkan Pendidikan Inklusi Bagikanak Berkebutuhan Khusus. Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Kearifan Lokal, 3, 488–499.
https://lawinsight.net/index.php/JIP_E_KEL/article/view/387
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In The Salamanca statement and framework for action on special needs education (Nomor June).
- Widiyono, Y., Taihuttu, G. C., Saripuddin, & Harahap, L. H. (2024). Metodologi Penelitian (1 ed.). Media Penerbit Indonesia.
- Yuwono, I. (2017). Indikator Pendidikan Inklusif. Zifatama Publisir.
- Yuwono, J. (2024). Buku Saku Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif Di Sekolah Dasar Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. <http://ditpsd.kemdikbud.go.id/>