

EVALUASI PROGRAM PEMBELAJARAN BAHASA INDONESIA BERBASIS MODEL CIPP: STUDI KASUS DI SLBN DHARMA WANITA DALAM KERANGKA PENDIDIKAN INKLUSIF

Dwi Septiani¹,

Program Studi Sastra Indonesia, Universitas Pamulang¹

dosen01401@unpam.ac.id¹

Muchlas Suseno²,

Program Doktor Linguistik Terapan, Pascasarjana, Universitas Negeri Jakarta²

muchlas-suseno@unj.ac.id²

Samsi Setiadi³

Program Doktor Linguistik Terapan, Pascasarjana, Universitas Negeri Jakarta³

syamsi.setiadi@unj.ac.id³

Received: 2025-09-06 | Reviewed: 2025-11-28 | Accepted: 2025-11-30 | Published: 2025-11-30

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor dalam konteks pendidikan inklusif menggunakan pendekatan Model Evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*). Dengan desain studi kasus kualitatif, data diperoleh melalui wawancara mendalam dengan guru senior dan analisis dokumen pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pada dimensi *konteks*, keberagaman karakteristik siswa seperti tunagrahita, autisme, dan cerebral palsy menuntut strategi pembelajaran yang sangat adaptif dan terpersonalisasi. Dimensi *input* menampilkan keterbatasan infrastruktur dan jumlah guru, tetapi diimbangi dengan kreativitas guru dalam memodifikasi kurikulum, menggunakan media visual, dan menerapkan pendekatan *translanguaging*. Dimensi *proses* memperlihatkan dinamika kelas inklusif yang kompleks karena pembelajaran berlangsung secara fleksibel dengan metode ceramah sederhana, bercerita, serta evaluasi berbasis lisan dan visual. Pada dimensi *produk*, capaian siswa bersifat fungsional, seperti kemampuan menyimak, merespons pertanyaan sederhana, dan menyampaikan kebutuhan secara verbal maupun nonverbal. Penelitian ini menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran Bahasa Indonesia di ruang inklusi tidak hanya ditentukan oleh standar akademik konvensional, melainkan oleh pencapaian komunikasi fungsional dan perkembangan kemandirian siswa. Temuan ini berkontribusi terhadap penguatan kajian linguistik terapan inklusif dan memberikan rekomendasi strategis bagi pengembangan kebijakan serta praktik pembelajaran Bahasa Indonesia di lingkungan pendidikan khusus.

Kata kunci: evaluasi pembelajaran, model CIPP, pendidikan inklusif, Bahasa Indonesia, linguistik terapan

A. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif telah menjadi pijakan utama dalam sistem pendidikan global sebagai upaya menjamin akses dan partisipasi yang setara bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus. Prinsip ini menekankan keadilan Pendidikan dan juga mengedepankan penghargaan terhadap keragaman dan hak asasi manusia. Di Indonesia, kebijakan pendidikan inklusif

telah diadopsi melalui berbagai regulasi, namun implementasinya di lapangan masih menghadapi tantangan dalam hal sumber daya, kompetensi pendidik, dan pengembangan kurikulum yang relevan dengan kebutuhan siswa.

Bahasa Indonesia sebagai mata pelajaran inti memegang peran strategis dalam pengembangan kemampuan literasi, komunikasi, dan integrasi sosial peserta didik. Namun, dalam konteks pendidikan luar biasa, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak dapat diterapkan secara seragam sebagaimana di sekolah umum. Kompleksitas struktur bahasa, keterbatasan kosakata, dan hambatan kognitif menjadi faktor penghambat utama dalam proses pemerolehan bahasa pada siswa dengan kebutuhan khusus, terutama tunagrahita. Guru dituntut untuk menyesuaikan pendekatan, media, dan evaluasi secara lebih fleksibel dan individual.

Transformasi kebijakan melalui Kurikulum Merdeka Belajar memberikan ruang bagi satuan pendidikan untuk merancang pembelajaran sesuai dengan karakteristik siswa. Di tingkat Sekolah Luar Biasa (SLB), khususnya Fase B, kurikulum menekankan pendekatan diferensiasi, asesmen diagnostik, dan pembelajaran berbasis proyek. Namun, implementasi kurikulum ini di SLB menghadapi kendala dalam bentuk minimnya pelatihan guru, kurangnya media visual adaptif, serta keterbatasan peran serta orang tua dalam pendampingan belajar.

Marginalisasi bahasa daerah menjadi isu penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Banyak peserta didik harus berpindah antara bahasa ibu dan bahasa nasional sehingga diperlukan strategi pengajaran yang dapat membantu mereka memahami struktur bahasa secara bertahap dan kontekstual. Bahasa daerah dapat menjadi jembatan dalam memahami Bahasa Indonesia jika dimanfaatkan secara efektif. Integrasi budaya lokal dalam pembelajaran juga dapat meningkatkan minat dan pemahaman siswa. Oleh karena itu, penting untuk mengintegrasikan multilingualisme dalam desain pembelajaran Bahasa Indonesia.

Dari sudut pandang linguistik terapan, permasalahan pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB dapat dikaji melalui pendekatan *inclusive applied linguistics*, yakni cabang linguistik yang berfokus pada penggunaan bahasa dalam konteks sosial yang beragam dan tidak homogen. Pendekatan ini mendorong penggunaan strategi seperti *translanguaging*, diferensiasi instruksional, dan penggunaan media multimodal untuk menjawab kebutuhan linguistik siswa berkebutuhan khusus. Namun, implementasi pendekatan tersebut masih jarang dievaluasi secara sistematis dalam konteks SLB.

Perkembangan teknologi dan variasi tingkat kemahiran siswa semakin mempersulit implementasi kebijakan pengajaran Bahasa Indonesia secara merata. (Zulfadhli et al., 2023) menyebut bahwa pendekatan teknologi pembelajaran perlu dikembangkan agar mampu menjangkau berbagai kebutuhan belajar peserta didik inklusif secara efektif. Penggunaan media digital, aplikasi pembelajaran interaktif, dan *platform e-learning* menjadi solusi potensial. Namun, tantangan teknis

dan kesiapan sumber daya manusia masih menjadi penghambat. Untuk itu, perlu dukungan infrastruktur dan pelatihan teknologi bagi guru.

Guru sebagai ujung tombak implementasi pendidikan inklusif dituntut memiliki kompetensi khusus dalam merancang pembelajaran yang berbeda, menggunakan media visual, serta memberikan dukungan emosional kepada peserta didik. Keterlibatan orang tua dan keluarga dalam proses pendidikan sangat penting untuk menciptakan ekosistem belajar yang mendukung. Pelatihan profesional dan pengembangan kapasitas guru menjadi prioritas utama. Selain itu, kolaborasi antarguru dan *stakeholder* sekolah perlu ditingkatkan. Tanpa dukungan yang memadai, tujuan pendidikan inklusif sulit tercapai secara optimal.

Untuk menjawab tantangan tersebut, diperlukan evaluasi program pembelajaran yang sistematis dan holistik. Salah satu model evaluasi yang relevan dan efektif adalah Model Evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*). Model ini memberikan kerangka kerja komprehensif yang membantu mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan program. Model CIPP dikembangkan oleh Daniel Stufflebeam dan tetap relevan hingga saat ini karena pendekatannya yang holistik dan berfokus pada perbaikan berkelanjutan. Dengan demikian, model ini cocok digunakan dalam evaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN.

Evaluasi konteks berfokus pada penilaian tujuan dan kebutuhan program pendidikan, serta memastikan keselarasan dengan visi kelembagaan dan harapan masyarakat. Studi Aristanti et al. (2024) menunjukkan bahwa evaluasi ini membantu menyesuaikan program pembelajaran dengan karakteristik peserta didik dan lingkungan sosial budaya mereka. Konteks sekolah, latar belakang siswa, dan kebijakan pendidikan menjadi fokus utama dalam tahap ini. Hasil evaluasi konteks menjadi dasar penyusunan program yang realistis dan berorientasi kebutuhan. Jika konteks tidak dipertimbangkan, program bisa gagal meskipun sumber daya tersedia.

Evaluasi input menilai sumber daya, kesiapan, dan perencanaan yang diperlukan untuk pelaksanaan program, termasuk kesiapan guru dan keterlibatan orang tua. Warsono (2023) menyebut bahwa tahap ini membantu mengevaluasi kesiapan institusi dalam menjalankan program, termasuk ketersediaan materi ajar dan metode pembelajaran. Kualitas kurikulum, ketersediaan buku, dan pelatihan guru menjadi indikator utama dalam evaluasi input. Jika sumber daya tidak memadai, maka dampak negatif akan muncul pada pelaksanaan program. Oleh karena itu, evaluasi input harus dilakukan secara detail dan objektif.

Evaluasi proses mengkaji pelaksanaan dan operasional program secara rinci, mengidentifikasi tantangan serta area yang perlu diperbaiki. A. Putra et al. (2020) menemukan bahwa evaluasi proses membantu mengidentifikasi kendala teknis maupun pedagogis yang dialami oleh pendidik dan peserta didik. Tahap ini menilai bagaimana strategi pembelajaran diterapkan dan apakah ada hambatan dalam pelaksanaannya. Interaksi guru-siswa, penggunaan media, dan manajemen kelas

menjadi fokus utama. Perbaikan selama proses pembelajaran sangat penting untuk meningkatkan efektivitas program.

Evaluasi produk memfokuskan pada hasil dan dampak program, seperti pencapaian tujuan pendidikan dalam evaluasi LMS (I. Putra, 2018). Suri dan Hariyati (2024) menyebut bahwa evaluasi produk memberikan gambaran menyeluruh tentang keberhasilan program secara keseluruhan. Hasil belajar siswa, peningkatan kemampuan berbahasa, dan kepuasan stakeholder menjadi parameter utama dalam evaluasi produk. Jika capaian belum memenuhi target, maka rekomendasi perbaikan harus dirumuskan. Evaluasi produk juga menjadi dasar untuk pengambilan keputusan dalam perencanaan lanjutan.

Model CIPP juga sangat relevan dalam evaluasi program pembelajaran bahasa. Pendekatan ini tidak hanya menilai hasil akhir pembelajaran, tetapi juga konteks lingkungan belajar, sumber daya yang tersedia, serta proses pembelajaran yang dijalankan. Novianti et al. (2023) menyebut bahwa evaluasi proses pembelajaran bahasa harus memperhatikan interaksi antara siswa dan guru. Selain itu, penggunaan metode aktif dan kreatif menjadi penting dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. Model CIPP memungkinkan evaluasi yang tidak hanya berfokus pada hasil, tetapi juga pada faktor pendukung.

Sebagai contoh, model CIPP digunakan untuk mengevaluasi program bimbingan *KIBAR* dalam belajar membaca dan menulis Al-Qur'an. Maesaroh et al., (2022) menyebut bahwa evaluasi konteks, input, proses, dan produk membantu memahami efektivitas program secara menyeluruh. Di sisi lain, model ini juga diterapkan dalam pengembangan skala evaluasi program pengajaran bahasa Turki yang andal dan valid (Kavan, 2023). Hal ini menunjukkan bahwa model CIPP dapat diterapkan di berbagai jenis program pendidikan. Fleksibilitas model ini membuatnya sangat relevan dalam berbagai konteks pendidikan.

Dalam konteks pembelajaran bahasa, evaluasi konteks memperhatikan lingkungan sekolah dan dukungan administratif. Evaluasi input menilai relevansi kurikulum dan kemampuan guru. Evaluasi proses memantau strategi pengajaran serta interaksi antara siswa dan guru. Evaluasi produk menilai hasil belajar siswa, seperti peningkatan pemikiran kritis dan motivasi belajar. Dengan demikian, model CIPP memberikan perspektif menyeluruh dalam evaluasi pembelajaran bahasa.

Model CIPP telah digunakan dalam berbagai penelitian evaluasi pendidikan inklusif. Agus et al. (2023) menemukan bahwa meskipun komponen konteks, input, dan proses telah terpenuhi, komponen produk belum sepenuhnya optimal. Hal ini menandakan perlunya perbaikan berkelanjutan dalam praktik pendidikan inklusif. Strategi pembelajaran inklusif yang melibatkan pendekatan pengajaran yang berbeda serta pemanfaatan teknologi bantu telah terbukti berdampak positif. Kolaborasi erat antara pendidik, orang tua, dan para ahli menjadi kunci keberhasilan implementasi pendidikan inklusif.

Di tingkat internasional, seperti di Irlandia, upaya pengembangan pendekatan terpadu untuk pendidikan inklusif telah digalakkan. (Fitzgerald et al., 2021) menyebut bahwa kepemimpinan dan komunitas praktik menjadi faktor kunci dalam memajukan pendidikan khusus inklusif. Di negara berkembang, intervensi berupa pelatihan guru dan peningkatan materi pendidikan telah diidentifikasi sebagai strategi efektif. Mendoza & Heymann (2024) menyebut bahwa penelitian lebih mendalam masih diperlukan dalam konteks ini. Keberhasilan implementasi pendidikan inklusif bergantung pada pengembangan profesional berkelanjutan.

Berbagai studi sebelumnya telah mengkaji model pembelajaran inklusif. Namun, kajian yang secara khusus mengevaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB dengan menggunakan model evaluasi CIPP masih sangat terbatas. Padahal, model CIPP yang mencakup evaluasi konteks, input, proses, dan produk sangat relevan untuk memahami kompleksitas dan efektivitas pembelajaran dalam ruang inklusi. Tanpa evaluasi yang menyeluruh, potensi perbaikan program sering kali tidak teridentifikasi secara tepat.

Model CIPP menyediakan kerangka kerja yang terstruktur dan menyeluruh untuk evaluasi dan peningkatan program pendidikan inklusif. Evaluasi konteks membantu memahami kebutuhan siswa dan lingkungan belajar. Evaluasi input memastikan sumber daya memadai sebelum program dimulai. Evaluasi proses memantau pelaksanaan program secara langsung. Evaluasi produk memberikan gambaran tentang hasil akhir dan dampak program. Evaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor dapat dilakukan secara menyeluruh dengan pendekatan model CIPP. Analisis konteks sosial dan pedagogis menjadi titik awal dalam evaluasi. Input seperti kurikulum, tenaga pendidik, dan sarana pembelajaran dinilai secara objektif. Proses pembelajaran diamati secara langsung untuk mengetahui efektivitas strategi yang digunakan. Hasil atau produk dinilai untuk mengetahui pencapaian kompetensi siswa.

Hasil evaluasi ini akan menjadi dasar untuk melakukan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) dalam rangka meningkatkan mutu pendidikan inklusif. Rekomendasi dari evaluasi dapat digunakan untuk menyempurnakan kurikulum, metode pengajaran, dan manajemen kelas. Dengan demikian, mutu pembelajaran Bahasa Indonesia dapat terus ditingkatkan. Tujuan utamanya adalah memberikan layanan pendidikan yang inklusif dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Evaluasi yang sistematis akan memastikan peningkatan kualitas pendidikan secara berkelanjutan.

Oleh karena itu, penelitian dengan judul “Evaluasi Program Pembelajaran Bahasa Indonesia Berbasis Model CIPP: Studi Kasus di SLBN Dharma Wanita dalam Kerangka Pendidikan Inklusif” ini bertujuan untuk mengevaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor menggunakan pendekatan Model Evaluasi CIPP. Evaluasi dilakukan untuk mengidentifikasi tantangan, kekuatan, dan peluang perbaikan program dalam konteks pendidikan inklusif, serta memberikan kontribusi konseptual terhadap pengembangan praktik linguistik terapan

yang lebih responsif terhadap kebutuhan siswa berkebutuhan khusus. Dengan demikian, pendidikan inklusif di Indonesia dapat terus berkembang dan memberikan manfaat nyata bagi semua peserta didik.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus yang berfokus pada evaluasi program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor. Evaluasi dilakukan menggunakan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Stufflebeam (1982), sebagai kerangka analitis yang komprehensif untuk menilai kebutuhan, sumber daya, pelaksanaan, dan hasil program. Pendekatan ini relevan dalam konteks pendidikan inklusif karena mampu menelusuri dinamika pembelajaran secara menyeluruh dan kontekstual.

Desain penelitian yang digunakan adalah *intrinsic qualitative case study* (Stake, 1995), yakni studi kasus yang bertujuan memahami fenomena spesifik dan khas dari sebuah kasus yang dianggap penting secara intrinsik. Fokus penelitian diarahkan pada pendalaman praktik pembelajaran Bahasa Indonesia di satu kelas SLB-C yang memiliki dinamika unik, sehingga memungkinkan eksplorasi makna, strategi guru, serta respons siswa secara detail dan kontekstual. Studi kasus ini tidak bertujuan untuk generalisasi, melainkan untuk memberikan pemahaman mendalam terhadap realitas pendidikan inklusif di ruang kelas khusus.

Subjek penelitian dipilih secara purposif, yaitu seorang guru senior Bahasa Indonesia bernama Ibu Adria Mustika Kirani, S.Pd., mengajar di kelas 3 SLB-C (Fase B). Guru dipilih karena memiliki pengalaman lebih dari lima belas tahun dalam mendampingi siswa dengan kebutuhan khusus seperti tunagrahita, autisme, dan cerebral palsy. Teknik *purposive sampling* digunakan untuk menjamin kedalaman data dari informan yang memiliki otoritas praktik dan pengetahuan kontekstual yang memadai (Patton, 2002).

Pengumpulan data dilakukan melalui dua teknik utama, yaitu: (1) wawancara mendalam semi-terstruktur (*in-depth interview*) dengan narasumber utama menggunakan panduan berbasis model CIPP; dan (2) analisis dokumen program pembelajaran seperti kurikulum, RPP, dan laporan capaian belajar. Wawancara dilaksanakan secara tatap muka pada 3 Juni 2025, berlangsung sekitar 50 menit, dan direkam serta ditranskrip penuh untuk keperluan analisis. Teknik ini memungkinkan eksplorasi naratif dan reflektif terhadap praktik pembelajaran yang kompleks di kelas inklusif.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri sebagai *human instrument*, sesuai karakteristik metodologi kualitatif. Untuk menunjang keandalan, peneliti juga menggunakan instrumen bantu berupa panduan wawancara yang disusun berdasarkan indikator dalam masing-masing dimensi CIPP. Selain itu, lembar analisis dokumen disiapkan untuk mengkaji kesesuaian

antara perencanaan dan implementasi pembelajaran. Seluruh instrumen disusun secara sistematis agar mampu mengungkap data mendalam dan relevan terhadap fokus evaluasi program. Prosedur penelitian dilakukan dalam empat tahapan sistematis: (1) tahap perencanaan dan pengurusan izin penelitian, (2) pengumpulan data primer dan sekunder, (3) analisis data dengan pendekatan tematik sesuai dimensi CIPP, dan (4) validasi temuan melalui triangulasi dan *member checking*. Setiap tahapan dirancang untuk menjaga kontinuitas dan integritas proses penelitian dalam konteks pendidikan luar biasa.

Analisis data dilakukan secara deskriptif kualitatif dengan pendekatan *thematic analysis* sebagaimana dikembangkan oleh Braun & Clarke (2006). Proses analisis dimulai dengan transkripsi data, diikuti dengan tahap pengkodean awal (*initial coding*), identifikasi tema, serta kategorisasi berdasarkan empat dimensi model CIPP. Data dari dokumen dibandingkan dengan hasil wawancara untuk melihat kesesuaian implementasi program. Analisis diarahkan untuk memahami proses pembelajaran secara mendalam dan menemukan pola-pola tematik yang berulang dalam praktik kelas.

SLB-C merupakan sekolah khusus bagi peserta didik dengan hambatan intelektual (tunagrahita) yang memerlukan strategi pembelajaran sangat adaptif. Di kelas 3 (Fase B) Kurikulum Merdeka, fokus pembelajaran Bahasa Indonesia diarahkan pada pengenalan struktur kalimat sederhana, kosakata dasar, dan penggunaan bahasa dalam konteks kehidupan sehari-hari. Strategi yang digunakan meliputi visualisasi, pendekatan multisensori, serta penggunaan alat bantu komunikasi seperti gambar dan bahasa isyarat. Dalam konteks ini, pendekatan evaluatif berbasis model CIPP menjadi penting untuk melihat kesesuaian antara kebutuhan siswa dan strategi pembelajaran yang diterapkan guru. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi nyata dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran Bahasa Indonesia yang inklusif, adaptif, dan berorientasi pada kebutuhan peserta didik berkebutuhan khusus di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

Dalam kerangka Model Evaluasi CIPP, program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor dievaluasi secara menyeluruh melalui empat dimensi: *Context*, *Input*, *Process*, *Product*. Pada bagian hasil dan pembahasan ini, akan dipaparkan lebih lanjut.

1. Evaluasi Dimensi *Context* (Konteks)

Konteks pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita menunjukkan kompleksitas tinggi akibat keberagaman hambatan perkembangan yang dimiliki siswa, seperti tunagrahita, autisme, dan cerebral palsy. Setiap kategori hambatan tersebut menghadirkan tantangan pedagogis yang berbeda, yang berdampak langsung pada strategi, desain, dan tujuan pembelajaran Bahasa

Indonesia. Pendekatan yang diterapkan guru bersifat fleksibel, mengedepankan diferensiasi dan adaptasi personal sesuai kebutuhan masing-masing siswa. Kondisi ini selaras dengan prinsip *Universal Design for Learning* (UDL) dan pembelajaran berdiferensiasi (Tomlinson, 2022) yang keduanya berupaya menciptakan akses pembelajaran yang adil melalui variasi metode representasi, ekspresi, dan keterlibatan.

Guru Bahasa Indonesia di kelas ini, Ibu Adria Mustika Kirani, memiliki pengalaman lebih dari 17 tahun dalam menangani siswa berkebutuhan khusus. Selain mengajar, beliau juga mendesain mikrokurikulum yang disesuaikan dengan kondisi nyata siswa. Pendekatan ini merefleksikan kerangka *inclusive applied linguistics*, yaitu cabang linguistik terapan yang menempatkan bahasa bukan hanya sebagai struktur formal, melainkan sebagai alat interaksi sosial dan survival bagi siswa neurodivergen. Pendekatan ini menggeser fokus pembelajaran Bahasa Indonesia dari kompetensi linguistik murni menuju penguatan kompetensi komunikatif fungsional.

Dalam praktiknya, guru menghadapi beragam karakteristik siswa dalam satu kelas. Misalnya, terdapat tiga siswa tunagrahita, satu siswa spektrum autisme, dan satu siswa cerebral palsy. Keberagaman ini menuntut diferensiasi pedagogis yang intens, bahkan dalam aktivitas pembukaan pembelajaran. Hambatan kognitif menjadi tantangan utama dalam perolehan bahasa. Guru menyampaikan seperti data di bawah ini.

Data 01

“Istilah akademik seperti ‘menyimpulkan’ atau ‘menganalisis’ itu sulit dipahami oleh anak-anak tunagrahita. Maka saya ubah menjadi pertanyaan langsung, misalnya ‘Apa isi cerita?’ supaya mereka bisa menjawab secara konkret.”

Selain aspek kognitif, faktor afektif dan sensorik juga sangat menentukan strategi pembelajaran. Siswa autis, misalnya, sangat sensitif terhadap suara keras. Guru menyesuaikan nada dan intensitas suaranya agar kondisi afektif siswa tetap stabil sebagaimana data 02 di bawah ini.

Data 02

“Saya punya siswa autis, dia sangat sensitif terhadap suara keras. Kalau saya meninggikan suara sedikit saja, dia langsung bereaksi, kadang mencubit. Jadi saya harus bicara sangat pelan supaya dia tetap tenang dan fokus.”

Kurikulum Merdeka digunakan sebagai kerangka umum, namun indikator pencapaiannya dimodifikasi secara substansial agar sesuai dengan kondisi siswa.

Data 03

“Kurikulum Merdeka itu sebenarnya sama dengan sekolah umum, tapi di SLB kita harus banyak menyesuaikan. Tidak semua indikator bisa diterapkan. Saya lihat kebutuhan dan kemampuan anak, lalu saya modifikasi targetnya.”

Guru juga menerapkan strategi *translanguaging* sebagai mediasi untuk membantu siswa bilingual atau yang mengalami keterlambatan bahasa dalam memahami instruksi pembelajaran seperti pada data 09 di bawah ini.

Data 09

“Ada anak yang lebih paham kalau saya pakai Bahasa Inggris. Dia kayaknya pernah diajar pakai bahasa itu di rumah. Jadi, saya bantu translate dulu, baru dia mengerti maksud instruksinya.”

Tujuan pembelajaran pun bergeser dari capaian akademik konvensional menjadi capaian komunikatif dasar yang berorientasi pada kemandirian hidup siswa sebagaimana data 04 di bawah ini.

Data 04

“Saya tidak mengharapkan mereka bisa menulis karangan. Yang penting mereka bisa berkomunikasi, tahu cara menyampaikan pendapat atau kebutuhan. Itu jauh lebih penting untuk kehidupan mereka daripada nilai akademik.”

Keterbatasan sumber daya menjadi bagian integral dari konteks pembelajaran. Guru harus mengampu seluruh mata pelajaran, sehingga kapasitas pedagogis dan emosional mereka jauh melebihi guru sekolah umum seperti data di bawah ini.

Data 06

“Di SLB, kami tidak punya guru MAPL seperti di sekolah umum. Semua mata pelajaran dipegang wali kelas. Jadi kami harus siap mengajar semua, dari Bahasa Indonesia sampai keterampilan hidup.”

Dengan mempertimbangkan kondisi di atas, dapat disimpulkan bahwa evaluasi konteks tidak hanya mencakup profil siswa, tetapi juga menyoroti adaptasi profesional guru, dinamika relasi sosial dalam kelas, dan fleksibilitas kurikulum. Dalam kerangka *inclusive applied linguistics*, konteks pembelajaran di SLBN Dharma Wanita menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran Bahasa Indonesia tidak dapat diukur dengan takaran normatif, melainkan dari kemampuannya memfasilitasi ekspresi diri, partisipasi sosial, dan implementasi pengetahuan linguistik siswa dalam kehidupan sehari-hari. Pendekatan ini juga mendukung kritik terhadap standar akademik homogen, dan memperkuat validitas pembelajaran yang berakar pada kebutuhan konkret siswa dengan kebutuhan khusus.

2. Evaluasi Dimensi *Input* (Masukan)

Evaluasi terhadap dimensi input mengungkap tantangan nyata dalam penyediaan sumber daya pendidikan di SLBN Dharma Wanita. Salah satu hambatan paling menonjol adalah keterbatasan jumlah tenaga pengajar, yang berdampak langsung pada beban kerja guru. Guru kelas harus

mengampu seluruh mata pelajaran, termasuk Bahasa Indonesia, Matematika, IPA, IPS, dan keterampilan hidup, tanpa dukungan dari guru mata pelajaran khusus (MAPL). Kondisi ini menuntut guru memiliki kapasitas multidisipliner, ketahanan emosional, dan kemampuan adaptasi lintas bidang.

Data 06

“Di SLB, kami tidak punya guru MAPL seperti di sekolah umum. Semua mata pelajaran dipegang wali kelas. Jadi kami harus siap mengajar semua, dari Bahasa Indonesia sampai keterampilan hidup.”

Kondisi yang dideskripsikan pada data 06 di atas menunjukkan bahwa input pendidikan di SLB bukan hanya persoalan ketersediaan sarana dan prasarana, tetapi juga terkait dengan kapasitas sumber daya manusia yang harus melampaui batas kompetensi tunggal. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga perancang materi, fasilitator emosi, bahkan mediator sosial yang menjembatani berbagai ketimpangan kognitif dan afektif yang dimiliki siswa. Hal ini menuntut integrasi antara keterampilan akademik, interpersonal, dan reflektif dalam proses pengajaran.

Kurikulum Merdeka yang digunakan pun tidak dapat diimplementasikan secara utuh. Guru harus melakukan modifikasi substansial dalam aspek bahasa dan penyajian materi. Adaptasi dilakukan agar struktur kalimat dan instruksi dapat dipahami oleh siswa dengan hambatan intelektual. Guru menyederhanakan struktur sintaksis dari bahasa baku ke bentuk tuturan sehari-hari.

Data 07

“Kalau saya pakai kalimat baku seperti ‘Siapa yang menggunakan alat ini?’, anak-anak bingung. Jadi saya ubah jadi ‘Siapa yang pakai ini?’, lebih sederhana dan bisa mereka pahami.”

Modifikasi bahasa dalam instruksi pada data di atas bukan sekadar penyederhanaan, melainkan merupakan bentuk rekonstruksi pragmatis bahasa ajar agar lebih komunikatif dan fungsional. Proses ini sejalan dengan pendekatan *functional-notional syllabus* dalam linguistik terapan, yang menekankan relevansi konteks dan kegunaan tuturan dalam kehidupan nyata siswa. Hal ini menjadi sangat penting ketika pembelajaran dilakukan untuk peserta didik dengan hambatan kognitif yang cenderung merespons informasi yang konkret dan langsung.

Dari sisi media pembelajaran, guru berinisiatif mengganti bentuk Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) dari teks menjadi gambar konkret atau visual lingkungan sekitar. Inisiatif ini mencerminkan penerapan prinsip *multisensory learning* yang sangat efektif untuk siswa dengan kebutuhan belajar berbeda seperti data di bawah ini.

Data 08

“Kalau LKPD biasa kurang bisa dipahami, saya ubah jadi gambar-gambar. Misalnya saya cetak foto benda yang ada di sekitar mereka, lalu mereka diminta menunjuk. Itu lebih efektif buat mereka.”

Penggunaan media visual konkret menunjukkan adanya kesadaran guru terhadap keterbatasan kemampuan abstraksi siswa. Dalam kerangka teori *dual coding*, visualisasi memberikan jalur kognitif tambahan yang memperkuat pemahaman dan daya ingat siswa. Dalam konteks SLB, visual bukan sekadar alat bantu, tetapi menjadi jembatan utama menuju pemahaman bahasa. Kondisi kelas yang dinamis dan tidak stabil juga menjadi tantangan input yang tidak bisa diabaikan. Karakteristik siswa yang beragam menyebabkan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) bersifat sangat fleksibel. Guru harus menyesuaikan rencana secara spontan saat terjadi gangguan perilaku.

Data 10

“Pernah satu kali saya mau ngajarin tentang bagian tumbuhan. Tiba-tiba anak autis saya tantrum—nangis, lempar barang, bahkan buang air di kelas. Akhirnya waktu habis buat bersihin kelas, pembelajaran nggak jadi.”

Kemampuan guru dalam menghadapi situasi ini bukan sekadar keterampilan manajemen kelas, tetapi juga refleksi dari kecakapan afektif dan sosial yang sangat penting dalam konteks pendidikan luar biasa. Guru harus mampu membaca suasana emosional siswa secara real-time dan menyesuaikan respons pedagogis tanpa kehilangan arah pembelajaran.

Data 11

“Kalau suasana hati anak-anak nggak stabil, kadang belajar jadi nggak maksimal. Apalagi kalau ada yang tantrum, ya kegiatan belajar hari itu bisa batal semua.”

Di tengah tantangan yang ada pada data 11, guru tetap membangun relasi pembelajaran yang cair dan humanistik. Tidak ada jarak otoritatif yang kaku antara guru dan siswa. Interaksi berlangsung secara alami, memungkinkan siswa mengekspresikan diri tanpa tekanan.

Data 12

“Saya nggak perlu terlalu formal mengajar. Interaksi antara saya dan murid-murid itu mengalir begitu saja. Kadang mereka yang mulai duluan ngobrol, atau kasih respons spontan terhadap apa yang saya tunjukkan.”

Relasi yang berbasis afeksi yang dipaparkan pada data 12 di atas menjadi fondasi penting dalam proses belajar siswa berkebutuhan khusus, karena suasana psikologis yang aman dan diterima menjadi prasyarat utama terbentuknya atensi dan motivasi belajar.

Berdasarkan uraian di atas, *input* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di SLB Dharma Wanita mencerminkan situasi pendidikan yang menuntut kolaborasi antara strategi kognitif dan afektif. Dimensi input tidak dapat dipahami semata sebagai kelengkapan administratif atau instrumen teknis, tetapi sebagai praktik dinamis yang dikelola oleh kompetensi reflektif guru. Keberhasilan

pembelajaran sangat ditentukan oleh kreativitas guru dalam menyederhanakan konsep, kemampuan adaptif dalam mengubah metode, serta kekuatan hubungan interpersonal dengan siswa. Dimensi ini menjadi bukti bahwa dalam pendidikan luar biasa, kualitas input sangat ditentukan oleh kualitas kemanusiaan dalam praktik mengajarnya.

3. Evaluasi Dimensi *Process* (Proses)

Hasil evaluasi menunjukkan bahwa capaian pembelajaran Bahasa Indonesia pada siswa berkebutuhan khusus bersifat fungsional dan kontekstual, bukan akademik formal. Siswa mulai menunjukkan kemampuan menyimak cerita, menjawab pertanyaan langsung, mengenali kosakata dasar, serta menyampaikan kebutuhan secara verbal maupun nonverbal. Misalnya, siswa cerebral palsy merespons dengan menunjuk gambar, sedangkan siswa autisme mulai mengekspresikan respons emosional yang stabil. Walaupun capaian ini terkesan minimal dalam standar sekolah umum, dalam pendidikan inklusif pencapaian tersebut sangat berarti karena terkait langsung dengan kemandirian, komunikasi dasar, dan integrasi sosial siswa. Guru menegaskan bahwa keberhasilan pembelajaran utama adalah ketika siswa mampu mengungkapkan kebutuhan sederhana, seperti menyatakan lapar atau menunjuk gambar toilet sebagai bentuk *communicative competence* yang relevan dalam konteks sosial, bukan sekadar akademik.

Data 13

“Rencana pembelajaran hari itu misalnya saya mau mengenalkan bagian-bagian tumbuhan. Tiba-tiba anak autisme ini tantrum. Cubit, pipis di kelas, pup di kelas. Waktunya habis untuk ngebersihin kelas.”

Aktivitas pembelajaran dilakukan secara langsung dan personal dengan metode ceramah sederhana, bercerita, tanya jawab, dan kerja kelompok yang disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing siswa. Guru menggunakan media potongan gambar untuk memperjelas materi, seperti saat siswa diminta mengidentifikasi bagian kepala, badan, dan ekor.

Data 14

“Saya kasih potong-potongan kan, bagian kepala, badan dan ekor. Nanti anak-anak jawabkan badan. Ayo cari sekarang badannya yang mana.”

Evaluasi capaian dilakukan secara lisan, penunjukan gambar, atau pilihan bergambar, tanpa menuntut kemampuan menulis, terutama untuk siswa dengan keterbatasan motorik seperti cerebral palsy.

Data 15

“Evaluasi itu kalau di SLB nggak selalu harus ada dalam bentuk buku tulisan. Evaluasi yang saya lakukan ke dia tanya jawab.”

Guru juga menyesuaikan bahasa dan strategi interaksi sesuai kebutuhan khusus siswa. Pada siswa tunagrahita, istilah abstrak seperti “kesimpulan” diganti dengan pertanyaan langsung dan sederhana agar lebih mudah dipahami.

Data 16

“Untuk anak-anak Tuna Grahitra, karena dia punya gangguan kognitif, jadi saya ganti: ‘Siapa yang pakai ini?’ daripada ‘Siapa yang menggunakan benda ini?’”

Interaksi dengan siswa autisme mengharuskan guru menjaga intonasi suara agar lembut dan menggunakan kata-kata yang tidak ambigu untuk menghindari reaksi negatif seperti pada data 17 di bawah ini.

Data 17

“Anak autisme itu tidak bisa belajar secara klasikal. Dia lebih senang kalau suara saya dipelankan. Saya nggak boleh meninggikan suara.”

Dalam konteks bilingual dan siswa dengan keterlambatan bahasa, guru menerapkan strategi *translanguaging*, mengombinasikan Bahasa Indonesia dan Inggris agar siswa lebih mudah memahami materi.

Data 18

“Guru menerapkan strategi translanguaging dengan menyesuaikan bahasa pengantar. Dalam kasus siswa dengan language delay, guru mengombinasikan Bahasa Indonesia dan Inggris untuk memastikan pemahaman.”

Guru juga kreatif mengelola kelas di tengah gangguan emosional siswa dengan memindahkan kelas ke ruang luar dan menggunakan media visual pengganti objek nyata.

Data 19

“Otak-atik LKPD yang kita pakai tadi masih bisa terpakai sih. Cuma yang tadinya si anak-anak bisa lihat benda-benda di dalam kelas secara real, anak kita nggak di dalam kelas jadinya pakai gambar kan, pakai bantuan foto atau visual.”

Kompetensi psikologis guru sangat menentukan keberhasilan pembelajaran. Guru yang mampu mengatur diri dan menunjukkan empati dapat menciptakan suasana kelas yang aman dan kondusif bagi siswa dengan berbagai kondisi emosional.

Data 20

“Kita mendingin tantrum dulu karena kan kita tidak bisa memilih di dalam kelas itu maunya harus ada anak ini ini ini enggak, kita harus menerima semua kondisi anak di dalamnya seperti apa, kita yang menyesuaikan.”

Dengan demikian, evaluasi proses ini memperlihatkan bahwa keberhasilan pembelajaran diukur tidak hanya dari hasil akademik, tetapi dari kemampuan siswa untuk tetap terlibat, tenang, dan

berkomunikasi sesuai kebutuhan. Oleh karena itu, temuan ini memperkuat relevansi model evaluasi CIPP dalam pendidikan inklusif. Evaluasi proses tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga kesiapan, pelaksanaan, dan kondisi pembelajaran secara menyeluruh. Secara linguistik terapan, hasil ini menggarisbawahi pentingnya strategi pembelajaran Bahasa Indonesia yang mengutamakan fungsi sosial bahasa dan penggunaan bahasa yang nyata dan adaptif, bukan hanya fokus pada struktur bahasa normatif.

4. Evaluasi Dimensi *Product* (Produk)

Capaian kompetensi Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita tidak dapat diukur dengan standar yang sama seperti di sekolah umum. Fokus utama pembelajaran bukan semata pada penguasaan konsep akademik, melainkan pada pengembangan kemampuan komunikatif dasar dan kemandirian hidup (*life skill*). Proses pembelajaran yang intensif dan personal menghasilkan capaian yang sangat bervariasi, bergantung pada jenis kebutuhan khusus dan tingkat kemampuan masing-masing siswa.

Dalam satu kelas terdapat lima siswa dengan kondisi berbeda: tiga siswa tunagrahita, satu siswa autis, dan satu siswa cerebral palsy, yang masing-masing memiliki pola perkembangan bahasa yang unik. Hal ini menyebabkan capaian kompetensi tidak dapat dinilai secara seragam. Sebagai contoh, guru mengungkapkan bahwa bagi siswa tunagrahita, kemampuan menyimpulkan belum dapat diharapkan sehingga istilah “menyimpulkan” tidak digunakan dalam evaluasi.

Data 21

“Kalau untuk anak-anak Tunagrahita, mereka pasti tidak bisa membuat kesimpulan. Jadi istilah menyimpulkan itu tidak kita gunakan di bagian C, kelas saya terutama.”

Kompetensi Bahasa Indonesia yang dicapai lebih bersifat fungsional. Siswa mampu menyimak cerita yang dibacakan guru, merespons pertanyaan sederhana, dan menyebutkan nama benda atau gambar. Siswa tunagrahita menunjukkan pengenalan kosakata dasar dan penggunaan kata-kata sederhana dalam interaksi sehari-hari, meskipun kemampuan membaca dan menulis mandiri belum tercapai.

Data 22

“Evaluasi itu kalau di SLB nggak selalu harus ada dalam bentuk buku tulisan. Evaluasi yang saya lakukan ke dia tanya jawab.”

Untuk siswa dengan keterbatasan motorik seperti cerebral palsy, evaluasi dilakukan melalui tanya jawab dan penunjukan gambar karena kemampuan menulis tidak memungkinkan.

Data 23

“Untuk anak yang CP, dia badannya kaku, dia untuk nulis itu nggak bisa. Evaluasinya tanya jawab, mana gambar ekornya? Nanti dia tunjuk.”

Strategi pembelajaran yang adaptif menjadi faktor utama dalam perkembangan kemampuan komunikatif dan literasi siswa. Guru menyesuaikan interaksi dan bahasa yang digunakan untuk memaksimalkan pemahaman siswa. Pendekatan *translanguaging* juga diterapkan untuk siswa bilingual atau yang mengalami keterlambatan bahasa, dengan menggunakan bahasa kedua (Bahasa Inggris) sebagai alat bantu agar instruksi dapat diterima dengan lebih baik.

Data 24

“Ada murid yang bias language delay. Saya translate-kan ke bahasa Inggris baru dia ngerti.”

Hasil capaian yang tampak sederhana, seperti kemampuan siswa menyampaikan kebutuhan dasar seperti lapar, ingin ke kamar mandi, atau menunjuk gambar yang dimaksud, memiliki arti yang sangat besar bagi kualitas hidup dan kemandirian.

Data 25

“Yang penting anak itu bisa menyampaikan kebutuhannya sendiri. Bisa bilang lapar, mau ke kamar mandi, atau tunjuk gambar yang dia maksud. Itu udah cukup berarti bagi mereka.”

Hal ini menegaskan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita berorientasi pada penggunaan bahasa sebagai alat komunikasi praktis yang memungkinkan siswa berinteraksi dan menyesuaikan diri dengan lingkungan sosialnya.

Data 26

“Anak-anak itu kalau sudah bisa menyimak cerita, bisa menjawab pertanyaan sederhana, itu artinya mereka sudah bisa mengekspresikan diri. Itu penting buat hidup mereka ke depan.”

Aspek psikologis juga sangat diperhatikan dalam proses pembelajaran. Guru menyadari pentingnya mengatur intonasi suara dan cara berkomunikasi agar siswa tetap tenang dan fokus, terutama siswa autis yang sensitif terhadap nada suara.

Data 27

“Saya nggak boleh menenggiin suara, kalau saya menenggiin suara, dia cubit. Tapi kalau suara saya dipelankan, dia bisa ikutan menyimak cerita.”

Evaluasi produk pembelajaran tidak diukur melalui ujian atau tes tertulis konvensional, melainkan melalui kemampuan siswa beradaptasi, berinteraksi, dan mengekspresikan diri di lingkungan belajar dan kehidupan sehari-hari. Pendekatan ini sesuai dengan prinsip *alternative assessment* yang menekankan penilaian autentik dan kontekstual sesuai kebutuhan individu (UNESCO, 2005). Observasi harian, tanya jawab langsung, dan penunjukan visual menjadi instrumen utama dalam menilai pencapaian siswa.

Data 28

“Yang penting anak itu bisa menyampaikan kebutuhannya sendiri. Bisa bilang lapar, mau ke kamar mandi, atau tunjuk gambar yang dia maksud.”

Penggunaan pendekatan translanguaging juga menegaskan pentingnya memanfaatkan seluruh repertoar bahasa siswa untuk mempercepat pemerolehan Bahasa Indonesia, sebagaimana dikemukakan oleh García et al. (2014). Dengan demikian, meski capaian pembelajaran tampak sederhana dari perspektif sekolah umum, dalam konteks SLBN capaian tersebut merupakan kemajuan besar yang mencerminkan fungsi bahasa sebagai alat bertahan hidup, berinteraksi, dan beradaptasi secara sosiokultural.

Dengan kata lain, dapat disimpulkan bahwa evaluasi dimensi produk pada pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita menegaskan bahwa keberhasilan program lebih dilihat dari aspek komunikatif dan kemandirian siswa, bukan sekadar kemampuan akademik formal. Temuan ini memperkuat kebutuhan pengembangan kebijakan dan pendekatan pembelajaran bahasa yang inklusif, fleksibel, dan adaptif demi mendukung keberhasilan pendidikan bagi siswa berkebutuhan khusus pada masa yang akan datang.

5. REKOMENDASI

Praktik baik (*best practices*) yang layak dicatat antara lain strategi *translanguaging* untuk membantu siswa bilingual, penggunaan media visual dan alat peraga fisik, serta pengelolaan kelas yang inovatif ketika rencana pembelajaran terganggu. Pembelajaran tidak selalu harus dilakukan di dalam kelas, namun tetap bisa dilanjutkan di luar ruangan dengan penyesuaian konteks dan media yang relevan. Namun, beberapa tantangan tetap ditemukan, terutama terkait jumlah guru yang terbatas, sehingga beban kerja guru sangat tinggi dan waktu untuk refleksi profesional menjadi minim. Selain itu, evaluasi sulit dilakukan secara objektif karena keterbatasan kemampuan tulis dan ekspresi verbal sebagian besar peserta didik. Gangguan emosional dan perilaku siswa juga sering kali mengganggu kelancaran rencana pembelajaran harian.

Oleh karena itu, program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita membutuhkan dukungan sistemik yang lebih kuat untuk memastikan konsistensi dan peningkatan mutu pendidikan inklusif pada masa yang akan datang. Sebagai bagian dari rekomendasi praktis dan kebijakan, berikut adalah beberapa langkah yang dapat diambil berdasarkan temuan penelitian ini. *Pertama*, perlu dilakukan pelatihan tambahan bagi guru dalam bidang manajemen kelas inklusif, diferensiasi pembelajaran, dan penggunaan *translanguaging* sebagai strategi pembelajaran lintas bahasa. Pelatihan psikologis dan empati interpersonal juga perlu diperkuat agar guru mampu mengelola fluktuasi emosi siswa dengan lebih efektif. Penguasaan teknik regulasi diri dan pendekatan *trauma-informed teaching* menjadi penting untuk meningkatkan kenyamanan dan stabilitas kelas. *Kedua*, diperlukan pengembangan kurikulum mikro inklusif yang memberikan panduan modifikasi kurikulum yang jelas dan dapat diimplementasikan oleh guru sesuai dengan kebutuhan individu siswa. Penyederhanaan istilah akademik, penggunaan kalimat langsung, dan

pendekatan visual perlu menjadi pedoman standar dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di ruang inklusi.

Ketiga, penting untuk mengembangkan strategi evaluasi alternatif yang tidak bergantung pada tes tertulis. Asesmen lisan, penunjukan gambar, dan observasi harian perlu menjadi instrumen utama dalam mengukur capaian kompetensi siswa. Perlu dibuat rubrik asesmen yang spesifik untuk masing-masing jenis kebutuhan khusus guna memastikan validitas dan reliabilitas data evaluasi. *Keempat*, Sekolah memerlukan dukungan infrastruktur dan media pembelajaran visual, alat peraga fisik, serta perangkat digital yang mendukung pembelajaran diferensiatif. Penggunaan teknologi pendukung seperti aplikasi visual, buku digital dengan teks sederhana, dan alat bantu komunikasi alternatif (*Augmentative and Alternative Communication / AAC*) dapat meningkatkan akses siswa terhadap pembelajaran bahasa.

Kelima, perlunya tenaga pendamping atau psikolog sekolah untuk membantu guru dalam mengelola hambatan emosional dan perilaku siswa menjadi salah satu prioritas. Selain itu, kolaborasi antara guru dan orang tua dalam rangka pendampingan pembelajaran di rumah perlu ditingkatkan untuk memperkuat kontinuitas pengajaran dan keterlibatan keluarga dalam proses pendidikan. *Keenam*, pembelajaran Bahasa Indonesia di ruang inklusi perlu didefinisikan ulang sebagai wahana pengembangan komunikasi fungsional, bukan hanya penguasaan struktur bahasa. Model pembelajaran berbasis situasi nyata, dialog spontan, dan pengalaman langsung perlu dikembangkan lebih lanjut untuk mendukung kemandirian komunikatif siswa. *Ketujuh*, untuk mengurangi beban kerja guru dan meningkatkan kualitas interaksi edukatif, kebijakan penambahan jumlah guru atau perekrutan tenaga pendamping sangat mendesak. Hal ini akan memungkinkan guru fokus pada perencanaan dan pengembangan metode pembelajaran yang lebih inovatif, serta memiliki waktu untuk refleksi dan peningkatan profesional.

Kedelapan, pemanfaatan teknologi pembelajaran digital seperti *platform* LMS, aplikasi berbasis gambar, dan video pembelajaran interaktif perlu dikembangkan lebih luas. Teknologi dapat menjadi alat bantu yang efektif untuk meningkatkan akses siswa terhadap pembelajaran bahasa, terutama dalam konteks keterbatasan fisik dan kognitif. *Kesembilan*, Pemerintah daerah dan pusat perlu memberikan regulasi dan dukungan kebijakan yang lebih konkret untuk pendidikan inklusif di SLB, terutama dalam hal penyesuaian kurikulum, pelatihan guru, dan alokasi anggaran pengembangan media pembelajaran. SLB-C memerlukan perlakuan khusus dalam kerangka kebijakan nasional untuk memastikan kesetaraan akses dan kualitas pendidikan. *Terakhir*, hasil penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dalam ranah *inclusive applied linguistics*, yaitu cabang linguistik terapan yang fokus pada isu bahasa dan pembelajaran dalam konteks pendidikan inklusif. Dengan demikian, pengembangan konsep dan praktik linguistik terapan yang responsif terhadap

kebutuhan PDNK perlu didorong lebih luas dalam penelitian maupun praktik pendidikan di Indonesia.

Dengan adanya rekomendasi tersebut, diharapkan program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor dapat terus berkembang menjadi lebih inklusif, adaptif, dan humanis. Peningkatan mutu pendidikan inklusif bergantung pada kebijakan makro dan juga pada pengakuan atas realitas mikro di ruang kelas. Dengan penyesuaian kurikulum, fleksibilitas metode, dan peningkatan kapasitas guru, pendidikan Bahasa Indonesia di sekolah luar biasa dapat menjadi fondasi penting dalam pemberdayaan diri dan peningkatan kualitas hidup siswa berkebutuhan khusus.

D. SIMPULAN DAN SARAN

Program pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita Kota Bogor menunjukkan kompleksitas unik yang tidak dapat dinilai hanya dari perspektif pencapaian kompetensi akademik konvensional. Melalui pendekatan evaluasi berbasis model CIPP, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran bahasa dalam konteks pendidikan inklusif lebih tepat dilihat sebagai upaya pengembangan kemampuan komunikatif dasar dan keterampilan hidup (*life skill*) bagi peserta didik dengan berbagai kebutuhan khusus, termasuk tunagrahita, autisme, dan cerebral palsy.

Dari dimensi *Context* (Konteks), terungkap bahwa heterogenitas karakteristik siswa memerlukan pendekatan sangat personal dan adaptif. Guru tidak hanya menghadapi keragaman tingkat pemahaman dan kemampuan motorik. Namun, guru juga menghadapi tantangan emosional yang memengaruhi stabilitas proses belajar. Sumber daya manusia yang terbatas membuat satu guru harus mengampu semua mata pelajaran, sehingga guru dituntut memiliki fleksibilitas tinggi dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individu.

Pada dimensi *Input* (Masukan), meskipun infrastruktur dan sumber daya fisik terbatas, guru menunjukkan kemampuan luar biasa dalam memodifikasi kurikulum nasional, yaitu Kurikulum Merdeka Belajar, agar sesuai dengan kondisi siswa. Istilah akademik seperti “menyimpulkan” atau “membuat resume” diganti menjadi pertanyaan langsung yang lebih mudah dipahami oleh siswa tunagrahita. Evaluasi dilakukan melalui tanya jawab lisan atau penunjukan gambar, bukan tes tertulis, untuk memberikan ruang partisipasi aktif bagi siswa dengan keterbatasan motorik atau intelektual.

Dalam dimensi *Process* (Proses), pembelajaran berlangsung secara natural dan spontan, tanpa banyak setting awal. Interaksi antara guru dan siswa terjadi secara langsung dalam situasi nyata, mencerminkan pendekatan pedagogis yang sangat responsif. Metode pembelajaran seperti ceramah sederhana, bercerita, tanya jawab, dan kerja kelompok dikemas sedemikian rupa sehingga tetap relevan dengan kondisi siswa. Proses pembelajaran tidak selalu berjalan linier karena adanya

gangguan emosional, namun guru mampu menyesuaikan lingkungan belajar, termasuk menggunakan media visual dan alat peraga fisik.

Dari dimensi *Product* (Produk), capaian hasil pembelajaran bersifat bertahap dan lebih menitikberatkan pada perkembangan komunikasi fungsional. Siswa tunagrahita mulai mampu menyimak cerita, menjawab pertanyaan langsung, dan mengenal kata-kata sederhana. Sementara itu, siswa cerebral palsy menunjukkan pemahaman melalui penunjukan visual, dan siswa autisme mulai menunjukkan respons verbal dan non-verbal yang stabil. Capaian ini meskipun tampak minimalis dari sudut pandang sekolah umum, merupakan indikator penting dalam peningkatan kualitas hidup dan kemandirian siswa. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa temuan penelitian ini menegaskan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia di SLBN Dharma Wanita tidak hanya membentuk dasar komunikasi, tetapi juga menjadi wahana pengembangan kontrol emosi, partisipasi sosial, dan keterampilan vokasional. Guru tidak hanya bertindak sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai desainer mikro kurikulum, mediator bahasa, serta fasilitator stabilitas emosional siswa.

E. DAFTAR PUSTAKA

- Agus, A., Juliadharma, M., & Djamaluddin, M. (2023). Application of the CIPP model in evaluation of The inclusive education curriculum in Madrasah Aliyah. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 31–50.
- Aristanti, S., Bachri, B. S., & Maureen, I. Y. (2024). Evaluation of the Character Home Visit Program Using the Context, Input, Process, Product (CIPP) Model at SMP Islam Al Madinah Jombang. *Journal Of Education And Teaching Learning (JETL)*, 6(2), 180–186.
- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading inclusive learning, teaching and assessment in post-primary schools in ireland: does provision mapping support an integrated, school-wide and systematic approach to inclusive special education? *Education Sciences*, 11(4), 168.
- García, O., Wei, L., García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging in education: Principles, implications and challenges. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, 119–135.
- Kavan, N. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 159–185.
- Maesaroh, M., Ghozali, M., Dinana, A., Baiti, M., & Fikri, S. M. (2022). Analysis of Context, Input, Process, and Product (Cipp) Model Evaluation in the Kibar Guidance Program in Learning To Read and Write Al-Qur'an At Elementary School During Covid-19. *JIP Jurnal Ilmiah PGMI*, 8(11), 45–52.
- Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 7(3), 299–316.
- Novianti, B. A., Widiana, I. W., & Ratnaya, I. G. (2023). Analisis penerapan pembelajaran berdiferensiasi menggunakan model evaluasi CIPP. *Educatio*, 18(2), 233–243.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3). Sage.
- Putra, A., Hafis, M., Laswadi, L., & Oktafia, M. (2020). Gallery of Learning with Geogebra: Does it Affect Students' Learning Motivation? *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 210–218. <https://doi.org/10.24042/ijsme.v3i2.6506>

- Putra, I. (2018). The Readiness of English Communication Skills of Mataram Tourism Vocational College Students for Asean Economic Community. ... *Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa* <http://e-journal.undikma.ac.id/index.php/joelt/article/view/2308>
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Springer.
- Stufflebeam, D. L. (1982). A review of progress in educational evaluation. *Evaluation News*, 3(2), 15–27.
- Suri, S., & Hariyati, N. (2024). CIPP evaluation model in the educational evaluation: A literature study. *Cahaya Pendidikan*, 10(1), 20–30.
- Tomlinson, C. A. (2022). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (3rd ed.)*. ASCD.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Warsono, W. (2023). Evaluasi Model CIPP pada Kurikulum Sekolah Dasar Islam Terpadu. *Tematik: Jurnal Penelitian Pendidikan Dasar*, 2(1), 132–139.
- Zulfadhli, M., Anshori, D. S., & Sunendar, D. (2023). Kebijakan Pembelajaran MKWK Bahasa Indonesia di Perguruan Tinggi: Implementasi dan Tantangannya. *Semantik*, 12(1), 125–140.