

Evaluasi Kurikulum Madrasah Inklusif pada Era Kenormalan Baru

Nasarudin^a, Ahmad Helwani Syafi^b

^{ab}Universitas Muhammadiyah Mataram

bomdingtoniko@gmail.com

Keywords:

curriculum evaluation;
inclusive islamic school;
Countenance Stake Model;
evaluasi kurikulum;
Madrasah Inklusif;
Countenance Stake Model

Abstract

Madrasah (Islamic school) providing inclusive education has two curricula (modified curriculum and emergency curriculum) to support students with disabilities and to implement inclusive education. This paper aims to reveal the curricula evaluation at Madrasah Ibtidaiyah and Tsanawiyah in Lombok, NTB using three stages (antecedents, transactions, and outcomes) of the Countenance Stake model. Data were collected by distributing questionnaires and observation sheets. Findings reveal that three evaluation stages demonstrate the pattern of teacher interaction with students with disabilities; teachers' understanding of the inclusive curriculum, learning resources and media, inclusive lesson plans, and inclusive learning processes.

Journal of Disability Studies
INKLUSI

doi Vol. 09, No. 01, 2022

10.14421/ijds.090106
Submitted: 17 Des 2021

Accepted: 24 Juni 2022



Madrasah yang menyelenggarakan pendidikan inklusif memiliki dua kurikulum (kurikulum yang dimodifikasi dan kurikulum darurat) untuk melayani siswa penyandang disabilitas dan dalam rangka mengimplementasikan pendidikan inklusif. Tulisan ini bertujuan untuk mengungkap proses evaluasi kurikulum di Madrasah Ibtidaiyah dan Tsanawiyah di Lombok, NTB dengan menggunakan tiga tahap (antecedents, transaction, dan outcomes) dari model Countenance Stake. Pengumpulan data dilakukan dengan menyebarkan kuesioner dan lembar observasi. Temuan mengungkapkan bahwa tiga tahap evaluasi menunjukkan pola interaksi guru dengan siswa penyandang disabilitas; pemahaman guru tentang kurikulum inklusif, sumber dan media pembelajaran, RPP inklusif, dan proses pembelajaran inklusif.

A. Pendahuluan

Anak penyandang disabilitas (APD) adalah setiap anak yang mengalami keterbatasan fisik, intelektual, mental, dan/atau sensorik dalam jangka waktu lama yang dalam berinteraksi dengan lingkungan dapat mengalami hambatan dan kesulitan untuk berpartisipasi secara penuh dan efektif dengan warga negara lainnya berdasarkan kesamaan hak. Hasil Riskesdas 2018 mendapatkan 3,3% anak umur 5-17 tahun yang mengalami disabilitas. Provinsi dengan proporsi disabilitas anak tertinggi adalah Sulawesi Tengah (7,0%), Kalimantan Utara, dan Gorontalo (masing-masing 5,4%), sedangkan proporsi terendah di Provinsi Sulawesi Barat, Lampung dan Jambi (masing-masing 1,4%), sedangkan NTB pada angka 2,7% (Kementerian Kesehatan Republik Indonesia, 2018, hlm. 1-4).

Negara telah menyiapkan sekolah luar biasa (SLB) untuk memberikan pelayanan pendidikan untuk APD, namun hal tersebut belum cukup. Para APD juga berhak mengenyam pendidikan di luar SLB tersebut. Penyelenggara pendidikan kemudian memberikan pelayanan maksimal dengan menyelenggarakan program pendidikan inklusif. Peserta didik yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, sosial, dan/atau memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa perlu mendapatkan layanan pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan dan hak asasinya. Pendidikan khusus untuk peserta didik yang memiliki kelainan dan/atau peserta didik yang memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa dapat diselenggarakan secara inklusif.

Pendidikan inklusif adalah sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua peserta didik dengan disabilitas dan memiliki potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti pendidikan atau pembelajaran dalam lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik pada umumnya (Direktorat Pembinaan PKLK Pendidikan Dasar, 2009). Pendidikan inklusif tidak hanya diselenggarakan di sekolah-sekolah, tapi juga di madrasah-madrasah di bawah kementerian Agama, dengan bekerja sama dengan Pemerintah Australia menyumbangkan Rp 2,5 miliar untuk pengembangan *pilot project* madrasah inklusif. *Pilot project* ini dilakukan di 5 daerah yaitu Jawa Timur, Jawa Tengah, Banten, Nusa Tenggara Barat dan Sulawesi Selatan (Sofiana, 2015).

Penyelenggaraan pendidikan inklusif tidak terlepas dari kurikulum reguler yang berlaku di madrasah baik di masa normal atau di saat pandemi. Pada masa normal madrasah menggunakan kurikulum 2013 dan masa pandemi madrasah menggunakan kurikulum darurat sebagaimana tertuang dalam keputusan Dirjen Pendis Nomor 2791 tahun 2020. Dengan demikian, madrasah tidak lagi harus selalu menerapkan kurikulum yang bersifat nasional tapi diserahkan kepada tingkat satuan pendidikan dalam bentuk Kurikulum Satuan Tingkat Pendidikan (KTSP) sebagai wujud penerapan manajemen berbasis madrasah terutama pada masa covid-19 (Dirjen Pendis, 2020, hlm. 5).

Kurikulum menjadi pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran di satuan pendidikan yaitu madrasah. Implementasi kurikulum dalam kegiatan pembelajaran mencakup perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Namun pada masa pandemi ini menuntut adanya perubahan paradigma pada perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran dan penilaian hasil belajar. Kegiatan pembelajaran tidak hanya dilaksanakan sepenuhnya di madrasah, tetapi siswa dapat belajar dari rumah/BDR (Dirjen Pendis, 2020, hlm. 3).

Semua tahapan ini menjadi bagian integral yang pasti dilalui dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif, dan membutuhkan evaluasi yang berfungsi untuk menimbang kualitas kurikulum yang telah didesain dan diimplementasikan dalam pembelajaran. Selain itu, evaluasi merupakan penilaian terhadap kurikulum itu sendiri (nilai intrinsik). Kurikulum dievaluasi untuk mengetahui apakah sasaran yang telah ditetapkan tercapai atau tidak, setelah implementasi kurikulum. Evaluasi kurikulum juga dilakukan untuk mengetahui validitas tujuan kurikulum, termasuk penilaian apakah kurikulum sesuai dengan tingkat kecerdasan siswa tertentu; apakah metode instruksional yang terbaik dipakai untuk mencapai tujuan yang ditetapkan; apakah materi yang direkomendasikan adalah yang terbaik untuk mencapai tujuan kurikulum dan instruksional (Ansyar, 2017, hlm. 461–465).

Evaluasi Perbaikan Program sebagai ide reformasi evaluasi kurikulum Cronbach (1963), Stake (1967), Scriven (1967), dan Stufflebeam (1969) lebih berorientasi evaluasi program untuk perbaikan kurikulum (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam & Shinkfield, 1986). Orientasi evaluasi ini menunjukkan pergeseran peran dan tujuan evaluasi: dari pengukuran dan nilai hasil belajar menjadi *comprehensive evaluation* yaitu evaluasi perbaikan kurikulum melalui evaluasi sinkronisasi antar komponen kurikulum, seperti antara tujuan, konten, kegiatan belajar dan organisasi pengalaman belajar serta evaluasi tujuan itu sendiri. Uraian tersebut memperlihatkan bahwa evaluasi untuk perbaikan tidak fokus hanya pada efektivitas kurikulum saja, tetapi juga pada kurikulum secara keseluruhan yang mencakup, misalnya, tujuan kurikulum, *input* yang diperlukan bagi implementasi kurikulum untuk mencapai tujuan itu dan proses implementasi kurikulum dalam pembelajaran (Ansyar, 2017, hlm. 456).

Evaluasi sinkronisasi antar komponen kurikulum pada kurikulum pendidikan inklusif yang sudah dimodifikasi seperti kurikulum penyelenggaraan pendidikan inklusif di madrasah-madrasah provinsi NTB. NTB menjadi salah satu daerah *pilot project* penyelenggaraan pendidikan inklusif madrasah bersama empat provinsi lainnya yaitu Banten, Jawa Tengah, Jawa Timur dan Sulawesi Selatan. Berdasarkan SK Dirjen Pendis Kementerian Agama Nomor 3211 tertanggal 7 Juni 2016 ada 22 madrasah yang ditetapkan sebagai madrasah inklusif. Ada tiga madrasah di NTB yang masuk di dalamnya, yaitu MI NW Tanak Beak Timur Narmada Lombok Barat, MTs. Darul Anshor Pegading Batunyala Praya Tengah, dan MTs. Al-Fathiyah Koang-

pati Lendang Ara kecamatan Kopang, Lombok Tengah. Madrasah-madrasah ini telah melakukan modifikasi kurikulum reguler untuk diterapkan pada penyelenggaraan pendidikan inklusif, namun saat ini hanya dua madrasah yang masih menyelenggarakan pendidikan inklusif yaitu MI NW Tanak Beak dan MTs. Darul Anshor Batunyalala.

MI NW Tanak Beak mulai penerimaan siswa dengan disabilitas pada tahun 2008, dan jadi *pilot project* madrasah inklusif pada tahun 2015. Penelitian Djuani dkk. (2020), menyebutkan bahwa MI NW Tanak Beak dengan jumlah siswa dengan disabilitas yang dimiliki disertai dengan sarana prasarana penunjang dan tenaga pengajar khusus yang menangani siswa dengan disabilitas, siap untuk menyelenggarakan pendidikan inklusif di madrasah. Kesiapan ini juga didukung keyakinan penyelenggara betapa pentingnya penyelenggaraan pendidikan inklusif di madrasah ini. Oleh karena itu, kesiapan MI NW Tanak Beak Narmada dalam menyelenggarakan pendidikan inklusif semakin kuat terlihat dengan melihat urgensi dari penerapan (Djuani dkk., 2020, hlm. 28–33).

MTs. Darul Anshor NTB mulai menyelenggarakan pendidikan inklusif pada tahun 2012 dan telah melakukan adaptasi kurikulum pendidikan inklusif dengan memodifikasi kurikulum reguler dengan menyederhanakan kompetensi dasar (KD) dengan memberikan teks berwarna untuk kompetensi dasar siswa dengan disabilitas. Penyederhanaan KD tersebut tergantung pada kondisi tingkat hambatan yang dialami siswa dengan disabilitas. Penelitian lain juga menyebutkan bahwa pengurangan KD untuk siswa dengan disabilitas kategori hambatan ringan sebesar 20% dan untuk hambatan sedang sebesar 40% dan pemahaman guru tentang kurikulum inklusif kategori baik (Salim, 2010, hlm. 31). Modifikasi kurikulum dilakukan pada alokasi waktu, materi, dan proses pembelajaran (Nurhadisah, 2019, hlm. 210).

Kurikulum pendidikan inklusif tidak dapat berjalan maksimal tanpa ditunjang sarana prasarana yang memadai. Kedua madrasah ini masih kekurangan sarana prasarana terutama sarana tes IQ siswa sebagai penentuan mengategorisasikan sebagai siswa dengan disabilitas dan sarana untuk siswa dengan disabilitas kategori hambatan berat. Apalagi ada kendala yang dihadapi yaitu keterbatasan pengetahuan guru dalam menggunakan media karena tidak semua guru pernah mengikuti pelatihan cara menggunakan media untuk anak (Haryati dkk., 2020).

Pada aspek siswa, belum semua siswa dengan disabilitas di MI NW Tanak Beak telah teridentifikasi potensi bakatnya, karena sebagian besar dari mereka belum dapat dikenali bakatnya. Siswa dengan disabilitas yang telah teridentifikasi bakatnya sebanyak 41%, sedangkan 59% belum teridentifikasi bakatnya. Prestasi terbaik yang diperoleh siswa dengan disabilitas adalah mewakili kecamatan dalam lomba *tilawah* tingkat kabupaten walaupun belum memperoleh juara. Prestasi dalam bidang akademik yang diperoleh siswa dengan disabilitas adalah selalu konsisten mendapatkan peringkat ketiga walaupun mengalami tuna daksa (Widodo dkk., 2020, hlm. 115).

Kurikulum inklusif dalam penerapannya dimulai dengan perencanaan dengan pembuatan RPP dan silabus dibuat bersama-sama guru pendamping khusus, sebagai acuan penentuan strategi penyampaian materi dalam proses pembelajaran dan melaporkan perkembangan siswa dengan disabilitas dalam kegiatan evaluasi (Rahmatika dkk., 2020, hlm. 60). Salah satu model evaluasi yang dapat digunakan untuk menilai kurikulum yaitu model *contingensi-congruence* yang lebih dikenal dengan model *countenance Stake* yang mencakup tiga aspek yaitu antiseden, transaksi dan keluaran, namun fokus pada evaluasi proses pembelajaran dalam kelas yang berorientasi transaksi (Ansyar, 2017, hlm. 483–485). Tahap *input* (antiseden) memberikan kesempatan siswa dengan disabilitas untuk ikut belajar dengan memodifikasi kurikulum, pada tingkat proses (transaksi) sekolah belum menyelenggarakan kelas inklusif, dan pada tahap *output*, sekolah menyelenggarakan penilaian proses belajar dan hasil belajar (Arlina, 2016, hlm. 9).

Penelitian ini menarik karena mengevaluasi kurikulum madrasah inklusif pada masa Covid-19 sehingga memaksa proses pembelajaran dilakukan secara daring sebagai solusi untuk memberikan kesempatan kepada siswa dengan disabilitas untuk bisa terus belajar di tengah masa darurat dan menuntut regulasi kurikulum darurat, sehingga membutuhkan para guru berkekrativitas dalam memodifikasi kurikulum lagi setelah memodifikasi kurikulum reguler menjadi kurikulum inklusif lalu selanjutnya dimodifikasi untuk memenuhi pembelajaran virtual. Jadi mengevaluasi kurikulum inklusif pada pada era kenormalan baru menjadi pembeda dengan kegiatan evaluasi kurikulum pada masa normal apalagi menggunakan model evaluasi kurikulum yang berbeda dengan penelitian sebelumnya, seperti hasil penelitian bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusif di madrasah secara umum sudah berjalan namun masih banyak keterbatasan baik dari segi sarana prasarana, SDM, media pembelajaran, maupun dalam proses penyelenggaraannya (Mastiyah, 2018, hlm. 6). Demikian juga dengan hasil penelitian Budiani dkk. (2017), hasil evaluasi kurikulum reguler dengan model *countenance Stake* bahwa implementasi kurikulum reguler berjalan sangat baik dengan dukungan pemenuhan standar nasional pendidikan dan para guru yang memiliki motivasi, kreativitas, dan kinerja yang baik (Budiani dkk., 2017, hlm. 45).

B. Metode Penelitian

1. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif evaluatif. Model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah model *contingency-congruence* yang dikembangkan oleh Robert E. Stake pada tahun 1967 dalam bukunya berjudul *The Countenance of Educational Evaluation* sehingga model ini dikenal dengan model *countenance Stake*. Model evaluasi ini merupakan bagian dari model kurikulum transaksi yang mencakup tiga tahapan yaitu pendahuluan (antiseden), proses (transaksi)

dan hasil (*outcomes*). Ketiga tahapan ini menjadi tujuan utama evaluasi sebagai *stetement* rasional yang didampingi oleh matriks deskripsi (*description matrix*) dan matriks pertimbangan (*judgment matrix*) (lihat Tabel 1). Instrumen penelitian ini menggunakan angket dan lembar observasi, dan teknik analisis data dalam penelitian ini menggunakan analisis statistik deskriptif.

Tabel 1
Matriks Evaluasi Kurikulum Model *Countenance Stake*

		Rationale		
Description matrix		Antecedent	Judgment matrix	
Intents	Observation		Standards	Judgments
Kondisi peserta didik	Kesiapan dan kegiatan belajar siswa dengan disabilitas	Antecedent	Standar pendidikan nasional	Petimbangan hasil angket
Kondisi tenaga pengajar	Kompetensi guru dan interaksinya dengan siswa		Standar pendidikan nasional	Petimbangan hasil angket
Kondisi kurikulum inklusif	Pemahaman kurikulum guru		Pedoman kurikulum inklusif	Petimbangan hasil angket dan observasi
Kondisi sarana prasarana	Sumber dan media pembelajaran		Standar sarana prasarana	Petimbangan hasil observasi
Perencanaan Pembelajaran	Penyediaan perangkat pembelajaran	Transaction	Standar proses	Petimbangan hasil observasi
Kegiatan pembelajaran	Proses pembelajaran		Standar proses	Petimbangan hasil angket dan observasi
Kegiatan penilaian	Peroses penilaian otentik		Standar penilain	Petimbangan hasil angket dan observasi
Hasil belajar	Ketuntasan belajar pada sikap, keterampilan dan pengetahuan	Outcome	Juknis penialaian hasil belajar	Petimbangan hasil observasi, wawancara, dokumen

Sumber: Diadaptasi dari Miller and Seller (1985, hlm. 315)

C. Temuan dan Analisis

1. Tahapan Evaluasi Kurikulum Madrasah Inklusif di Lombok NTB

Kurikulum pendidikan inklusif di madrasah inklusif di Lombok Nusa Tenggara Barat menggunakan kurikulum modifikasi dari kurikulum reguler yaitu Kurikulum 2013. Hal ini dilakukan untuk mengakomodasi kebutuhan siswa dengan disabilitas di madrasah tersebut, seperti yang disebutkan dalam Andini dkk. (2020), bahwa kurikulum yang digunakan dalam sekolah inklusif adalah kurikulum yang dimodifikasi (Andini dkk., 2020, hlm. 38). Kurikulum itu didesain sesuai dengan kebutuhan siswa yang berisi

berupa pelajaran dan keterampilan sesuai dengan tingkat kemampuan anak dengan memberikan materi-materi pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan anak. Hal tersebut dapat juga dengan mengubah isi kurikulum dan strategi pembelajaran yang digunakan guru kepada siswa atau disebut sebagai *differentiated of instruction* yang menggunakan pendekatan *student-centered* (pembelajaran berpusat pada anak dan sesuai dengan kebutuhan anak).

Kebutuhan siswa dengan disabilitas mempunyai kebutuhan yang berbeda dan memiliki keunikan tersendiri yang menjadi pertimbangan bagi guru dalam melakukan pembelajaran yang dimulai dari penyederhanaan tujuan pembelajaran dalam kompetensi dasar dan indikatornya, berbanding lurus dengan desain materi yang diberikan dan metode yang digunakan guru serta model penilaian yang nanti akan digunakan yang secara simultan mengalami penyederhanaan terutama standar ketuntasan belajarnya. Demikianlah cara guru melakukan modifikasi kurikulum madrasah inklusif. Kegiatan guru ini membutuhkan sebuah evaluasi untuk bisa mengestimasi titik lemah dan titik peluang pelaksanaan kurikulum yang inklusif sehingga dapat diimplementasikan dengan penuh tanggung jawab yang sebenarnya, yang pada gilirannya dampak positifnya nanti tidak hanya dirasakan oleh siswa tapi juga bagi guru dan orang tua (Smith, 2018, hlm. 397).

Tahapan evaluasi kurikulum madrasah inklusif di Lombok NTB terdiri dari tiga tahapan yaitu antiseden (pendahuluan), transaksi (proses), dan *outcomes* (luaran). Pada masing-masing tahapan evaluasi ini terdiri dari beberapa dimensi. Tahapan antiseden terdapat beberapa dimensi yaitu kondisi peserta didik (semangat dan kesiapan siswa), kondisi kurikulum inklusif (pemahaman kurikulum guru), kondisi tenaga pendidik (kompetensi guru dan interaksinya dengan siswa), kondisi sarana pembelajaran (sumber dan media pembelajaran). Tahapan transaksi mencakup kegiatan pembelajaran dan kegiatan penilaian, dan adapun tahapan *outcomes* mencakup hasil belajar siswa.

Tabel 2 menunjukkan hasil analisis deskriptif dimensi tahapan evaluasi kurikulum madrasah inklusif secara umum.

Tabel 2

Hasil Analisis Deskriptif Dimensi Tahapan Evaluasi Kurikulum Madrasah Inklusif

No.	Tahapan dan Dimensi	Skor	Predikat
A.	Tahap antiseden		
	Kesiapan dan keaktifan siswa dengan disabilitas	100	Sangat baik
	Kompetensi guru inklusif	100	Sangat baik
	Interaksi guru dengan siswa dengan disabilitas	97.4	Sangat baik
	Pemahaman kurikulum inklusif guru	88.5	Baik
	Sumber dan media pembelajaran inklusif	96.2	Sangat baik
	Rata-rata	96.4	Sangat baik
B.	Tahap transaksi		
	Perencanaan pembelajaran inklusif	88.5	Baik
	Proses pembelajaran inklusif	84.8	Baik
	Proses penilaian inklusif	100	Sangat baik
	Rata-rata	91.1	Sangat baik
C.	Tahap outcomes		
	Ketuntasan belajar siswa dengan disabilitas	100	Sangat baik
	Evaluasi kurikulum madrasah inklusif	95.8	Sangat baik

Hasil analisis deskriptif secara rinci tahapan evaluasi kurikulum madrasah inklusif Model *Countenance Stake* di Lombok NTB sebagai berikut.

a. Pertama, Tahap Antiseden (Pendahuluan)

Tahap antiseden mencakup aspek pendahuluan tentang kondisi komponen kurikulum inklusif yaitu siswa dengan disabilitas, guru inklusif, dan sarana prasarana.

1) Evaluasi Kondisi Siswa dengan disabilitas

Kondisi siswa dengan disabilitas MI NW Narmada terdapat siswa kategori disabilitas ringan, sedang dan berat terdiri dari tujuh ragam disabilitas yaitu autisme 5.8%, hiperaktif 29.4%, kesulitan belajar 23.5%, tuna daksa 5.8%, tuna ganda 11.7%, tuna grahita 20.5%, dan tuna netra 2.9%.

Siswa dengan disabilitas kategori hambatan ringan mengikuti pelajaran di lingkungan madrasah termasuk siswa dengan disabilitas kategori hambatan sedang namun sebagian besar dikunjungi ke rumahnya, sedangkan siswa kategori hambatan berat dilakukan kunjungan ke rumahnya secara berkala untuk melaksanakan pembelajaran inklusif, termasuk pada masa Covid-19.

Adapun kondisi siswa dengan disabilitas MTs. Darul Anshor mayoritas kategori disabilitas ringan yaitu disabilitas intelektual yang mengalami keterlambatan belajar. Menurut gurunya, keadaan siswa dengan disabilitas harus dirahasiakan baik darinya dan temannya, karena jika siswa tersebut sendiri tahu maka dia menjadi minder dan malu jika diejek temannya. Kasus *bullying* menjadi rentan terjadi dalam diri siswa dengan disabilitas ketika ia sulit menyesuaikan diri dengan teman-teman sekelasnya. Selain itu, penerimaan yang buruk juga menjadi celah terjadinya kasus *bullying* terhadap anak berkebutuhan khusus yang dididik di sekolah inklusif. Mengatasi hal ini, guru kelas dan guru pendamping harus mempunyai cara tepat untuk mengantisipasi sebelum hal itu sungguhan terjadi. Pendidik yang bijak harus mampu menyampaikan beberapa hal kepada murid-muridnya mengenai kondisi siswa dengan disabilitas dan betapa guru mengharapkan kerja sama yang hangat dari semua siswa di kelas tersebut untuk saling menyokong perkembangan satu sama lain, tak terkecuali murid dengan kelainan tertentu (Olivia, 2017, hlm. 41).

Lingkungan madrasah inklusif yang nyaman membuat kondisi sosial siswa dengan disabilitas terasa nyaman pula tanpa beban yang dapat membantu mereka dalam mengikuti pelajaran dengan penuh semangat baik dalam persiapan belajar maupun dalam keaktifan belajar baik belajar di ruang kelas madrasah maupun di ruang kelas virtual. Bentuk kesiapan belajar dan keaktifan belajar dari rumah tentunya berbeda dengan belajar di madrasah yaitu pada kecakapan menggunakan android dan aplikasi belajar *online* seperti *whatsapp*, *telegram*, *zoom*, *google meet* dan lain-lain. Jannah dkk. (2020), menyatakan bahwa siswa dengan disabilitas di sekolah dasar inklusif diberikan kesempatan untuk dapat memahami pelajaran, di dalam ruang kelas virtual yang disediakan khusus oleh guru (Jannah dkk., 2020, hlm. 359).

Beberapa materi yang diberikan guru belum dimodifikasi sesuai dengan kondisi disabilitas anak. Hal inilah yang membuat siswa dengan disabilitas dapat mencoba belajar melalui ruang kelas virtual *Google Meet*, memperoleh video pembelajaran yang dapat diakses melalui *Youtube*, hingga mengakses materi melalui *Google*. Tidak hanya itu, siswa dengan disabilitas juga dapat mengoperasikan aplikasi *Whatsapp* untuk berkomunikasi dengan guru maupun teman sekelasnya, baik melalui *chat* maupun *video call*. Adanya pembelajaran daring ini membuat anak berkebutuhan khusus mendapat pengalaman baru dalam memanfaatkan teknologi sehingga menumbuhkan kepercayaan diri mereka.

Dimensi kondisi siswa yang dievaluasi mencakup dua aspek yaitu kesiapan

belajar siswa dengan disabilitas dan kegiatan belajar siswa dengan disabilitas. Berdasarkan Tabel 3, kondisi siswa dengan disabilitas secara umum pada kategori baik dengan angka 100%.

Tabel 3
Kondisi Siswa dengan Disabilitas

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 24.5$	Sangat kurang	0	0%
2.	$24.5 < X \leq 31.5$	Kurang	0	0%
3.	$31.5 < X \leq 38.5$	Cukup baik	6	15.8%
4.	$38.5 < X \leq 45.5$	Baik	18	47.4%
5.	$45.5 < X$	Sangat baik	14	36.8%
Total			38	100%
Jumlah kategori kurang			0	0%
Jumlah kategori baik			38	100%

Kesiapan siswa dengan disabilitas dalam mengikuti pelajaran pada kategori baik dengan angka 96.7% lihat Tabel 4. Kesiapan ini mencakup semangat dalam mengikuti pelajaran, menyiapkan kelengkapan belajar, pola belajar yang teratur, mengingat mata pelajaran hari itu dan kehadiran di kelas madrasah dan kelas virtual.

Tabel 4
Kesiapan Belajar Siswa dengan Disabilitas

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 14$	Sangat kurang	2	5.3%
2.	$14.5 < X \leq 18$	Kurang	0	0%
3.	$18.5 < X \leq 22$	Cukup baik	7	18.4%
4.	$22.5 < X \leq 26$	Baik	7	18.4%
5.	$26.5 < X$	Sangat baik	22	57.9%
Total			38	100%
Jumlah kategori kurang			2	5.3%
Jumlah kategori baik			36	96.7%

Kegiatan belajar siswa dengan disabilitas ada pada kategori baik di angka 86.8%, yang mencakup kesungguhan mengikuti pelajaran, aktif dalam pembelajaran, tertib selama pembelajaran dan memahami materi pelajaran, seperti pada Tabel 5.

Tabel 5

Kegiatan Belajar Siswa dengan Disabilitas

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 10.5$	Sangat kurang	0	0%
2.	$11 < X \leq 13.5$	Kurang	5	13.2%
3.	$14 < X \leq 16.5$	Cukup baik	9	23.7%
4.	$17 < X \leq 19.5$	Baik	12	31.6%
5.	$20 < X$	Sangat baik	12	31.6%
Total			38	100%
Jumlah kategori kurang			2	13.2%
Jumlah kategori baik			36	86.8%

2) Evaluasi Kondisi Guru

Guru pendamping kelas di madrasah inklusif tidak ada yang berlatar belakang pendidikan akademik dari pendidikan inklusif atau yang serumpun. Mereka hanya pernah mendapat pelatihan tentang pembelajaran sesuai dengan pendidikan inklusif bahkan dari mereka dilibatkan dalam penyusunan pedoman pendidikan inklusif madrasah yang diterbitkan oleh kementerian agama RI. Sebagaimana disebutkan dalam Pendas (2011) bahwa guru pendidikan dasar dalam pendidikan inklusif terdiri dari guru kelas, guru mata pelajaran dan guru pembimbing khusus (Pendas, 2011, hlm. 23–24). Guru tersebut bersama-sama menyusun rencana pembelajaran dan program pembelajaran individual, karenanya mereka butuh kompetensi lengkap sebagai tenaga pendidik ditambah dengan wawasan dengan pendidikan inklusif.

Kondisi guru dalam angket ini mencakup empat kompetensi yaitu kompetensi akademik, kompetensi paedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial dan kompetensi profesional. Berdasarkan Tabel 6, kondisi umum guru madrasah inklusif ada pada kategori baik dengan angka 100%. Urgensi kompetensi guru ini sebagai syarat mutlak yang harus dimiliki guru untuk dapat menjalankan tugas dan kewajiban mereka (Suraji, 2012, hlm. 249). Semakin tinggi kualifikasi pendidikan guru semakin tinggi kompetensi guru tersebut (Bisschoff & Grobler, 1998, hlm. 207). Guru dalam karir kinerja guru untuk menjadi guru profesional melewati beberapa tingkatan yaitu *pedagogical ability*, *pedagogical skill*, *pedagogical creativity*, dan *pedagogical innovation* (Nessipbayeva, 2012, hlm. 150).

Tabel 6
Kondisi Guru Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 78.75$	Sangat kurang	0	0%
2.	$79 < X \leq 101.25$	Kurang	0	0%
3.	$102 < X \leq 123.75$	Cukup baik	0	0%
4.	$124 < X \leq 146.25$	Baik	9	34.6%
5.	$147 < X$	Sangat baik	17	65.4%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			0	0%
Jumlah kategori baik			26	100%

Kompetensi akademik guru madrasah inklusif ada pada kategori baik dengan angka 96% (lihat Tabel 7) menunjukkan mayoritas guru inklusif berpendidikan strata satu sebagai yang disyaratkan oleh regulasi guru, namun ada guru yang tidak berpendidikan S1 namun berpengalaman dalam mengajar meskipun demikian hal tersebut tidak dapat mengubah status guru tersebut.

Tabel 7
Kompetensi Akademik Guru Madrasah Inklusif

No.	Skor	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	SLTA	Sangat kurang	1	4%
2.	D2	Kurang	0	0%
3.	D3	Cukup baik	0	0%
4.	S1	Baik	25	96%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			1	4%
Jumlah kategori baik			25	96%

Kompetensi paedagogik guru madrasah inklusif ini ada pada kategori baik dengan angka 100% (lihat Tabel 8), yang memuat sub-kompetensi yaitu kesiapan memberikan pelajaran inklusif, keteraturan dan ketertiban penyelenggaraan pembelajaran, kemampuan menghidupkan suasana kelas, kejelasan penyampaian materi dan jawaban terhadap pertanyaan di kelas, pemanfaatan media dan teknologi pembelajaran, memanfaatkan hasil penilaian dan evaluasi untuk kepentingan pembelajaran, melakukan tindakan reflektif untuk peningkatan kualitas pembelajaran, kesesuaian materi ulangan dan tugas dengan tujuan mata pelajaran, kesesuaian nilai yang diberikan dengan hasil belajar, dan menguasai karakteristik siswa dengan disabilitas.

Tabel 8

Kompetensi Paedagogik Guru Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 26.25$	Sangat kurang	0	0%
2.	$27 < X \leq 33.75$	Kurang	0	0%
3.	$34 < X \leq 41.25$	Cukup baik	1	3.8%
4.	$42 < X \leq 48.75$	Baik	7	26.9%
5.	$49 < X$	Sangat baik	18	69.2%
	Total		26	100%
	Jumlah kategori kurang		0	0%
	Jumlah kategori baik		26	100%

Kompetensi kepribadian guru inklusif ada pada kategori baik dengan angka 100% (lihat Tabel 9), yang mencakup sub-kompetensi antara lain: kewibawaan sebagai pribadi guru dan kearifan dalam mengambil keputusan, menjadi contoh dalam bersikap dan berperilaku, satunya kata dan tindakan, kemampuan mengendalikannya diri dalam berbagai situasi dan kondisi dan menjunjung tinggi kode etik profesi guru. Kehadiran guru dengan segala kompetensinya sangat memberikan pengaruh kepada keberhasilan pendidikan. Guru tidak hanya bertugas dalam mentransfer ilmu, tapi lebih dari itu guru memiliki tanggung jawab yang besar dalam mengembangkan potensi, keterampilan, kecerdasan, serta kepribadian siswa sehingga untuk mencapai itu semua guru harus memiliki kompetensi kepribadian yang tinggi, sebagai kompetensi kunci dari tiga kompetensi profesional yang lainnya (Zola & Mudjiran, 2020, hlm. 93).

Tabel 9

Kompetensi Kepribadian Guru Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 1.75$	Sangat kurang	0	0%
2.	$2 < X \leq 2.25$	Kurang	0	0%
3.	$2.5 < X \leq 2.75$	Cukup baik	0	0%
4.	$3 < X \leq 3.25$	Baik	0	0%
5.	$3.5 < X$	Sangat baik	26	100%
	Total		26	100%
	Jumlah kategori kurang		0	0%
	Jumlah kategori baik		26	100%

Kompetensi sosial guru madrasah inklusif pada kategori baik dengan angka 100% (lihat Tabel 10), yang mencakup sub-kompetensi kemampuan berpendapat; menerima kritik, saran, dan pendapat orang lain; mengenal baik siswa dan toleransi keberagaman siswa; mudah bergaul pada sejawat, karyawan, dan siswa. Kompetensi ini penting dalam proses pembelajaran dan pembentukan nilai pendidikan karakter siswa (Sintawati & Oktaviarini, 2019, hlm. 1).

Tabel 10
Kompetensi Sosial Guru Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 14$	Sangat kurang	0	0%
2.	$14.5 < X \leq 18$	Kurang	0	0%
3.	$18.5 < X \leq 22$	Cukup baik	0	0%
4.	$22.5 < X \leq 26$	Baik	12	46.2%
5.	$27 < X$	Sangat baik	14	53.8%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			0	0%
Jumlah kategori baik			26	100%

Kompetensi profesional guru madrasah inklusif berkategori baik di angka 69.2% (lihat Tabel 11), mencakup kemampuan menjelaskan pokok bahasan secara tepat dan memberi contoh konsep materi ajar; menguasai kurikulum; menjelaskan keterkaitan bidang studi dengan konteks kehidupan; menggunakan teknologi komunikasi; mengembangkan keprofesionalan dengan tindakan reflektif. Guru mampu mandiri meningkatkan kompetensi profesionalisme (Mustofa, 2007, hlm. 87).

Tabel 11
Kompetensi Profesional Guru Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 12.25$	Sangat kurang	2	7.7%
2.	$12.5 < X \leq 15.75$	Kurang	6	23.1%
3.	$16 < X \leq 19.25$	Cukup baik	6	23.1%
4.	$19.5 < X \leq 22.75$	Baik	9	34.6%
5.	$23 < X$	Sangat baik	3	11.5%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			8	30.8%
Jumlah kategori baik			18	69.2%

3) Evaluasi Kondisi Guru

Kondisi interaksi guru dengan siswa di madrasah inklusif ada pada kategori baik dengan angka 97.4% (lihat Tabel 12), yang mencakup aspek persahabatan guru dan siswa, penampilan prima guru dalam kelas, guru mengadakan remedial dan hubungan guru dengan sejawat. Dalam interaksi pendidikan guru sebagai pembimbing bagi siswa untuk membentuk interaksi yang komunikatif antara guru dan siswa (Inah, 2015, hlm. 150).

Tabel 12
Kondisi Interaksi Guru dengan Siswa

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 21$	Sangat kurang	0	0%
2.	$21.5 < X \leq 27$	Kurang	1	2.6%
3.	$27.5 < X \leq 33$	Cukup baik	4	10.5%
4.	$33.5 < X \leq 39$	Baik	2	5.3%
5.	$40 < X$	Sangat baik	31	81.6%
Total			38	100%
Jumlah kategori kurang			1	2.6%
Jumlah kategori baik			37	97.4%

4) Pemahaman Guru tentang Kurikulum Inklusif

Pemahaman guru mengenai kurikulum inklusif di madrasah ini didapatkan dalam berbagai pelatihan pendidikan inklusif baik skala lokal dan nasional. Karena madrasah ini sebagai *pilot project* pelaksanaan pendidikan inklusif di provinsi NTB maka para guru sering diberikan pelatihan untuk meningkatkan kompetensi mereka. Berdasarkan tabel 18 pemahaman guru tentang kurikulum inklusif ada pada kategori baik dengan angka 88.5%, yang mencakup aspek: mengkaji kurikulum pendidikan inklusif, mengkaji buku pedoman inklusif, menyusun RPP untuk pendidikan inklusif dan kelengkapan dokumen kurikulum dan bahan ajar.

Nasarudin (2018) menyebutkan, bahwa dalam meningkatkan kompetensi tenaga pengajar dalam menerapkan sebuah kurikulum lembaganya harus memberikan kepada mereka berbagai kesempatan pelatihan dan *workshop* untuk menguasai konsep kurikulum teorietis dan praktis sehingga ada peningkatan pada kompetensi ketrampilan mereka dalam menerapkan kurikulum (Nasarudin, 2018, hlm. 379). Hal ini sangat urgen dilakukan dalam memodifikasi kurikulum reguler menjadi kurikulum pendidikan inklusif guna memenuhi kebutuhan siswa madrasah inklusif.

Tabel 13
Pemahaman Guru Kurikulum Madrasah Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 42$	Sangat kurang	0	0%
2.	$42.5 < X \leq 54$	Kurang	3	11.5%
3.	$54.5 < X \leq 66$	Cukup baik	3	11.5%
4.	$66.5 < X \leq 78$	Baik	6	23.1%
5.	$79 < X$	Sangat baik	14	53.8%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			3	11.5%
Jumlah kategori baik			23	88.5%

Evaluasi Sarana Prasarana

Sarana prasarana madrasah inklusif di Lombok NTB dalam kategori baik yaitu pada angka 96.2% (lihat Tabel 14), mencakup ruang kelas, ruang perpustakaan dan ruang PPI. Kelengkapan media untuk madrasah inklusif menjadikan siswa dengan disabilitas nyaman dan fleksibel dalam berinteraksi dengan teman-temannya. Meskipun sarana dan prasarana lengkap namun jika guru tidak bisa memaksimalkan penggunaannya menjadi kendala yang dihadapi madrasah tersebut. Keterbatasan pengetahuan guru dalam menggunakan media karena tidak semua guru pernah mengikuti pelatihan cara menggunakan media untuk anak berkebutuhan khusus (Haryati et al. 2020, hlm. 72).

Tabel 14
Kondisi Sarana Prasarana

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$90 < M \leq 100$	Sangat baik	2	75.7%
2.	$75 < M \leq 90$	Baik	3	11.5%
3.	$60 < M \leq 75$	Kurang	1	3.8%
4.	$M \leq 60$	Sangat kurang	0	0%
Total		6	100%	
Jumlah kategori kurang		1	3.8%	
Jumlah kategori baik		23	96.2%	

Jadi, pada tahapan pendahuluan atau antiseden pada kategori sangat baik karena kesiapan dan keaktifan siswa dengan disabilitas sangat baik, kompetensi guru

inklusif baik, interaksi guru dengan siswa dengan disabilitas sangat baik, pemahaman kurikulum inklusif guru sangat baik, dan sumber dan media pembelajaran inklusif sangat lengkap, namun belum mencapai standar 100% sehingga memerlukan pertimbangan untuk mencapai standar 100% tersebut.

b. Kedua, Tahap Transaksi (Proses)

Tahap transaksi sebagai proses evaluasi kurikulum inklusif mencakup kegiatan perencanaan, kegiatan pembelajaran dan kegiatan penilaian, sebagaimana disebutkan dalam Kemdikbud (2016) bahwa standar proses dasar dan menengah mencakup perencanaan, pelaksanaan dan penilaian (Kemdikbud RI, 2016). Majid (2008) juga menyatakan bahwa proses pembelajaran terdiri dari perencanaan, pelaksanaan, penilaian dan tugas guru, karena setelah melewati tiga tahapan tersebut hasil belajar belum tercapai maka tugas guru untuk melakukan *feedback* (Majid, 2008, hlm. 91-92).

1) Evaluasi Perencanaan pembelajaran

Sebelum proses pembelajaran dilaksanakan, guru di madrasah inklusif terlebih dahulu mempersiapkan dirinya dengan menyusun kelengkapan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan yang sudah dimodifikasi dengan merubah standar kompetensi untuk siswa dengan disabilitas sesuai dengan kebutuhan siswa, di mana para guru memberikan kode khusus untuk kompetensi dasar pendidikan inklusif. Hal ini terlihat jelas dalam perangkat kurikulumnya yang disebut dengan RPP. Dalam tahap perencanaan ini guru-guru berkreativitas menyusun RPP yang mempertimbangkan keadaan siswa dengan disabilitas dan keadaan yang sedang terjadi yaitu suasana pembelajaran pada masa Covid 19 serta anjuran konsep merdeka belajar dengan membuat RPP satu lembar.

Menurut Hasanah & Deviana (2020), perencanaan itu penting yang harus untuk keberhasilan pengelolaan pembelajaran, dengan merumuskan apa yang harus dilakukan untuk mencapai tujuan pembelajaran sesuai dengan apa yang tertera dalam kurikulum (Hasanah & Deviana, 2020, hlm. 96). Jadi guru dalam merencanakan pelaksanaan pendidikan inklusif harus cermat dan tanggap sehingga RPP yang disusun benar-benar menjadi *blue-print* untuk proses pembelajaran kelas di madrasah inklusif.

Berdasarkan hasil observasi di madrasah inklusif guru sudah berusaha sebaik mungkin dalam menyusun RPP terlihat pada Tabel 15 nilai maksimal 88.5% ada pada kategori baik namun secara umum ada pada kategori baik tidak pada kategori kurang sebagaimana tabel berikut.

Tabel 15
Perencanaan Pembelajaran

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$90 < M \leq 100$	Sangat baik	6	23.1%
2.	$75 < M \leq 90$	Baik	17	65.4%
3.	$60 < M \leq 75$	Kurang	3	11.5%
4.	$M \leq 60$	Sangat kurang	0	0%
	Total	26	100%	
	Jumlah kategori kurang		3	11.5%
	Jumlah kategori baik		23	88.5%

Usaha guru menyusun rencana pembelajaran yang ideal sebagai buah semangat pelatihan yang sudah diikuti oleh guru dalam *workshop* penyusunan perangkat pendidikan inklusif yang diselenggarakan oleh madrasah yang bekerja sama dengan lembaga lain. Pelatihan yang dilakukan dapat meningkatkan kompetensi guru dalam menyusun silabus dan rencana pembelajaran. Sebagaimana disebutkan Nasarudin (2018) bahwa supaya guru dapat menguasai kurikulum yang akan diterapkan mereka diberikan kesempatan untuk mengikuti pelatihan sebagai upaya meningkatkan kompetensi mereka dalam penerapan kurikulum (Nasarudin, 2018, hlm. 379).

Pembuatan rencana pelaksanaan pembelajaran inklusif di madrasah inklusif ini mengacu kepada ketentuan standar isi dan standar proses mencakup identitas lembaga, materi, alokasi waktu, tujuan, kompetensi dasar, metode dan langkah pembelajaran, media dan sumber belajar, dan penilaian serta tidak melupakan visi misi sebagai madrasah inklusif yang diejewantahkan dalam penyederhanaan kompetensi dasar, materi dan metode pengajarannya. Hal ini pernah ditulis Ernawati (2018), bahwa perencanaan pembelajaran bisa berjalan dengan baik bila ada sinergi yang baik antara visi misi lembaga, kurikulum, rencana pembelajaran (Ernawati, 2018, hlm. 15).

Guru madrasah inklusif dalam tahap perencanaan pembelajaran mempunyai kegiatan tambahan yang harus dipersiapkan yaitu menyiapkan program pembelajaran individu (PPI) yang menjadi tujuan utama dalam tahap perencanaan. Penyusunan PPI dilakukan berdasarkan hasil asismen siswa dengan disabilitas yang dilakukan oleh guru kordinator inklusif dengan tujuan mengembangkan potensi siswa sesuai dengan kebutuhan khusus siswa dengan disabilitas. Menurut Farisia (2019) bahwa PPI memiliki peran signifikan dalam mengorganisasikan dan mengintegrasikan keseluruhan program pendidikan yang didesain khusus untuk memaksimalkan potensi peserta didik berkebutuhan khusus (Farisia, 2019, hlm. 15).

Saat ini, sebagai era kenormalan baru pada masa pandemi guru melakukan adaptasi perencanaan sesuai dengan kondisi yang sedang berlangsung. Kurikulum

darurat menuntut guru melakukan pembelajaran dari rumah melalui jaringan internet yang sudah barang tentu lebih banyak hambatan dan tantangannya yang tidak hanya berasal dari diri siswa tapi dari faktor luar yang berkaitan dengan teknologi komunikasi.

2) Evaluasi Proses Pembelajaran Inklusif

Kegiatan pembelajaran merupakan bagian terpenting dalam menerapkan kurikulum inklusif di madrasah. Kedua madrasah ini tetap menjalankan proses pembelajaran pada masa pandemi covid-19 new-normal. Pada dasarnya evaluasi proses untuk mengetahui sampai sejauh mana rencana telah diterapkan dan komponen apa yang perlu diperbaiki (Sumarni & Taufik, 2020, hlm. 275).

Hasil analisis deskriptif proses pembelajaran di madrasah inklusif termasuk dalam kategori baik dengan angka 84.8% (lihat Tabel 16). Pembelajaran inklusif mencakup kegiatan: melakukan apersepsi dan motivasi, menjelaskan kompetensi dan rencana kegiatan. Menguasai materi yang diajarkan, Menerapkan pendekatan saintifik, menyelenggarakan program pembelajaran individual, menggunkan sumber belajar, dan mengakhiri pelajaran. Ciri khas pendidikan inklusif adanya PPI sebagai ukuran akuntabilitas layanan pendidikan yang diberikan untuk siswa dengan disabilitas. PPI memiliki peran signifikan dalam mengorganisasikan dan mengintegrasikan keseluruhan program pendidikan yang didesain khusus untuk memaksimalkan potensi siswa dengan disabilitas (Farisia, 2019, hlm. 16).

PPI memerlukan peran orang tua termasuk dalam pembelajaran di luar sekolah. Pembelajaran belajar dari rumah membutuhkan kerja sama wali siswa dengan guru supaya kegiatan pembelajaran tetap efektif selama masa pandemi.

Hasil penelitian menunjukkan strategi pembelajaran jarak jauh yang diterapkan di sekolah Inklusif adalah pembelajaran 5M. Pertama, memanusiakan hubungan dengan cara membangun relasi positif antara guru, siswa dan orang tua. Kedua, memahami Konsep dengan guru memandu belajar melalui penjelasan tujuan dan proses pembelajaran pada orang tua. Ketiga, membangun keberlanjutan dengan melakukan refleksi bersama orang tua. keempat, Memilih tantangan dengan memberikan ragam aktivitas pembelajaran sesuai dengan kondisi siswa dan jam belajar yang fleksibel. Kelima, memberdayakan konteks dengan melibatkan sumber daya di rumah sebagai sumber belajar. Berdasarkan hasil penelitian ini penggunaan strategi pembelajaran jarak jauh 5M memberikan kontribusi bagi guru dan orang tua dalam berkolaborasi mendidik siswa berkebutuhan khusus agar berdaya belajar dan tetap produktif di masa pandemi Covid-19 (Hamidaturrohmah & Mulyani, 2020, hlm. 248).

Tabel 16
Pelaksanaan Pembelajaran

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$90 < M \leq 100$	Sangat baik	3	11.5%
2.	$75 < M \leq 90$	Baik	19	73.1%
3.	$60 < M \leq 75$	Kurang	3	11.5%
4.	$M \leq 60$	Sangat kurang	1	3.8%
Total		26	100%	
Jumlah kategori kurang			4	15.2%
Jumlah kategori baik			22	84.8%

3) Kegiatan Penilaian Pembelajaran Inklusif

Kegiatan proses penilaian guru untuk siswa dengan disabilitas termasuk kategori baik dengan angka 100% (lihat Tabel 17), yang mencakup aspek: melaksanakan penilaian otentik, penilaian sesuai dengan siswa dengan disabilitas, pengolahan nilai hasil belajar, dan pelaporan nilai hasil belajar. Kegiatan penilaian ini dilakukan bersama-sama oleh guru kelas atau guru mata pelajaran bersama guru pendamping khusus. laporan perkembangan siswa dengan disabilitas tersebut akan dianalisis oleh GPK sejauh mana perubahan-perubahan yang terjadi pada siswa selama proses belajar mengajar berlangsung (Rahmatika dkk., 2020, hlm. 15).

Tabel 17
Penilaian Pembelajaran Inklusif

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	$X \leq 29.75$	Sangat kurang	0	0%
2.	$30 < X \leq 38.25$	Kurang	0	0%
3.	$38.5 < X \leq 46.75$	Cukup baik	4	15.4%
4.	$47 < X \leq 55.25$	Baik	15	57.7%
5.	$56 < X$	Sangat baik	7	26.9%
Total			26	100%
Jumlah kategori kurang			0	0%
Jumlah kategori baik			26	100%

Jadi dalam tahap proses yang mencakup perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran dan penilaian pembelajaran di madrasah inklusif Lombok NTB masih dalam kategori baik namun belum mencapai standar 100% dan masih membutuhkan pertimbangan untuk menjadi lebih baik. Perencanaan pembelajaran disusun dengan membuat PPI demikian juga dalam proses pembelajaran dengan menerapkan PPI bagi siswa dengan disabilitas yang dapat mengembangkan potensi siswa dengan disabilitas sesuai dengan kebutuhan siswa tersebut, dan dilaporkan perkembangannya pada proses penilaian. Hasil penilaian menunjukkan kegiatan penilaian inklusif mencapai standar 100%.

c. Ketiga, Tahap *Outcomes* (Luaran)

Tahapan *outcomes* sebagai tahapan terakhir dari tahap evaluasi kurikulum inklusif mencakup hasil belajar siswa madrasah inklusif Lombok NTB mencakup pengetahuan, ketrampilan dan sikap, dan ada pada kategori baik (lihat Tabel 18). indikator kemampuan belajar siswa dengan disabilitas lebih ditekankan pada kemampuan belajar secara kualitatif dalam bentuk perubahan perilaku yang diperoleh dari pengalaman dan interaksi siswa dengan lingkungan sekitarnya (Farisia, 2019). Siswa dengan disabilitas juga mempunyai prestasi akademik dan non-akademik yang mampu menyaingi siswa non-disabilitas (Mastiyah, 2018).

Tabel 18
Hasil Penilaian

No.	Rentang	Kriteria	Jumlah	Porsentase
1.	84<N≤100	Sangat baik	2	33.3%
2.	68<N≤84	Baik	4	66.7%
3.	52<N≤68	Cukup	0	0%
4.	N≤52	Kurang	0	0%
Total		6	100%	
Jumlah kategori kurang			0	0%
Jumlah kategori baik			6	100%

Jadi dapat disimpulkan bahwa tahapan evaluasi kurikulum madrasah inklusif menggunakan Evaluasi Kurikulum Model Countenance Stake yang mencakup tahapan antiseden, transaksi dan *outcomes* dalam kategori sangat baik meskipun ada dimensi-demensi yang ada pertimbangan karena tidak mencapai standar 100%, seperti Tabel 19.

Tabel 19

Tahapan Evaluasi Kurikulum Madrasah Inklusif Menggunakan Model *Countenance Stake*

Matrik Deskripsi		Matrik Pertimbangan		
No.	Tahapan dan Dimensi	Skor	Standar (%)	Pertimbangan
A.	Tahap antiseden			
	Kesiapan dan keaktifan siswa dengan disabilitas	100	100	Tidak ada
	Kompetensi guru inklusif	100	100	Tidak ada
	Interaksi guru dengan siswa dengan disabilitas	97.4	100	Ada
	Pemahaman kurikulum inklusif guru	88.5	100	Ada
	Sumber dan media pembelajaran inklusif	96.2	100	Ada
	Rata-rata	96.4	100	Ada
B.	Tahap transaksi			
	Perencanaan pembelajaran inklusif	88.5	100	Ada
	Proses pembelajaran inklusif	84.8	100	Ada
	Proses penilaian inklusif	100	100	Ada
	Rata-rata	91.1	100	Ada
C.	Tahap outcomes			
	Ketuntasan belajar siswa dengan disabilitas	100	100	Tidak Ada
	Evaluasi kurikulum madrasah inklusif	95.8	100	Ada

D. Kesimpulan

Tahapan evaluasi kurikulum madrasah inklusif di Lombok NTB menggunakan Evaluasi Kurikulum Model *Countenance Stake* yang mencakup tahapan antiseden, transaksi dan *outcomes* dalam kategori sangat baik meskipun ada dimensi-dimensi yang ada pertimbangan karena tidak mencapai standar 100%.

Pada tahapan pendahuluan atau antiseden pada kategori sangat baik karena kesiapan dan keaktifan siswa dengan disabilitas sangat baik, kompetensi guru inklusif baik, interaksi guru dengan siswa dengan disabilitas sangat baik, pemahaman kurikulum inklusif guru sangat baik, dan sumber dan media pembelajaran inklusif sangat lengkap, namun belum mencapai standar 100% sehingga memerlukan pertimbangan untuk mencapai standar 100% tersebut.

Tahap proses yang mencakup perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran dan penilaian pembelajaran di madrasah inklusif Lombok NTB masih dalam kategori baik namun belum mencapai standar 100% dan masih membutuhkan pertimbangan untuk menjadi lebih baik. Perencanaan pembelajaran disusun dengan membuat PPI demikian juga dalam proses pembelajaran dengan menerapkan PPI bagi siswa dengan disabilitas yang dapat mengembangkan potensi siswa dengan disabilitas sesuai dengan kebutuhan siswa tersebut, dan dilaporkan perkembangan-

nya pada proses penilaian. Kegiatan penilaian inklusif dalam tahap proses mencapai standar 100%.

Tahap *outcomes* mencapai standar 100% yang mencakup prestasi akademik dan non-akademik meliputi perubahan perilaku dan ketrampilan khusus yang dimiliki siswa dengan disabilitas. Dan adapun berkaitan dengan pengetahuan pencapaiannya tergantung pada indikator yang telah ditetapkan dalam kurikulum adaptif madrasah inklusif.

E. Referensi

- Andini, D. W., Rahayu, A., Budiningsih, C. A., & Mumpuniarti. (2020). *Pengembangan Kurikulum dan Implementasi Pendidikan Inklusi di Sekolah Dasar*. PT Kanisius.
- Ansyar, M. (2017). *Kurikulum: Hakikat, Fondasi, Desain dan Pengembangan*. Prenada Media.
- Arlina, A. (2016). Evaluasi Program Pendidikan Inklusi di SMK Negeri 6 Padang. *TINGKAP*, 12(1), 1–11.
- Bisschoff, T., & Grobler, B. (1998). The Management of Teacher Competence. *Journal of In-Service Education*, 24(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/13674589800200041>
- Budiani, S., Sudarmin, S., & Syamwil, R. (2017). Evaluasi Implementasi Kurikulum 2013 di Sekolah Pelaksana Mandiri. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 6(1), 45–57. <https://doi.org/10.15294/ijcet.v6i1.15998>
- Cronbach, L. J. (1963). *Educational Psychology* (2nd ed.). Harcourt, Brace & World. <http://search.ebscohost.com/direct.asp?db=pzh&jid=201321223&scope=site>
- Direktorat Pembinaan PKLK Pendidikan Dasar. (2009). *Pedoman Umum Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Sesuai Permendiknas No 70 Tahun 2009)*. Kemendikbud RI.
- Dirjen Pendis. (2020). *Panduan Kurikulum Darurat pada Madrasah (Keputusan Dirjen Pendis No 2791 Tahun 2020)*. Kemendikbud RI.
- Djuani, N., Bariah, B., & Nurmawanti, I. (2020, September 6). *Kesiapan MI NW Tanak Beak Narmada dalam Menyelenggarakan Pendidikan Inklusi*. Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Inklusif, Mataram. <https://prospek.unram.ac.id/index.php/inklusif/article/view/36>

- Ernawati, E. (2018). Perencanaan Pembelajaran Bahasa Arab di Perguruan Tinggi Pariwisata. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 5(1), 15–37. <https://doi.org/10.15408/a.v5i1.7515>
- Farisia, H. (2019). Strategi Optimalisasi Kemampuan Belajar Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) melalui Program Pembelajaran Individual (PPI) | SELING: Jurnal Program Studi PGRA. *Seling: Jurnal Program Studi PGRA*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.29062/seling.v3i2.116>
- Hamidaturrohmah, H., & Mulyani, T. (2020). Strategi Pembelajaran Jarak Jauh Siswa Berkebutuhan Khusus di SD Inklusi Era Pandemi Covid-19. *ELEMENTARY: Islamic Teacher Journal*, 8(2), 247–278. <https://doi.org/10.21043/elementary.v8i2.7907>
- Haryati, L. F., Radiusman, R., Nurmawanti, I., Anar, A. P., & Widodo, A. (2020). Optimalisasi Penggunaan Media pada Anak Berkebutuhan Khusus di MI NW Tanak Beak Narmada. *Progres Pendidikan*, 1(2), 88–98.
- Hasanah, M., & Deviana, A. D. (2020). Idārah Ta'lim Al-Lughah Al-'Arabiyyah fi Al-Ma'had Al-Islamiyyah fi Dhou' Nadzoriyyah Sears (Sears Theory). *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 8(1), 91–102. <https://doi.org/10.23971/altarib.v8i1.1926>
- Inah, E. N. (2015). Peran Komunikasi dalam Interaksi Guru dan Siswa. *Al-TA'DIB: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*, 8(2), 150–167. <https://doi.org/10.31332/atdb.v8i2.416>
- Jannah, R. N., Wulandari, N. L., & Budi, S. (2020). Pengalaman Belajar Daring Siswa Berkebutuhan Khusus pada Pandemi Covid-19 di SD Inklusif. *ELEMENTARY: Islamic Teacher Journal*, 8(2), 359–376. <https://doi.org/10.21043/elementary.v8i2.8040>
- Kemdikbud RI. (2016). *Standar Proses Dasar dan Menengah (Permendikbud Nomor 22 tahun 2016)*. Kemendikbud RI.
- Kementerian Kesehatan Republik Indonesia. (2018). *Infodatin Disabilitas: Indonesia Inklusi dan Ramah Disabilitas* [Pemerintah]. Pusat Data dan Teknologi Informasi: Kementerian Kesehatan Republik Indonesia. <https://pusdatin.kemkes.go.id/article/view/19081400001/disabilitas.html>
- Mastiyah. (2018). *Evaluasi Program Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif di Madrasah* (Peneletian Vol. 14, Isu: 6; Pilot Project 2015). Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama. <https://simlitbangdiklat.kemenag.go.id/simlitbang/id/penelitian>
- Mustofa, -. (2007). Upaya Pengembangan Profesionalisme Guru di Indonesia. *Jurnal*

Ekonomi dan Pendidikan, 4(1), 76–88. <https://doi.org/10.21831/jep.v4i1.619>

Nasarudin, N. (2018). Tathbîq Manhaj Ta'lim Al-Lughah Al-'Arabiyyah 'Ala Asâs Al-Tahshîl Al-Dirâsî Fî Al-Jâmi'ât Al-Islâmiyyah Bi Mataram Indonesia. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 5(2), 374–391. <https://doi.org/10.15408/a.v5i2.8940>

Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *He Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, 10th*, 148–154. <https://eric.ed.gov/?id=ED567059>

Nurhadisah, N. (2019). Implementasi Pendidikan Inklusi dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *DAYAH: Journal of Islamic Education*, 2(2), 201.

Olivia, S. (2017). *Pendidikan Inklusi untuk Anak-Anak Berkebutuhan Khusus: Diintegrasikan Belajar di Sekolah Umum*. Andi.

Pendas, D. P. (2011). *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Inklusif (Sesuai Permendiknas No 70 Tahun 2009)*. Kemendikbud RI.

Rahmatika, N., Ratrianasari, D., & Widodo, H. (2020). Implementasi Kurikulum 2013 di Sekolah Inklusi Sekolah Dasar International Islamic School (Intis) Yogyakarta. *EduHumaniora: Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 12(1), 55–61. <https://doi.org/10.17509/eh.v12i1.18596>

Salim, A. (2010). Pengembangan Model Modifikasi Kurikulum Sekolah Inklusif Berbasis Kebutuhan Individu Peserta Didik. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 16(7), 21–34. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v16i7.504>

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. Dalam *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.

Sintawati, M. A., & Oktaviarini, N. (2019). Analisis Pentingnya Ompetensi Sosial Guru Terhadap Pendidikan Karakter. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Anak Sekolah Dasar*, 4(02), Article 02. <https://doi.org/10.29100/jpsd.v4i02.1384>

Smith, J. D. (2018). *Sekolah untuk Semua: Teori dan Implementasi Inklusi*. Nuansa Cendekia.

Sofiana, S. (2015). *Australia Sumbang Rp 2,5 Miliar untuk Pilot Project Madrasah Inklusi* [Berita]. Surya.co.id. <https://surabaya.tribunnews.com/2015/08/10/australia-sumbang-rp-25-miliar-untuk-pilot-project-madrasah-inklusi>

- Stake, R. E. (1967). *The Countenance of Educational Evaluation*. Teachers College Record, 68.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1986). *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Kluwer-Nijhoff.
- Sumarni, S., & Taufik, O. A. (2020). Evaluasi Penyelenggaraan Madrasah Aliyah Negeri Insan Cendikia Kota Batam. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama Dan Keagamaan*, 18(3), 270–286. <https://doi.org/10.32729/edukasi.v18i3.899>
- Suraji, I. (2012). Urgensi Kompetensi Guru. *Forum Tarbiyah*, 10(2), Article 2. <http://e-journal.iainpekalongan.ac.id/index.php/forumtarbiyah/article/view/382>
- Widodo, A., Indraswati, D., Sutisna, D., Nursaptini, N., & Novitasari, S. (2020). Identifikasi Bakat Peserta Didik Berkebutuhan Khusus (PDBK) di Madrasah Inklusi Kabupaten Lombok. *JPI (Jurnal Pendidikan Inklusi)*, 3(2), 102–116. <https://doi.org/10.26740/inklusi.v3n2.p102-116>
- Zola, N., & Mudjiran, M. (2020). Analisis urgensi kompetensi kepribadian guru. *Jurnal Educatio: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 6(2), 88–93. <https://doi.org/10.29210/120202701>