Vol. 11, No. 4, 2026, pp. 81-92
DOI: https://doi.org/10.29210/027274jpgi0005

Contents lists available at Journal IICET

JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)
ISSN: 2541-3163(Print) ISSN: 2541-3317 (Electronic)

Journal homepage: https://jurnal.iicet.org/index.php/jpgi



Evaluasi keterlaksanaan program pembelajaran individual menggunakan model evaluasi discrepancy provus di SLB bakti padang

Fitri Wahyuni*), Damri Damri, Johandri Taufan, Gaby Arnez
Pendidikan Luar Biasa, Universitas Negeri Padang

Article Info

Article history:

Received Aug 22th, 2026
Revised Sep 20th, 2026
Accepted Oct 31th, 2026

Keyword:

Program pembelajaran individual,
Discrepancy evaluation model,
Individualized education program,
Kesenjangan implementasi,
Sekolah luar biasa

ABSTRACT

Program Pembelajaran Individual (PPI) bertujuan untuk memenuhi kebutuhan belajar murid berkebutuhan khusus, namun pelaksanaannya sering kali tidak sesuai dengan standar yang telah ditetapkan. Penelitian ini bertujuan untuk mengukur tingkat keterlaksanaan dan menganalisis kesenjangan Program Pembelajaran Individual (PPI) di SLB Bakti Padang berdasarkan standar yang ditetapkan dalam Panduan Pelaksanaan Program Pendidikan Individual yang diterbitkan oleh Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan (BSKAP) Kemendikbudristek menggunakan Discrepancy Evaluation Model (DEM) Provus. Metode penelitian yang digunakan adalah penelitian evaluasi dengan pendekatan deskriptif kuantitatif. Subjek penelitian adalah seluruh guru (N = 11) yang dipilih melalui total sampling, dengan kepala sekolah sebagai informan pendukung. Data utama diperoleh dari lembar verifikasi berisi 31 indikator (skor maksimum 62) berbasis panduan BSKAP melalui observasi dan dokumentasi, didukung wawancara. Data dianalisis dengan persentase keterlaksanaan P = (ΣS/ΣSmaks) × 100% dan kesenjangan D = 100% − P pada setiap tahap DEM. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlaksanaan PPI di SLB Bakti Padang sebesar 15% (skor 9 dari skor maksimum 62) dengan kategori tidak sesuai, sehingga kesenjangan terhadap standar sebesar 85%. Berdasarkan komponennya, keterlaksanaan asesmen sebesar 67% (sesuai), rancangan PPI 7%, pelaksanaan 0%, serta evaluasi dan tindak lanjut 0% (tidak sesuai). Skor 0% menandakan tidak adanya bukti pelaksanaan dan penilaian yang mengacu pada tujuan individual tertulis, bukan tidak berlangsungnya pembelajaran. Triangulasi data wawancara dan dokumentasi mengindikasikan bahwa faktor penyebab kesenjangan meliputi dokumen PPI yang belum disusun secara konsisten, pembelajaran yang masih mengacu pada perangkat kelas, kebijakan sekolah yang belum disertai pembagian tugas dan pendampingan yang terstruktur, dokumentasi perkembangan murid yang belum mengacu pada PPI, keragaman kebutuhan murid, serta kebutuhan peningkatan kapasitas guru.

© 2026 The Authors. Published by IICET.
This is an open access article under the CC BY-NC-SA license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0)

Corresponding Author:

Fitri Wahyuni,
Pendidikan Luar Biasa, Universitas Negeri Padang
Email: fw27983456@gmail.com

Pendahuluan

Pendidikan merupakan hak dasar untuk setiap individu yang ada di dunia ini, tanpa pengecualian dan termasuk murid yang berkebutuhan khusus . Hak ini diatur oleh Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 5 ayat (1) yang menyatakan bahwa "setiap warga negara memiliki hak yang sama untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas." Murid berkebutuhan khusus memiliki karakteristik

bermacam-macam (Zamakhsari, Masruri, & Sutrisno, 2020). Akibatnya, pendekatan pembelajaran tidak bisa sama dengan murid lainnya untuk memenuhi kebutuhan belajar mereka (Sartinah et al., 2024). Setiap murid memiliki hambatan, kemampuan dan perkembangan yang berbeda-beda sehingga diperlukan metode atau strategi pembelajaran yang adaptif dan individual (Nala Firdausy & Farah Farida Tantiani, 2025). Oleh karena itu, guru memiliki tanggung jawab untuk merancang pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan masing-masing murid agar tujuan pembelajaran tersebut tercapai secara optimal (Budiman, Kapugu, & Mandey, 2019).

Salah satu strategi dalam mewujudkan pembelajaran yang adaptif adalah Individualized Education Program (IEP) atau Program Pembelajaran Individual (PPI), yang dikembangkan oleh Samuel Gridley Howe pada tahun 1871 (Kemendikbud., 2022). Dalam sistem pendidikan Amerika Serikat, IEP kemudian menjadi persyaratan formal sejak diberlakukannya Education for All Handicapped Children Act tahun 1975 (Blackwell & Rossetti, 2014). PPI adalah salah satu bentuk layanan pendidikan yang ditujukan kepada murid berkebutuhan khusus (Faza & Fitrika, 2024). Keberagaman karakteristik, kemampuan, dan kebutuhan belajar murid berkebutuhan khusus menyebabkan layanan pembelajaran perlu disesuaikan secara individual (Strnadová, Danker, Dowse, & Tso, 2024). Melalui program tersebut, guru dapat menentukan tujuan pembelajaran, media, metode, dan evaluasi yang disesuaikan dengan kondisi murid berkebutuhan khusus. Studi-studi sebelumnya telah meneliti PPI dari beberapa sudut pandang. (Lestari & Andayani, 2020) Mengungkapkan bahwa PPI mampu mewujudkan keterampilan bina diri pada murid berkebutuhan khusus. Penelitian tersebut menjelaskan bahwa penyusunan PPI diawali dengan asesmen, penetapan tujuan, pemilihan strategi, dan evaluasi perkembangan murid berkebutuhan khusus (Lestari & Andayani, 2020). Adapun penelitian yang dilakukan oleh (Djafar, 2025) mengungkapkan bahwa implementasi pembelajaran berbasis PPI dapat membantu guru dalam menyesuaikan tujuan, materi, strategi, dan evaluasi sesuai dengan kebutuhan individual murid. Sebagian besar penelitian terdahulu masih berfokus pada pengaruh PPI terhadap kemampuan siswa atau pada isi dokumen PPI. Penelitian yang mengevaluasi sejauh mana implementasi mengikuti standar formal, dan yang menentukan tahap di mana implementasi tersebut menyimpang dari standar tersebut, masih terbatas.

Pada tingkat internasional, penelitian tentang IEP secara konsisten menunjukkan adanya jarak antara ketentuan normatif dan praktik. Kajian Blackwell dan Rossetti (2014) terhadap penelitian IEP sejak reautorisasi IDEA tahun 1997 menyimpulkan bahwa sekolah masih kesulitan memenuhi persyaratan prosedural dan substantif IEP, serta merekomendasikan agar penelitian selanjutnya menghubungkan kualitas IEP dengan hasil belajar murid. Ruble, McGrew, Dalrymple, dan Jung (2010) menemukan bahwa kualitas IEP anak autis usia dini secara umum rendah, terutama pada keterukuran tujuan, sedangkan Sanches-Ferreira et al. (2013) melaporkan bahwa 2.497 tujuan dalam 135 IEP di Portugal umumnya dirumuskan kurang baik, khususnya dalam hal keterukuran. Analisis dokumen IEP oleh Kurth et al. (2019) menunjukkan bahwa perhatian dan prioritas orang tua hanya tercermin dalam tujuan atau layanan pada sekitar dua pertiga kasus. Kajian sistematis Mohd Rashid dan Wong (2023) terhadap 12 studi juga menunjukkan bahwa guru menghadapi tantangan pengetahuan, keterampilan, dan sikap dalam menerapkan IEP, dengan proses asesmen dan evaluasi sebagai tantangan keterampilan terbesar. Di sisi lain, Rakap et al. (2025) menunjukkan melalui penugasan acak bahwa pelatihan singkat dapat meningkatkan kualitas tujuan IEP yang ditulis calon guru dan efeknya bertahan hingga empat bulan. Dalam ranah evaluasi program, Ndayizeye (2018) menggunakan DEM untuk membandingkan rancangan dan pelaksanaan asesmen autentik dan menemukan capaian yang tinggi pada tahap definisi dan instalasi, tetapi rendah pada tahap proses dan sangat rendah pada tahap produk.

Tinjauan tersebut memperlihatkan dua celah. Pertama, sebagian besar penelitian, baik nasional maupun internasional, menelaah kualitas isi dokumen IEP, persepsi guru, atau efektivitas PPI terhadap keterampilan tertentu, tetapi jarang menelusuri keterlaksanaan seluruh siklus program, yaitu asesmen, rancangan, pelaksanaan, serta evaluasi dan tindak lanjut, secara kuantitatif terhadap standar nasional yang berlaku. Kedua, sepanjang penelusuran penulis, penelitian yang menggunakan DEM untuk menentukan tahap tempat pelaksanaan PPI di SLB mulai menyimpang dari panduan BSKAP masih sangat terbatas. Kebaruan penelitian ini terletak pada pengukuran kesenjangan setiap tahap siklus PPI terhadap standar BSKAP melalui 31 indikator berbasis bukti dokumen dan observasi, sehingga titik putus siklus program dapat diidentifikasi secara spesifik.

Berdasarkan pengamatan awal melalui wawancara dan observasi dengan pihak sekolah, ditemukan bahwa PPI telah disusun dan diterapkan di SLB Bakti Padang, akan tetapi terdapat indikasi bahwa keterlaksanaan PPI belum sepenuhnya mengacu pada tahapan yang dijelaskan dalam Panduan Pelaksanaan Program Pendidikan Individual yang diterbitkan oleh BSKAP Kemendikbudristek. Indikasi tersebut terlihat dari dokumentasi hasil asesmen yang belum tersedia secara lengkap, tujuan pembelajaran individual yang belum dirumuskan secara menyeluruh sesuai kebutuhan setiap peserta didik, dan tindak lanjut evaluasi yang belum terdokumentasi secara sistematis. Kondisi tersebut menunjukkan adanya dugaan kesenjangan antara standar pelaksanaan PPI dengan praktik pelaksanaannya di sekolah, sehingga diperlukan evaluasi untuk memperoleh gambaran mengenai tingkat keterlaksanaan PPI berdasarkan standar yang berlaku.

Apabila kesenjangan tersebut tidak diidentifikasi secara sistematis, sekolah akan mengalami kesulitan dalam menentukan aspek-aspek pelaksanaan PPI yang telah sesuai dengan standar maupun aspek-aspek yang masih memerlukan perbaikan (Kurniawati, 2025). Oleh karena itu, diperlukan penelitian evaluasi yang mampu mengidentifikasi kesenjangan antara standar pelaksanaan Program Pembelajaran Individual dengan kondisi aktual pelaksanaannya di sekolah (Fadhilatun Ni'mah & Rodliyatin Ni'am, 2024). Hasil evaluasi diharapkan dapat memberikan informasi mengenai tingkat keterlaksanaan setiap tahapan PPI, faktor-faktor yang memengaruhi keterlaksanaan program, serta rekomendasi perbaikan yang dapat digunakan sebagai dasar peningkatan kualitas layanan pendidikan di SLB Bakti Padang.

Untuk mengevaluasi keterlaksanaan Program Pembelajaran Individual tersebut, penelitian ini menggunakan Discrepancy Evaluation Model (DEM) yang dikembangkan oleh Malcolm M. Provus (Provus, 1969). DEM Provus dipilih karena model ini secara khusus membandingkan standar dengan kondisi aktual sehingga sesuai untuk mengevaluasi keterlaksanaan PPI yang telah memiliki standar pelaksanaan dari BSKAP. Evaluation Discrepancy Model (DEM) yang dikembangkan oleh Provus yang dikutip dalam Lestari & Andayani (2020), Model ini cocok karena membandingkan standar program dengan kinerja aktualnya. Model DEM Provus mengevaluasi program melalui komponen desain (design), instalasi (installation), proses (process), produk (product), dan pembandingan (comparison) sehingga mampu menghasilkan rekomendasi untuk mempertahankan, memperbaiki, atau mengembangkan suatu program (Nurhidayah, R. E., Revi, 2019). Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini bertujuan mengukur tingkat keterlaksanaan PPI di SLB Bakti Padang terhadap standar BSKAP dan menentukan tahap DEM tempat kesenjangan terbesar terjadi.

Metode

Penelitian ini merupakan penelitian evaluasi dengan pendekatan deskriptif kuantitatif menggunakan Discrepancy Evaluation Model (DEM) yang dikembangkan oleh Malcolm Provus. Pendekatan ini dipilih karena tujuan evaluasi adalah mengukur sejauh mana pelaksanaan PPI memenuhi standar BSKAP dan seberapa besar kesenjangannya, bukan menguji pengaruh atau hubungan antarvariabel; sesuai dengan tujuan tersebut, data utama dikumpulkan sebagai skor daftar periksa indikator yang kemudian dikonversi menjadi persentase keterlaksanaan dan kesenjangan. Evaluasi dilakukan dalam lima tahap, yaitu desain (design), instalasi (installation), proses (process), produk (product), dan pembandingan (comparison). Pada tahap instalasi, kesiapan komponen dan dokumen diperiksa. Pada tahap proses, implementasi pembelajaran diamati. Pada tahap produk, hasil evaluasi dan tindak lanjut diperiksa. Pada tahap perbandingan, kondisi aktual dibandingkan dengan standar untuk menentukan perbedaan dan penyebabnya (Renzulli, 2023).

Operasionalisasi kelima tahap DEM dalam penelitian ini dipetakan langsung pada indikator instrumen. Tahap desain (design) diwujudkan dengan menetapkan standar program berupa 31 indikator yang diturunkan dari panduan BSKAP (2022). Tahap instalasi (installation) dinilai melalui 13 indikator perencanaan, yaitu 6 indikator asesmen dan 7 indikator rancangan PPI; tahap proses (process) dinilai melalui 12 indikator pelaksanaan; dan tahap produk (product) dinilai melalui 6 indikator evaluasi dan tindak lanjut. Tahap pembandingan (comparison) dilakukan dengan membandingkan kinerja aktual pada setiap tahap dengan standar sehingga diperoleh persentase keterlaksanaan dan kesenjangan per tahap maupun secara keseluruhan. Prosedur ini mengikuti gagasan dasar DEM, yaitu bahwa diskrepansi antara standar dan kinerja menjadi dasar keputusan untuk melanjutkan, memperbaiki, atau menghentikan suatu program (Provus, 1969). Pemetaan indikator terhadap tahap DEM tersebut digunakan secara konsisten dalam penyajian hasil pada Tabel 1.

Populasi penelitian ini adalah 11 guru di SLB Bakti Padang. Sampelnya adalah seluruh guru yang menerapkan PPI (Program Pembelajaran Individual), yang dipilih dengan metode total sampling, sehingga setiap guru yang memenuhi kriteria dapat dijadikan sumber data. Kepala sekolah diwawancarai sebagai informan pendukung mengenai kebijakan, supervisi, dan mentoring.

Instrumen utama adalah lembar verifikasi keterlaksanaan PPI dalam bentuk daftar periksa, yang dikembangkan dari pedoman BSKAP (2022). Lembar ini berisi 31 indikator: 13 untuk perencanaan (6 untuk asesmen dan 7 untuk desain IEP), 12 untuk pelaksanaan, dan 6 untuk evaluasi dan tindak lanjut. Setiap indikator diberi skor 2 jika lengkap atau diimplementasikan sesuai standar, 1 jika tidak lengkap, dan 0 jika tidak ada, sehingga skor total maksimum adalah 62. Kesesuaian setiap indikator dengan komponen dan tahapan dalam panduan BSKAP (2022) menjadi dasar validitas isi instrumen. Indikator diverifikasi melalui observasi dan dokumentasi sesuai karakteristiknya. Instrumen pendukung berupa panduan wawancara, dengan 35 pertanyaan untuk guru dan 27 pertanyaan untuk kepala sekolah, serta lembar dokumentasi untuk dokumen asesmen, dokumen PPI, rencana pembelajaran, catatan kemajuan siswa, dan dokumen tindak lanjut.

Persentase implementasi dihitung sebagai $P = (\Sigma S / \Sigma S_{max}) \times 100\%$, di mana S adalah skor yang diperoleh dan S max adalah skor maksimum dari indikator yang dinilai. Perbedaan dihitung sebagai $D = 100\% - P$.

Persentase implementasi dikategorikan sebagai sangat sesuai (81–100%), sesuai (61–80%), cukup sesua (41–60%), kurang sesuai (21–40%), atau tidak sesuai (0–20%). Persentase dihitung hanya dari lembar verifikasi, sedangkan data wawancara dan dokumentasi digunakan untuk menjelaskan konteks dan faktor-faktor di balik perbedaan tersebut. Validitas data dipertahankan melalui triangulasi teknik, dengan membandingkan data observasi, wawancara, dan dokumentasi, serta triangulasi sumber, dengan membandingkan informasi dari guru dan kepala sekolah dengan dokumen yang tersedia.

Hasil dan Pembahasan

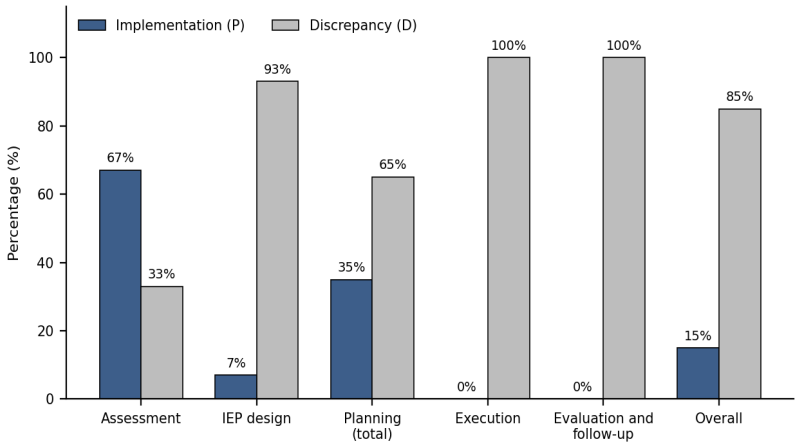
Verifikasi mencakup 31 indikator dengan skor maksimal 62. Tabel 1 merangkum hasil dari tahapan instalasi, proses, produk, dan perbandingan. Pelaksanaan PPI secara keseluruhan di SLB Bakti Padang adalah 15% (skor 9 dari 62), yang termasuk dalam kategori tidak sesuai, sehingga terdapat perbedaan dari standar BSKAP (2022) sebesar 85%. Hal ini menunjukkan kesenjangan yang besar antara standar dan kondisi yang ditemukan di sekolah.

Tabel 1. Pelaksanaan dan kesenjangan program pendidikan individual menurut komponen dan tahap DEM

Komponen	Tahap DEM	Skor maksimum	Skor	P (%)	D (%)	Kategori
Penilaian	Instalasi	12	8	67	33	Sesuai
Desain IEP	Instalasi	14	1	7	93	Tidak sesuai
Perencanaan (total)	Instalasi	26	9	35	65	Kurang patuh
Eksekusi	Proses	24	0	0	100	Tidak sesuai
Evaluasi dan tindak lanjut	Produk	12	0	0	100	Tidak sesuai
Keseluruhan	Perbandingan	62	9	15	85	Tidak sesuai

Catatan. P = implementasi = (Σ skor / Σ skor maksimum) × 100%; D = perbedaan = 100% − P. DEM = Model Evaluasi Perbedaan; IEP = program pendidikan individual.

Pola di seluruh komponen tidak merata (Gambar 1). Penilaian, bagian pertama dari tahap installation, mencapai 67% dengan selisih 33%, yang termasuk dalam kategori sesuai. Identitas siswa dan analisis hasil belajar lengkap, sedangkan penilaian diagnostik, hasil penilaian akademik, penilaian nonakademik, dan hasil penilaian nonakademik tersedia tetapi tidak lengkap (Tabel 2). Wawancara tersebut sesuai dengan gambaran ini. Guru-guru menggambarkan bahwa mereka melakukan penilaian awal melalui observasi perilaku dan kemampuan siswa, peninjauan hasil belajar, dan informasi dari orang tua, dan beberapa guru juga menggunakan tes diagnostik atau kinerja sederhana. Namun, praktik tersebut tidak seragam di antara para guru, dan hasil penilaian tidak selalu diterjemahkan ke dalam tujuan individu tertulis. Kepala sekolah menyatakan bahwa dokumen penilaian, media, dan strategi pembelajaran ada, tetapi verifikasi menunjukkan bahwa dokumen PPI yang berisi tujuan individu tidak lengkap.



Gambar 1. Persentase implementasi dan perbedaan program pendidikan individual menurut komponen (sumber: data penelitian, SLB Bakti Padang, 2026)

Komponen perencanaan PPI hanya mencapai 7% (1 dari 14), dengan selisih 93%. Tujuan jangka panjang, tujuan jangka pendek, tanggal implementasi, waktu penyelesaian, rencana implementasi, dan rencana penilaian

formatif dan sumatif tidak ditemukan dalam dokumen PPI. Aktivitas pembelajaran ada tetapi tidak tertulis dalam dokumen. Akibatnya, perencanaan secara keseluruhan mencapai 35% dengan selisih 65%, yang termasuk dalam kategori kurang patuh.

Tabel 2. Distribusi skor indikator menurut komponen (frekuensi indikator)

Komponen	Indikator	Lengkapi (2)	Sebagian (1)	Tidak ada (0)
Penilaian	6	2	4	0
Desain IEP	7	0	1	6
Eksekusi	12	0	0	12
Evaluasi dan tindak lanjut	6	0	0	6
Total	31	2	5	24

Catatan. Lengkap = diimplementasikan sesuai standar (skor 2); Sebagian = tidak lengkap (skor 1); Tidak ada = tidak ditemukan (skor 0).

Pada tahap proses, seluruh 12 indikator pelaksanaan memperoleh skor 0 (kesenjangan 100%) karena kegiatan yang diamati berlangsung sebagai pembelajaran kelas dan tidak berorientasi pada tujuan PPI. Hal yang sama ditemukan pada tahap produk: enam indikator evaluasi dan tindak lanjut memperoleh skor 0 (kesenjangan 100%) karena penilaian kelas tidak dikaitkan dengan tujuan PPI serta dokumen hasil dan tindak lanjut berbasis PPI tidak ditemukan. Dengan demikian, skor 0 pada kedua tahap tersebut menunjukkan tidak ditemukannya bukti pelaksanaan dan penilaian yang berorientasi pada tujuan PPI tertulis, bukan tidak berlangsungnya kegiatan pembelajaran dan penilaian.

Posisi temuan terhadap keterlaksanaan PPI secara keseluruhan

Keterlaksanaan 15% dengan kesenjangan 85% menunjukkan bahwa PPI di SLB Bakti Padang belum berfungsi sebagai siklus program yang utuh, yaitu asesmen, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut sebagaimana dirumuskan (Kemendikbud., 2022). Temuan ini berbeda dengan gambaran PPI pada penelitian (Fashlah, Safitri, & Auliya, 2025), yang memuat identitas dan profil murid, tujuan pembelajaran, metode, pelaksanaan, evaluasi, serta tindak lanjut yang dirancang berdasarkan asesmen. Di SLB Bakti Padang, komponen yang setara dengan tujuan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut tidak ditemukan dalam dokumen maupun praktik. Namun, temuan ini sejalan dengan (Astati, 2020) yang melaporkan tantangan penyusunan PPI berupa keterbatasan kemampuan penilaian dan kurangnya kerja sama antarpihak, serta dengan kajian literatur (Faza & Fitrika, 2024) yang menempatkan pemahaman guru, dukungan sumber daya, evaluasi, dan supervisi sebagai penentu implementasi program pembelajaran individual di Indonesia. Kesamaan pola tersebut menunjukkan bahwa jarak antara standar dan praktik bukan persoalan khas satu sekolah.

Pola tersebut juga sejalan dengan literatur internasional. Blackwell dan Rossetti (2014) menyimpulkan bahwa sekolah masih kesulitan memenuhi persyaratan prosedural dan substantif IEP, sementara Ruble et al. (2010) dan Sanches-Ferreira et al. (2013) menemukan bahwa tujuan IEP umumnya lemah, terutama dalam hal keterukuran. Dalam penelitian ini, kelemahan tersebut tampil dalam bentuk yang lebih ekstrem karena tujuan jangka panjang dan jangka pendek tidak ditemukan dalam dokumen PPI, bukan sekadar dirumuskan kurang terukur. Pola penurunan capaian dari tahap instalasi ke tahap proses dan produk juga menyerupai temuan Ndayizeye (2018) yang menggunakan DEM pada evaluasi asesmen autentik dan memperoleh capaian tinggi pada tahap definisi dan instalasi, tetapi rendah pada tahap proses dan sangat rendah pada tahap produk. Kesamaan ini memberi dukungan awal bahwa DEM peka untuk menunjukkan titik ketika standar yang telah dirancang tidak diteruskan ke tahap pelaksanaan dan hasil, meskipun perbandingan besaran kesenjangan antarpenelitian perlu dilakukan secara hati-hati karena instrumen, standar, dan konteksnya berbeda.

Meskipun demikian, temuan ini tidak berarti bahwa penelitian terdahulu keliru. (Astati, 2020) dan (Fashlah et al., 2025) menggambarkan PPI yang disusun berdasarkan asesmen dan karakteristik murid, sedangkan (Lestari & Andayani, 2020) menunjukkan bahwa PPI dengan strategi chaining dapat meningkatkan keterampilan mengancingkan baju pada murid dengan disabilitas intelektual sedang. Penelitian-penelitian tersebut menelaah pengembangan, isi, atau efektivitas PPI pada kasus dan keterampilan tertentu, sehingga fokusnya berbeda dengan penelitian ini yang memverifikasi 31 indikator berbasis bukti dokumen dan observasi terhadap standar BSKAP. Akibatnya, praktik adaptif guru yang tidak tertulis tidak dihitung sebagai keterlaksanaan PPI. Dengan demikian, temuan ini tidak menolak bahwa guru melakukan penyesuaian, melainkan menunjukkan bahwa penyesuaian tersebut belum membentuk PPI yang memenuhi standar BSKAP. Kontribusi penelitian ini terletak pada penentuan tahap tempat penyimpangan terjadi, yang belum dilaporkan secara kuantitatif pada penelitian sebelumnya. Pendekatan DEM Provus yang digunakan sejalan dengan (Armaijn, Darmayanti, Sonia, & Rochmat, 2024) yang memanfaatkannya untuk membandingkan standar dengan kondisi nyata pada standar proses pendidikan; perbedaannya, penelitian ini menerapkannya pada pelaksanaan PPI di SLB berdasarkan standar BSKAP.

Asesmen: komponen yang relatif sesuai tetapi belum terhubung dengan tujuan

Asesmen merupakan komponen dengan capaian tertinggi (67%, kategori sesuai). Hasil ini sejalan dengan (Astati, 2020) dan (Fashlah et al., 2025) yang menempatkan penilaian kemampuan awal sebagai dasar penyusunan PPI, serta dengan (Nala Firdausy & Farah Farida Tantiani, 2025) yang menempatkan asesmen diagnostik sebagai dasar pengembangan program pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus. Guru di SLB Bakti Padang menggali kemampuan murid melalui pengamatan perilaku, pemeriksaan hasil belajar, informasi dari orang tua, dan sebagian melalui tes diagnostik sederhana. Namun, asesmen diagnostik serta hasil asesmen akademik dan nonakademik baru berkategori kurang lengkap, dan praktiknya tidak seragam antarguru. Kondisi ini menunjukkan bahwa asesmen telah menjadi kebiasaan profesional guru tetapi belum terdokumentasi menurut format standar.

Persoalan yang lebih mendasar adalah hasil asesmen belum diterjemahkan menjadi tujuan individual tertulis. (Astati, 2020) Menggambarkan alur penyusunan PPI yang bergerak dari penilaian kemampuan awal menuju penetapan tujuan jangka panjang dan jangka pendek, sedangkan Fashlah et al. (2025) menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran menjadi bagian dari PPI yang dirancang berdasarkan hasil asesmen. Di SLB Bakti Padang, alur tersebut terputus di antara asesmen dan tujuan. (Astati, 2020) juga melaporkan keterbatasan kemampuan penilaian sebagai tantangan, yang sejalan dengan asesmen diagnostik serta hasil asesmen akademik dan nonakademik yang baru berkategori kurang lengkap di sekolah ini. Perbedaannya, kendala pada penelitian (Astati, 2020) berada pada kemampuan menilai, sedangkan di SLB Bakti Padang asesmen sudah dilakukan tetapi belum dituangkan sebagai tujuan tertulis sehingga hubungan antara asesmen dan tujuan belum dapat dibangun.

Rancangan PPI: titik putusnya siklus program

Rancangan PPI yang hanya mencapai 7% menjadi penyebab utama rendahnya capaian perencanaan (35%) dan merupakan titik putus siklus program. Tanpa tujuan jangka panjang dan jangka pendek, tidak ada acuan bersama untuk memilih materi, metode, dan cara mengukur perkembangan murid, padahal fungsi tujuan tersebut ditegaskan dalam panduan BSKAP (Kemendikbud., 2022). Dalam kerangka DEM, standar pada tahap desain tidak terpenuhi pada tahap instalasi, sehingga tahap proses dan produk kehilangan pijakan untuk dibandingkan dengan standar. Pengembangan PPI yang sistematis menuntut dokumen yang tersusun lengkap (Budyawati, 2020), sehingga ketiadaan tujuan tertulis pada sebagian besar dokumen merupakan kesenjangan terbesar dalam penelitian ini. Kelemahan dalam perumusan tujuan juga merupakan temuan yang berulang dalam penelitian internasional (Ruble et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013), dan Rakap et al. (2025) menunjukkan bahwa pelatihan singkat penulisan tujuan IEP dapat meningkatkan kualitas tujuan yang ditulis calon guru dengan efek yang bertahan hingga empat bulan. Temuan tersebut mengindikasikan bahwa kesenjangan pada rancangan PPI merupakan area yang berpotensi diperbaiki melalui pelatihan yang terarah.

Hasil wawancara menjelaskan mengapa rancangan tersebut belum tersusun. Kepala sekolah menyatakan bahwa kebijakan penyusunan PPI sudah ada, tetapi kebanyakan guru hanya mendengar kebijakan tersebut, dan pembagian tugas hanya berupa pemberitahuan, bukan mekanisme kerja yang diikuti pendampingan. Kondisi ini mendukung pentingnya koordinasi dalam penyusunan PPI yang dikaji (Nurkholifah, Sunardi, & Susetyo, 2024) dan menunjukkan bahwa kebijakan tertulis belum cukup bila tidak disertai pembagian peran yang jelas. Pentingnya kerja sama juga tampak pada analisis dokumen IEP oleh Kurth et al. (2019), yang menemukan bahwa perhatian orang tua hanya tercermin dalam tujuan atau layanan pada sekitar dua pertiga kasus.

Pelaksanaan: penyesuaian guru yang belum terhubung dengan tujuan PPI

Skor 0 pada 12 indikator pelaksanaan tidak berarti pembelajaran tidak berlangsung. Guru menyederhanakan instruksi, mengubah tingkat kesulitan tugas, menggunakan media konkret atau visual, mengulang latihan yang sulit, dan memberikan bantuan langsung. (Lestari & Andayani, 2020) Menunjukkan bahwa PPI dapat meningkatkan keterampilan murid ketika strategi pembelajaran, dalam hal ini chaining atau penguraian langkah, dipilih untuk mencapai tujuan keterampilan yang spesifik. Penyesuaian guru di SLB Bakti Padang, seperti penyederhanaan instruksi dan pengulangan latihan, memiliki semangat yang sama, tetapi belum diturunkan dari tujuan individual tertulis. Pelaksanaan pembelajaran pada dasarnya merupakan penerapan tujuan, materi, metode, media, dan interaksi guru dan murid yang telah direncanakan (Aulia & Andaryani, 2025). Dalam instrumen BSKAP, kegiatan baru dinilai sebagai pelaksanaan PPI apabila terbukti berorientasi pada tujuan individual yang tertulis. Karena tujuan tersebut belum ada, penyesuaian guru tetap berstatus pembelajaran kelas, bukan pelaksanaan PPI.

Pelaksanaan juga dipengaruhi oleh beban kurikulum ganda. Kepala sekolah menyebut bahwa kendala utama adalah PPI berjalan berdampingan dengan pembelajaran berdasarkan Permendikdasmen, dan guru mengaku masih mengacu pada modul atau RPM kelas. Temuan ini mengindikasikan bahwa PPI diperlakukan sebagai dokumen tambahan, bukan sebagai bagian dari perangkat pembelajaran harian. Isu integrasi PPI dengan kurikulum yang berlaku juga menjadi perhatian pada kajian (Fadhilatun Ni'mah & Rodliyatin Ni'am, 2024)

tentang penerapan PPI dalam Kurikulum Merdeka. Selain itu, (Faza & Fitrika, 2024) menekankan perlunya pemahaman guru dan dukungan sumber daya dalam penerapan PPI, sedangkan (Astati, 2020) mencatat kurangnya kerja sama antarpihak sebagai tantangan; keduanya relevan dengan kondisi guru di SLB Bakti Padang yang belum memperoleh pendampingan terstruktur dan masih mengacu pada perangkat kelas.

Evaluasi dan tindak lanjut: penilaian ada, tetapi tidak mengacu pada PPI

Seluruh indikator evaluasi dan tindak lanjut tidak ditemukan (0%). Guru menilai melalui pengamatan, tanya jawab, latihan, pemeriksaan tugas dan LKPD, serta ujian tengah dan akhir semester, sedangkan kepala sekolah menyatakan bahwa perkembangan murid hanya diketahui dari ujian dan LKPD, tidak ada dokumentasi perkembangan, dan tidak ada perubahan program berdasarkan hasil evaluasi. Temuan ini berbeda dengan (Fashlah et al., 2025) yang melaporkan bahwa evaluasi PPI dilakukan secara berkelanjutan untuk menyesuaikan program dengan perkembangan murid, dan mendukung (Faza & Fitrika, 2024) yang menempatkan evaluasi dan supervisi yang efektif sebagai syarat keberhasilan implementasi PPI. Evaluasi yang dimaksud dalam PPI semestinya mengukur perkembangan terhadap tujuan individual, mencatat perubahan kemampuan, dan menghasilkan informasi untuk tindak lanjut (Agustina & Rahaju, 2021). Kajian sistematis Mohd Rashid dan Wong (2023) juga menempatkan proses asesmen dan evaluasi sebagai tantangan keterampilan terbesar guru dalam menerapkan IEP, termasuk dalam memantau efektivitas program, sehingga kekosongan pada tahap produk di SLB Bakti Padang mencerminkan persoalan yang juga dilaporkan dalam konteks lain.

Terdapat pula perbedaan konteks. Guru dalam penelitian (Rotter, 2014) pada umumnya membaca PPI tepat waktu dan menilainya cukup berguna untuk perencanaan pembelajaran, sedangkan di SLB Bakti Padang dokumen PPI belum tersedia secara konsisten sehingga penilaian tidak memiliki tujuan individual sebagai pembanding. Penelitian (Hadija, Lamatenggo, & Haris, 2021) menunjukkan evaluasi yang disesuaikan dengan kompetensi murid dan diikuti remedial; di SLB Bakti Padang, penilaian serupa sudah dilakukan, tetapi hasilnya belum didokumentasikan dan belum dipakai untuk mengubah program. Kesenjangan pada tahap produk ini dalam kerangka DEM berarti hasil pelaksanaan belum dapat dibandingkan dengan standar hasil dan tindak lanjut yang seharusnya tersedia.

Triangulasi sumber dan teknik

Triangulasi dilakukan dengan membandingkan hasil verifikasi (observasi dan dokumentasi), wawancara guru, dan wawancara kepala sekolah pada setiap tahap (Tabel 3).

Tabel 3. Triangulasi temuan pada setiap tahap

Tahap	Hasil verifikasi (observasi dan dokumentasi)	Wawancara guru	Wawancara kepala sekolah
Perencanaan	Asesmen 67% (sesuai); rancangan PPI 7%; perencanaan keseluruhan 35% (kesenjangan 65%)	Asesmen melalui pengamatan, informasi orang tua, dan tes sederhana; hasil asesmen belum selalu dituangkan ke dokumen PPI; tujuan jangka pendek belum dirumuskan seluruh guru	Kebijakan penyusunan PPI sudah ada, tetapi banyak guru hanya mendengar; dokumen tersedia berupa asesmen, media, dan strategi; perencanaan dinyatakan telah dilaksanakan
Pelaksanaan	0% (skor 0 dari 24); kegiatan berlangsung sebagai pembelajaran kelas dan tidak berorientasi pada tujuan PPI	Penyesuaian dilakukan tetapi belum merujuk pada tujuan PPI tertulis; pembelajaran mengacu pada modul atau RPM; 8 dari 11 guru belum melaksanakan PPI secara utuh	Hanya 3 guru yang menerapkan PPI; PPI berdampingan dengan pembelajaran berdasarkan Permendikdasmen; pembagian tugas hanya berupa pemberitahuan
Evaluasi dan tindak lanjut	0% (skor 0 dari 12); penilaian kelas tidak dikaitkan dengan tujuan PPI; dokumen hasil dan tindak lanjut PPI tidak ditemukan	Asesmen formatif dan sumatif (LKPD, UTS/UAS) belum dikaitkan dengan indikator PPI; pencatatan dan tindak lanjut belum konsisten	Perkembangan murid hanya dari UTS/UAS dan LKPD; tidak ada dokumentasi perkembangan dan tidak ada perubahan program

Catatan. Hasil verifikasi merupakan data utama; wawancara guru (11 orang) dan kepala sekolah (1 orang) merupakan data pendukung.

Ketiga sumber memberikan gambaran yang konsisten, yaitu kegiatan pembelajaran adaptif dilaksanakan guru, tetapi PPI sebagai dokumen dan siklus program yang utuh belum terlaksana. Perbedaan terletak pada penilaian ketersediaan sarana, dokumen, dan pelaksanaan. Kepala sekolah menyatakan bahwa media tersedia

lengkap, dokumen asesmen ada, perencanaan telah dilaksanakan, dan tiga guru menerapkan PPI, sedangkan sebagian guru menyebut ketersediaan alat tertentu masih menjadi kendala dan dokumen PPI belum konsisten. Pernyataan bahwa tiga guru menerapkan PPI belum dapat dikonfirmasi oleh lembar verifikasi karena bukti yang diperiksa belum memenuhi indikator pelaksanaan. Perbedaan tersebut dipertimbangkan dengan merujuk pada hasil verifikasi dokumen sebagai data utama.

Berdasarkan hasil analisis, penelitian ini menunjukkan bahwa pelaksanaan PPI belum memenuhi standar kurikulum. Menurut Nazri (2022, dalam (Sukmawati, 2023)) Komponen-komponen pembelajaran kurikulum ada 4, yaitu tujuan (orientasi pembelajaran), isi/materi, proses pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi kurikulum.

Komponen Tujuan Pembelajaran

Komponen tujuan pembelajaran berfungsi menentukan arah dan hasil belajar murid. Dalam pelaksanaan PPI, tujuan pembelajaran dirumuskan berdasarkan hasil identifikasi kemampuan, kebutuhan, dan karakteristik setiap murid. Tujuan tersebut menjadi acuan bagi guru untuk menentukan kemampuan yang perlu dikembangkan, menetapkan tujuan pembelajaran, memilih materi yang sesuai, serta menentukan cara mengukur perkembangan murid (Kemendikbud., 2022). Berdasarkan temuan penelitian, komponen perencanaan termasuk dalam kategori sesuai, meskipun wawancara menunjukkan masih ada indikator asesmen yang belum terpenuhi. Menurut analisis DEM Provus, temuan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan pada tahap desain (design), yaitu ketika perencanaan program dibandingkan dengan standar yang seharusnya dipenuhi. Kesenjangan tidak hanya terletak pada kelengkapan dokumen, tetapi juga pada belum tersedianya tujuan individual untuk mengarahkan komponen kurikulum lainnya. Oleh karena itu, komponen tujuan perlu diperbaiki dengan menghubungkan hasil asesmen dengan perumusan tujuan jangka panjang dan pendek, indikator pencapaian, serta waktu pelaksanaan yang realistis.

Komponen Isi atau Materi Pembelajaran

Komponen isi atau materi pembelajaran berkaitan dengan pemilihan materi, aktivitas, dan pengalaman belajar yang diberikan kepada murid untuk mencapai tujuan pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru melakukan sejumlah penyesuaian dalam pembelajaran, seperti mengubah tingkat kesulitan tugas, menyederhanakan instruksi, menggunakan benda konkret atau visual, mengulang latihan yang sulit, dan memberikan bantuan langsung kepada murid (Nurkholifah et al., 2024). Kondisi tersebut menunjukkan bahwa penyesuaian materi dalam praktik belum sepenuhnya terintegrasi dengan perencanaan kurikulum individual. Materi dan aktivitas pembelajaran masih banyak mengacu pada perangkat pembelajaran yang telah ditetapkan oleh Permendikdasmen, sedangkan dokumen PPI belum memuat secara lengkap rencana implementasi dan tujuan pembelajaran individual.

Komponen Proses Pelaksanaan Pembelajaran

Komponen proses pelaksanaan pembelajaran berkaitan dengan bagaimana tujuan dan materi yang telah direncanakan diterapkan melalui kegiatan pembelajaran, metode, media, strategi, serta interaksi antara guru dan murid (Aulia & Andaryani, 2025). Dalam PPI, proses pembelajaran seharusnya menjadi pelaksanaan nyata dari perencanaan individual yang telah disusun.Dari hasil wawancara, guru tetap melaksanakan kegiatan pembelajaran dan melakukan penyesuaian sesuai dengan kemampuan murid, akan tetapi, penyesuaian tersebut belum konsisten dan belum ada dokumentasinya dan dihubungkan dengan tujuan individual dalam PPI (Rochmah, 2018). Berdasarkan analisis DEM provus, temuan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan pada tahap proses, yaitu antara standar pelaksanaan PPI dan praktik aktual di sekolah. Kondisi tersebut menunjukkan perlunya penguatan dari sekolah dalam pelaksanaan PPI.

Komponen Evaluasi Pembelajaran

Komponen evaluasi pembelajaran merupakan proses pengumpulan dan penggunaan informasi untuk mengetahui perkembangan murid serta ketercapaian pembelajaran (Agustina & Rahaju, 2021). Evaluasi perlu mengukur perkembangan murid berdasarkan tujuan individual yang telah ditetapkan, mencatat perubahan kemampuan, dan memberikan informasi untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran (Umam, 2021). Hasil wawancara menunjukkan bahwa guru melakukan penilaian melalui observasi, tanya jawab, latihan, pemeriksaan tugas dan lembar kerja, serta ujian tengah semester dan ujian akhir. Secara substantif, penilaian yang dilakukan guru belum dapat digunakan secara optimal untuk menunjukkan sejauh mana tujuan individual setia p murid telah tercapai. Dari analisis DEM Provus, temuan tersebut menunjukkan kesenjangan pada tahap produk (product), yaitu ketika hasil pelaksanaan program dibandingkan dengan standar hasil dan tindak lanjut yang seharusnya tersedia (Khudin, Sumedi, Muharramah, & Siregar, 2024).

Berdasarkan analisis keempat komponen kurikulum, hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlaksanaan PPI di SLB Bakti Padang belum membentuk hubungan yang utuh antara tujuan, isi atau materi, proses pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Pada komponen tujuan, perencanaan PPI belum memuat tujuan

individual secara lengkap. Pada komponen isi atau materi, penyesuaian pembelajaran telah dilakukan, tetapi belum konsisten dengan tujuan individual yang terdokumentasi. Pada komponen proses, pembelajaran berlangsung di kelas, tetapi belum terbukti memenuhi indikator PPI. Pada komponen evaluasi, kegiatan penilaian telah dilakukan, tetapi hasilnya belum terdokumentasi dan digunakan secara sistematis untuk menilai ketercapaian tujuan individual serta tindak lanjut (Budyawati, 2020). Oleh karena itu, ada beberapa faktor yang menyebabkan kesenjangan pada komponen-komponen kurikulum tersebut, yaitu: (1) Tujuan pembelajaran individual belum dirumuskan secara lengkap dan terukur. Dokumen PPI belum terdokumentasi secara lengkap, dari tujuan jangka panjang, tujuan jangka pendek, bahkan sampai indikator pencapaian belum ada. (2) Hasil asesmen belum sepenuhnya digunakan sebagai dasar penyusunan PPI. Informasi mengenai kemampuan dan kebutuhan murid telah diperoleh melalui pengamatan dan penilaian awal, tetapi belum seluruhnya diterjemahkan menjadi tujuan serta perencanaan pembelajaran individual yang terdokumentasi. (3) Belum adanya modifikasi modul atau perangkat pembelajaran berdasarkan kebutuhan individual murid. (4) Belum adanya diferensiasi metode pembelajaran yang direncanakan berdasarkan tujuan individual. Guru telah melakukan penyesuaian, seperti menyederhanakan instruksi dan mengulang latihan, tetapi penyesuaian tersebut belum secara konsisten direncanakan dan dikaitkan dengan tujuan PPI setiap murid. (5) Materi pembelajaran belum sepenuhnya disesuaikan dengan target individual murid. (7) Pelaksanaan pembelajaran belum mengacu secara konsisten pada dokumen PPI. (8) Evaluasi pembelajaran dan tindak lanjut belum mengukur ketercapaian tujuan individual.

Faktor penyebab kesenjangan

Faktor-faktor penyebab kesenjangan yang telah diuraikan di atas dapat dibaca bersama hasil wawancara dan penelitian terdahulu. Dari sisi dokumen, PPI belum disusun secara konsisten dan tujuan individual belum dirumuskan secara terukur. Hasil asesmen yang ada belum diterjemahkan menjadi tujuan, padahal (Astati, 2020) dan (Fashlah et al., 2025) menempatkan asesmen sebagai dasar penetapan tujuan dalam PPI, dan asesmen diagnostik semestinya menjadi dasar penyusunan program (Nala Firdausy & Farah Farida Tantiani, 2025).

Dari sisi perangkat, pembelajaran masih mengacu pada perangkat kelas. PPI berdampingan dengan pembelajaran berdasarkan Permendikdasmen sehingga guru belum menjadikan tujuan individual sebagai acuan harian. Dari sisi sistem sekolah, kebijakan belum disertai pembagian tugas dan pendampingan terstruktur. Pembinaan guru dilakukan sekali setahun dan supervisi baru menegaskan kewajiban PPI. Faktor ini sejalan dengan temuan (Astati, 2020) tentang kurangnya kerja sama antarpihak, serta dengan (Faza & Fitrika, 2024) yang menekankan peran supervisi, evaluasi, dan dukungan sumber daya.

Dari sisi dokumentasi, perkembangan murid belum mengacu pada PPI. Perkembangan hanya dirujuk dari ujian dan LKPD, berbeda dengan evaluasi berkelanjutan yang disesuaikan dengan perkembangan murid pada penelitian (Fashlah et al., 2025). Dari sisi murid, keragaman kebutuhan dalam satu kelas menyulitkan pembelajaran individual, yang justru menegaskan perlunya PPI sebagai program yang mengakomodasi perbedaan kemampuan dan kebutuhan murid (Faza & Fitrika, 2024). Dari sisi guru, diperlukan peningkatan kapasitas. Guru menyatakan perlu pendampingan teknis untuk menyusun PPI, merumuskan tujuan jangka pendek yang terukur, serta mencatat evaluasi dan tindak lanjut. Hal ini sejalan dengan kebutuhan peningkatan pemahaman guru yang dikemukakan (Faza & Fitrika, 2024) serta keterbatasan kemampuan penilaian yang dilaporkan (Astati, 2020). Temuan ini menguatkan interpretasi bahwa kesenjangan lebih banyak bersumber dari sistem sekolah dan kapasitas guru daripada kurangnya upaya guru, karena penyesuaian pembelajaran tetap dilakukan.

Implikasi dan keterbatasan

Berdasarkan prinsip DEM yang menjadikan kesenjangan sebagai dasar perbaikan program, komponen asesmen perlu dipertahankan dan diperkuat, sedangkan rancangan PPI, pelaksanaan yang terhubung dengan tujuan individual, serta evaluasi dan tindak lanjut memerlukan perbaikan prioritas. Langkah perbaikan meliputi penyusunan format PPI baku yang memuat hasil asesmen, tujuan jangka panjang dan pendek, waktu, strategi, media, dan penanggung jawab; pengaitan kegiatan, media, dan metode dengan tujuan individual; serta pencatatan asesmen formatif dan sumatif, perkembangan murid, dan tindak lanjut yang dapat ditelusuri.

Hasil penelitian ini perlu dibaca dengan memperhatikan keterbatasannya. Penelitian dilakukan di satu sekolah dengan 11 guru dalam periode pengamatan yang singkat sehingga tidak dapat digeneralisasi ke sekolah lain. Penelitian mengevaluasi keterlaksanaan program menurut standar, bukan efektivitas PPI terhadap perkembangan murid. Wawancara berfungsi sebagai data pendukung dan tidak dihitung dalam persentase keterlaksanaan.

Selain itu, terdapat beberapa ancaman terhadap validitas yang perlu diperhatikan. Dari sisi validitas internal, bukti validitas isi melalui penilaian ahli, hasil uji coba, dan koefisien reliabilitas antarpenilai (misalnya Cohen's kappa) untuk lembar verifikasi belum disajikan dalam penelitian ini, sehingga konsistensi penskoran indikator

belum dapat dipastikan secara statistik. Observasi dalam periode yang singkat berpotensi menimbulkan reaktivitas, yaitu perubahan perilaku guru karena merasa diamati, sedangkan wawancara dengan guru dan kepala sekolah berpotensi dipengaruhi bias keinginan sosial (social desirability). Perbedaan keterangan kepala sekolah dengan hasil verifikasi, misalnya mengenai tiga guru yang dinyatakan telah menerapkan PPI, menunjukkan perlunya kehati-hatian tersebut; karena itu, hasil verifikasi dokumen dan observasi diperlakukan sebagai data utama. Kriteria penskoran berbasis bukti tertulis juga membuat praktik adaptif guru yang tidak terdokumentasi tidak terhitung sebagai keterlaksanaan, sehingga persentase yang dilaporkan lebih tepat dibaca sebagai tingkat pemenuhan standar yang terdokumentasi. Dari sisi validitas eksternal, temuan berasal dari satu SLB dengan 11 guru dan karakteristik kelembagaan tertentu, sehingga transferabilitasnya ke SLB lain, sekolah inklusif, atau daerah dengan dukungan kebijakan dan supervisi yang berbeda perlu diuji lebih lanjut. Analisis yang digunakan bersifat deskriptif sehingga tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik.

Simpulan

Terdapat kesenjangan besar antara standar nasional untuk program pendidikan individual dan apa yang terjadi di sekolah. Sekolah menyelesaikan bagian awal siklus, yaitu penilaian awal, tetapi program tersebut tidak berlanjut ke penetapan tujuan individual tertulis, pengajaran yang mengikuti tujuan tersebut, dan evaluasi yang mengarah pada tindak lanjut. Akibatnya, program pendidikan individual berfungsi sebagai dokumen perencanaan daripada sebagai panduan untuk seluruh siklus pengajaran, sementara pembelajaran, penilaian, dan tindak lanjut berjalan sesuai dengan rencana kelas. Data wawancara dan dokumentasi mengindikasikan bahwa kesenjangan tersebut terutama berkaitan dengan sistem sekolah dan kapasitas guru, bukan dengan kurangnya upaya, karena guru sudah menyesuaikan pengajaran mereka dalam praktik. Oleh karena itu, perbaikan membutuhkan format dokumen bersama yang menghubungkan penilaian dengan tujuan individu, pendampingan dan pengawasan rutin, serta sistem dokumentasi yang mencatat kemajuan terhadap tujuan yang sama, bersamaan dengan peningkatan keterampilan teknis bagi guru. Model Evaluasi Perbedaan terbukti bermanfaat sebagai alat diagnostik untuk menemukan tahap di mana praktik menyimpang dari standar, dan hasilnya terbatas pada satu sekolah dan pada implementasi, bukan efek, dari program tersebut. Apakah menutup kesenjangan tersebut meningkatkan perkembangan siswa masih menjadi pertanyaan untuk penelitian lebih lanjut. Secara teoretis, penelitian ini menunjukkan bahwa DEM tidak hanya mengukur besaran kesenjangan, tetapi juga dapat menentukan lokasi kesenjangan dalam siklus PPI, yaitu pada peralihan dari asesmen ke perumusan tujuan individual yang kemudian berdampak pada tahap proses dan produk. Meskipun demikian, penelitian ini tidak dirancang untuk memisahkan pengaruh sistem sekolah dan kapasitas guru dari faktor lain, seperti motivasi atau budaya organisasi, sehingga hubungan tersebut perlu diuji pada penelitian berikutnya. Berdasarkan temuan penelitian, kepala sekolah diharapkan menetapkan mekanisme tertulis dalam penerapan Program Pembelajaran Individual (PPI) dan melakukan pengawasan serta pelatihan secara berkala. Guru diharapkan untuk mengembangkan dan menerapkan PPI berdasarkan hasil penilaian dan kebutuhan individu setiap murid, sekaligus memadukan perkembangan dan memastikan tindak lanjut yang dapat diukur. Sekolah harus memperkuat sistem dokumentasi PPI mereka dan meningkatkan keterlibatan orang tua dalam perencanaan serta pemantauan perkembangan siswa. Pengembangan, implementasi, evaluasi, dan tindak lanjut PPI merupakan tanggung jawab otoritas pendidikan dan badan pengawas terkait, yang diharapkan memberikan pelatihan dan dukungan berkelanjutan. Sementara itu, peneliti selanjutnya disarankan untuk melakukan penelitian jangka panjang, menggabungkan data yang lebih beragam, dan mengevaluasi pengaruh penerapan PPI terhadap perkembangan siswa berkebutuhan khusus. Secara metodologis, penelitian lanjutan disarankan untuk (a) menguji validitas isi instrumen melalui penilaian ahli dan reliabilitas antarpenilai sebelum digunakan secara luas, (b) menerapkan instrumen yang sama pada beberapa SLB dan sekolah inklusif dengan karakteristik berbeda untuk menilai apakah pola kesenjangan bersifat kontekstual atau sistemik, serta (c) menggunakan desain kuasi-eksperimen, misalnya dengan kelompok pembanding yang menerima pendampingan penyusunan PPI, untuk menguji apakah penutupan kesenjangan keterlaksanaan PPI berdampak pada perkembangan murid.

Referensi

Agustina, R. S., & Rahaju, T. (2021). Evaluasi penyelenggaraan pendidikan inklusif di Kota Surabaya. *Publika*, *9*(3), 109–124. https://doi.org/10.26740/publika.v9n3.p109-124

Armaijn, L., Darmayanti, D., Sonia, B., & Rochmat, H. (2024). *Evaluasi Pelaksanaan Standar Proses Pendidikanpada Smpnegeri Di Kabupaten Sleman, 2*(1), 306–312.

Astati. (2020). Penyusunan Program Pembelajaran Individual Bagi Anak Tunagrahita Ringan di SLB Yayasan Dharma Persada Bandung. *Inclusive: Journal of Special Education*, *VI*(01), 123–130.

Aulia, T. K., & Andaryani, E. T. (2025). Implementasi Strategi Pembelajaran Bagi Anak Berkebutuhan Khusus

(ABK) di Sekolah Dasar Negeri. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *8*(4), 4277–4281. https://doi.org/10.54371/jiip.v8i4.7797

Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open*, *4*(2). https://doi.org/10.1177/2158244014530411

Budiman, P. S., Kapugu, H., & Mandey, J. C. (2019). Sekolah Luar Biasa Di Manado Dengan Tema Arsitektur Perilaku. *Jurnal Arsitektur DASENG*, *8*(1), 144–154. Retrieved from https://ejournal.unsrat.ac.id/index.php/daseng/article/view/23684

Budyawati, L. P. I. (2020). Pengembangan Program Pembelajaran Individual (PPI) bagi Anak Berkebutuhan Khusus di Sekolah Inklusif Jember. *SELING: Jurnal Program Studi PGRA*, *6*(2), 89–101. Retrieved from https://jurnal.stitnualhikmah.ac.id/index.php/seling/article/view/625

Djafar, Y. S. (2025). Implementasi Bina Komunikasi Persepsi Bunyi Irama Berbasis Program Pembelajaran Individual Bagi Anak Hambatan Pendengaran Yusra, *5*(1), 24–33.

Fadhilatun Ni'mah, & Rodliyatin Ni'am. (2024). Implementation of Individualized Education Programs (Iep) To Improve Learning Outcomes for Inclusive Students in the Merdeka Curriculum At Elementary Schools. *AULADUNA: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, *11*(2), 229–239. https://doi.org/10.24252/auladuna.v11i2a10.2024

Fashlah, A. G., Safitri, H. I., & Auliya, A. F. S. (2025). Implementation of individualized learning programs for children with special needs in early childhood education. *JURNAL INDRIA: Jurnal Ilmiah Pendidikan PraSekolah Dan Sekolah Awal*, *10*(2), 156–169. https://doi.org/10.24269/jin.v10i2.12211

Faza, G., & Fitrika, R. (2024). Implementation of IEP (Individualized Educational Program) Program in Indonesia: Literature Analysis and Implications for Inclusive Education. *Journal of Education Research*, *5*(4), 5762–5767. https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1875

Hadija, R., Lamatenggo, N., & Haris, I. (2021). Pengelolaan Pembelajaran Berbasis Kebutuhan Di Sekolah Luar Biasa (SLB) Negeri Kota Gorontalo. *Normalita (Jurnal Pendidikan)*, *9*(3), 367. Retrieved from http://ejurnal.pps.ung.ac.id/index.php/JN/article/view/982

Kemendikbud. (2022). Pelaksanaan Program Pendidikan Individual.

Khudin, I. S., Sumedi, S., Muharramah, N., & Siregar, A. M. (2024). Evaluation of the Pancasila Student Profile Strengthening Project Using the Discrepancy Evaluation Model. *Al-Idarah : Jurnal Kependidikan Islam*, *14*(2), 96–104. Retrieved from https://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/idaroh/article/view/23164

Kurniawati, F. (2025). *Program Pembelajaran Individual: Mendukung Inklusivitas Pendidikan Individu Berkebutuhan Khusus*. Jakarta Selatan: Salemba Humanika.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis of IEP documents. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *57*(6), 485–498. https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.6.485

Lestari, D., & Andayani, B. (2020). Program Pembelajaran Individual: Meningkatkan Keterampilan Mengancingkan Baju pada Anak Disabilitas Intelektual Sedang. *Al-Athfal : Jurnal Pendidikan Anak*, *6*(1), 27–40. https://doi.org/10.14421/al-athfal.2020.61-03

Mohd Rashid, S. M., & Wong, M. T. (2023). Challenges of implementing the individualized education plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(1), 15–34. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2

Nala Firdausy, & Farah Farida Tantiani. (2025). Peran Asesmen Diagnostik dalam Pengembangan Program Pendidikan untuk Anak Berkebutuhan Khusus. *JPNM Jurnal Pustaka Nusantara Multidisiplin*, *3*(3), 1–10. https://doi.org/10.59945/jpnm.v3i3.646

Ndayizeye, O. (2018). Discrepancies in assessing undergraduates' pragmatics learning. *REID (Research and Evaluation in Education)*, *3*(2), 133–143. https://doi.org/10.21831/reid.v3i2.14487

Nurhidayah, R. E., Revi, H. (2019). Initiative of Thoughts from Indonesia to the World of the Covid 19 era Prevention of Pathological Leucorrhoea in Pregnancy Novateur Publication , India, 163–174.

Nurkholifah, D. R., Sunardi, S., & Susetyo, B. (2024). Peran Koordinasi Guru Kelas dan Guru Pembimbing Khusus dalam Penyusunan Program Pembelajaran Individual bagi Anak Berkebutuhan Khusus. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *7*(8), 7739–7744. https://doi.org/10.54371/jiip.v7i8.4860

Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: An approach to local program improvement and development*. Pittsburgh Public Schools. ERIC ED030957. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030957.pdf

Rahmat, P. S. (2018). *Perkembangan Peserta Didik*. Jakarta Timur: PTBumi Aksara.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., Coleman, H., Aydin, B., & Gulboy, E. (2025). Examining long-term impacts of a training programme to improve quality of IEP goals. *European Journal of Special Needs Education*, *40*(1), 35–52. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2314423

Renzulli, J. S. (2023). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. New York: Taylor & Francis.

Rochmah, A. (2018). Pelaksanaan Pembelajaran Anak Tunalaras Kelas III di SD Negeri Margosari. *Jurnal*

Pendidikan Guru Sekolah Dasar, *8*(7), 697–705.

Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *SAGE Open*, *4*(2), 1–8. https://doi.org/10.1177/2158244014530410

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(12), 1459–1470. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 507–520. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435

Sartinah, E. P., Purwoko, B., Wahyuni, E. N., Irmawati, N., Budiati, E. F. R., & Oktafiolita, A. (2024). Improving Self-Regulated Learning Skills of Students with Special Needs: Strategies and Outcomes. *Konselor*, *13*(2), 213–221. https://doi.org/10.24036/0202413289-0-86

Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L., & Tso, M. (2024). Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(14), 3606–3622. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2221239

Sukmawati, F. (2023). *Kajian dan Evaluasi Kurikulum*. Pradina Pustaka.

Umam, K. (2021). Urgensi Evaluasi Pembelajaran PAI Menggunakan Assessment Of Learning , Assessment For Learning , Assessment As Learning. *Journal Rechtenstudent*, *1*(1).

Zamakhsari, Z., Masruri, S., & Sutrisno, S. (2020). Self-Regulatory Learning Patterns of Disabled Students at UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *1*(2), 126–146. https://doi.org/10.18196/ijiep.v1i2.9739